

T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

UTILISATION DES GESTES COVERBAUX EN CLASSE DE FLE

CAN DENİZCİ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ

PROF. DR. NECMETTİN KAMIL SEVİL

İSTANBUL-2015



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**UTILISATION DES GESTES COVERBAUX EN CLASSE DE FLE**

**CAN DENİZCİ**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ**

**PROF. DR. NECMETTİN KAMİL SEVİL**

**İSTANBUL-2015**

2502080066 Öğrenci numaralı Can DENİZCİ tarafından hazırlanan bu çalışma 28/04/2015 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Necmettin SEVİL (Danışman)  
İstanbul Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Nurcan Delen KARAĞAÇ  
İstanbul Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi

Prof. Dr. Emel ERGUN  
İstanbul Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi

Prof. Dr. Nilüfer SEZER  
İstanbul Üniversitesi  
İletişim Fakültesi

Doç. Dr. Marion TELLIER  
Aix-Marseille Üniversitesi  
Edebiyat-Sanat-İnsanbilimleri Fakültesi

Bu alıřma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Arařtırma Projeleri Yürütücü Sekreterliđi'nin 20270 numaralı projesi ile desteklenmiřtir.

## AVANT-PROPOS

J'aimerais commencer par exprimer ma gratitude et mes plus sincères remerciements à Monsieur le Professeur Necmettin Kamil Sevil, mon directeur de thèse, pour avoir accepté de diriger ce travail et pour avoir partagé avec moi son soutien intellectuel. Je voudrais le remercier aussi pour sa disponibilité tout au long de ce processus de recherche. De même, mes plus sincères remerciements à Madame la Professeure Emel Ergun, à Madame la Professeure Nilüfer Sezer et à Madame la Professeure Nurcan Delen Karaağaç pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse, pour m'avoir encouragé pendant mes études doctorales et pour l'intérêt qu'elles ont porté à l'égard de mon travail de thèse.

Je ne connais aucun mot pour pouvoir exprimer ma gratitude à Madame Marion Tellier, Maître de Conférences à l'Université d'Aix-Marseille et également, enseignante-chercheuse spécialiste en gestuelle et en didactique du FLE au Laboratoire Parole et Langage à Aix-en-Provence. Si je n'avais pas eu l'opportunité de travailler avec elle lors de mes trois séjours de recherche effectués au laboratoire mentionné, ce travail de thèse n'aurait jamais été finalisé. Elle m'a motivé de sa générosité interminable, soit en me consacrant son temps précieux lors de nos réunions au laboratoire et en partageant avec moi sa connaissance immense sur le domaine, soit en mettant diverses ressources bibliographiques à ma disposition, soit en me fournissant l'opportunité de bénéficier de l'infrastructure technique et documentaire du laboratoire. Ainsi, elle m'a considérablement honoré pour avoir accepté d'être membre de jury. Je n'oublierai jamais de ma vie son soutien. À cette occasion, j'aimerais aussi remercier avec gratitude tous les autres membres du laboratoire.

Un grand merci à la Direction du Lycée Saint-Joseph à Istanbul ; notamment à Monsieur le Directeur Jean-Michel Tricart et à Monsieur le Directeur-Adjoint Ender Üstüngel, de m'avoir accordé l'opportunité de mener cette recherche dans ce collège qui m'est très cher, où j'ai passé les plus précieuses années de mes études scolaires et pour lequel je réserve toujours une place spéciale dans mon cœur. Merci également à Madame Peggy Morel Özdemir, la Coordinatrice du Français, pour avoir arrangé les séances de cours à filmer et évidemment, un très grand merci aux enseignantes formant l'échantillon de ce travail de thèse ; à Madame Monique Serim, à Madame Zeliha Barlas et à Madame Mathilde Dézélu pour leur patience et pour leur coopération chaleureuse ; pour m'avoir permis de filmer leurs cours et pour m'avoir fourni l'occasion de recueillir des données très importantes à travers leur participation à l'enquête et à l'autoscopie. Et bien sûr, un grand merci aux élèves.

Je tiens à remercier également le Département des Projets de Recherches Scientifiques (BAP) de l'Université d'Istanbul pour leur soutien financier à ce projet de thèse, qui a rendu possible mes séjours au laboratoire.

Merci beaucoup à Brahim Azaoui, enseignant-chercheur qui a obtenu récemment son doctorat, pour sa contribution au contre-codage de mon corpus. Il a toujours montré un grand intérêt à ma thèse et il m'a appris beaucoup lors de nos longues discussions sur Internet.

Et dernièrement, merci à mes parents pour m'avoir soutenu toute ma vie avec affection. Je les aime beaucoup.

## ÖZET

### YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE SÖZEL-DEVİNİMSEL DAVRANIŞLAR

Bu tez çalışması kapsamında, Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde, öğretmenlerin sözlü söylemine eşlik eden ve eğitsel amaçlarla kullanılan el-kol devinimleri irdelenmiştir. Öğretmenlerin sözlü söylemlerine kıyasla daha az incelenmelerine karşın, el-kol devinimleri, yabancı dil öğretiminde temel olarak bilgi aktarma, sınıf yönetme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Fransızca öğretmenlerinin el-kol devinimi kullanımlarının, eğitsel içerik ve öğrenci seviyesi sabit tutulmak koşuluyla, nasıl değiştiğini betimlemek ve çözümlenmektedir. Ayrıca, el-kol devinimlerinin, öğretmenin sözlü söylemiyle kurduğu ilişki ve bu ilişkinin eğitsel sonuçları üzerinde de durulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da bulunan özel bir Fransız lisesinin hazırlık öğrencilerine ders veren üç öğretmen oluşturmaktadır. Veriler üç şekilde toplanmıştır: Derslerin görüntülü kayıtları, öğretmenlerin devinimsel davranışlara ilişkin tutumlarını ölçen bir anket ve öğretmenlerin kendi ders görüntülerini yorumladıkları özdeğerlendirme kayıtları. Görüntülü sınıf kayıtları, öncelikle, sözel ve görsel veriyi işlemeye yönelik bir bilgisayar programına aktarılmış; sözel-devinimsel içerik, alanyazında bulunan ulamlar ışığında dört eksenle kodlanmıştır: Öğretmenin sözleri, öğretmenin el-kol deviniminin türü, işlevi ve büyüklüğü. Ardından, veriler, betimsel-nicel çözümlenmeye ve nitel içerik çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Betimsel-nicel çözümlenmelerin ışığında, her üç Fransızca öğretmenin de, el-kol devinimlerinden farklı oranlarda yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Nitel içerik çözümlenmesinin ışığında ise öğretmenlerin başvurdukları birtakım ortak el-kol devinimi stratejileri dikkate alınarak altulamlar belirlenmiştir. Sonuç kısmında ise ortaya çıkan bulgulara bağlı olarak Türkiye’de Fransızca öğretmeni yetiştirme programına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

## **ABSTRACT**

### **CO-VERBAL GESTURES IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

In the scope of this dissertation, the use of co-verbal gestures for educational purposes concerning the teaching of French as a foreign language in Turkey was examined. Although teachers' co-verbal gestures are less studied than their verbal discourses, they essentially perform several functions in the teaching of foreign languages, such as transmission of information, classroom management and student assessment. In this context, the aim of this study consists of describing and analysing how French teachers' use of co-verbal gestures varies when the learning content and the student level are held constant. Besides, the relationship between co-verbal gestures and speech, and the implications of this relationship were also emphasized. The study group of this research includes three teachers giving French courses to prep class students in a private French high school in Istanbul. The data were collected in three ways: the audio-visual class recordings, a survey intended to assess the attitudes of the study group towards kinesic behaviours and the audio-visual recordings of the auto-evaluation sessions intended to confront teachers with their self-images. First of all, the audio-visual class recordings were transferred to a software designed to treat verbal and visual data; afterwards, the content comprising speech and co-verbal gestures was coded on four axes according to the categories derived from the related literature: speech, gesture type, gesture function and gesture amplitude. In the following process, the data were subjected to both descriptive-quantitative and qualitative content analyses. In the light of the descriptive-quantitative analysis, it was found that each teacher made use of co-verbal gestures for educational purposes in different ratios. Furthermore, by taking into account the common gesture strategies practised by the study group, subcategories concerning the use of co-verbal gestures were determined within the qualitative content analysis. In the conclusion part, based on the findings, suggestions were made for the program of the teaching French as a foreign language.





2.2.4. Typologies de gestes coverbaux .....	47
2.3. FONCTIONS DES GESTES COVERBAUX .....	59
2.3.1. Utilisation des emblèmes par les enseignants en classe de FLE .....	61
2.3.2. Quelles sont les fonctions des gestes coverbaux dans la communication ? .....	68
2.3.3. Fonctions des gestes coverbaux en classe de FLE .....	70
2.4. IMPLICATIONS DE LA GESTUELLE PÉDAGOGIQUE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LE .....	83
2.4.1. « Multimodalité » du processus communicatif en classe de LE .....	84
2.4.2. Gestes pédagogiques faisant partie de « l’agir professoral » .....	85
2.4.3. « Style professoral » et « profil gestuel » .....	88
2.4.4. Intégration des gestes pédagogiques à la formation des futurs enseignants .....	91
2.5. ESPACE GESTUEL .....	92
<b>CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ADOPTÉE .....</b>	<b>96</b>
3.1. CONCEPTION DE LA RECHERCHE .....	96
3.1.1. Perspective épistémologique : nature de la recherche dans le cadre de la relation entre théorie et pratique .....	96
3.1.2. Perspective procédurale : méthode générale en tant que stratégie de recherche .....	98
3.2. SÉLECTION DU GROUPE D’ÉTUDE ET RESTRICTIONS ÉTHIQUES .....	101
3.3. MOYENS POUR LE RECUEIL DES DONNÉES .....	103
3.3.1. Corpus principal fourni par les enregistrements vidéo .....	103
3.3.2. Rôle de l’observateur et nature du corpus .....	105
3.3.3. Enquête destinée aux enseignantes .....	106
3.3.4. Autoscopie en tant que technique pédagogique auxiliaire dans le cadre de la recherche .....	107
3.4. MÉTHODE POUR L’ANALYSE DES DONNÉES .....	108
3.4.1. Validation des analyses par des outils supplémentaires .....	109
3.4.2. Généralisation des données fournies par le corpus et limites de la recherche .....	110
3.4.3. Choix méthodologiques plus spécifiques autour des modalités <i>verbale</i> et <i>gestuelle</i> .....	111

3.4.3.1. Bref coup d'œil sur ELAN.....	112
3.4.3.2. Sources de problèmes techniques .....	113
3.4.3.3. Choix méthodologiques autour de la modalité verbale.....	115
3.4.3.3.1. Transcription adoptée pour la modalité verbale.....	115
3.4.3.3.2. Découpage de la parole des enseignantes en « unités inter-pausales ».....	118
3.4.3.3.3. Découpage des IPU en <i>mots-tokens</i> .....	119
3.4.3.3.4. Segmentation verbale.....	124
3.4.3.4. Choix méthodologiques autour de la modalité gestuelle .....	127
3.4.3.4.1. Segmentation gestuelle dans le corpus.....	127
3.4.3.4.2. Acceptions sur la typologie gestuelle.....	131
3.4.3.4.3. Acceptions sur la fonction gestuelle .....	135
3.4.3.4.4. Acceptions concernant la détermination de l'espace gestuel en relation avec le contexte du corpus .....	137
3.4.3.4.5. Acceptions concernant l'étiquetage de l'espace gestuel en relation avec les phases gestuelles .....	143
3.4.4. Pistes transcrites/annotées et données fournies par les deux modalités .....	147
<b>CHAPITRE IV : RÉSULTATS .....</b>	<b>150</b>
4.1. ANALYSES QUANTITATIVES DES DONNÉES DU CORPUS .....	150
4.1.1. Résultats des analyses quantitatives à propos de l'enseignante X .....	153
4.1.2. Résultats des analyses quantitatives à propos de l'enseignante Y .....	159
4.1.3. Résultats des analyses quantitatives à propos de l'enseignante Z.....	164
4.1.4. Interprétation des résultats quantitatifs .....	169
4.1.4.1. Comparaison statistique des résultats obtenus pour les trois enseignantes.....	170
4.1.4.2. Reconsidération des résultats quantitatifs à la lumière des données fournies par l'enquête .....	173
4.1.4.3. Bref coup d'œil sur l' <i>autoscopie</i> en tant qu'outil auxiliaire aux analyses.....	181
4.1.4.4. Interprétation des résultats des analyses quantitatives et de l'enquête à la lumière des données fournies par l'autoscopie.....	185

4.1.4.5. Vérification de la cohérence externe de la recherche : <i>contre-codage</i> .....	191
4.1.4.5.1. Procédure suivie.....	191
4.1.4.5.2. Données fournies par le contre-codage.....	194
4.1.4.5.3. Calcul des taux d'accord inter-juges et interprétation des résultats.....	197
4.2. ANALYSES QUALITATIVES DES DONNÉES DU CORPUS .....	202
4.2.1. Analyses sur la segmentation gestuelle dans le cadre du corpus .....	203
4.2.2. Correspondance temporelle du geste et de la parole.....	212
4.2.3. Analyses sur les catégories, les sous-catégories et les micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus.....	219
4.2.3.1. Cas des battements syntaxiques <i>superposés</i> à des déictiques.....	241
4.2.3.2. <i>Division syntaxique</i> contre <i>illustration lexicale</i> .....	245
4.2.3.3. <i>Positionnement spatio-temporel</i> contre <i>illustration spatio-temporelle</i> .....	248
4.2.4. Analyses sur les sous-catégories des gestes illustratifs : iconiques et métaphoriques.....	254
4.2.4.1. Sous-catégories des iconiques repérés dans le corpus .....	254
4.2.4.2. <i>Imitation</i> contre <i>représentation</i> .....	268
4.2.4.3. Catégories et sous-catégories des métaphoriques repérés dans le corpus.....	274
4.2.5. Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes.....	288
4.2.6. Analyses sur les gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des <i>butterworth</i> et des gestes avortés.....	319
4.2.7. Analyses sur les fonctions et les sous-fonctions pédagogiques des gestes.....	331
4.2.7.1. Analyses sur la fonction de cognition dans le cadre du corpus.....	333
4.2.7.1.1. Cas des gestes accompagnant certains phénomènes oraux.....	333
4.2.7.1.2. Cas des gestes sans fonction pédagogique.....	336
4.2.7.2. Cas des gestes exclus des annotations.....	338
4.2.7.3. Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions.....	349
4.2.7.4. <i>Chevauchement fonctionnel</i> contre <i>disjonction fonctionnelle</i> .....	365
4.2.7.5. Information linguistique gestuelle enchâssée dans l'animation verbale.....	370
4.2.7.6. Analyses sur la fonction d'animation et ses sous-fonctions.....	373

4.2.7.7. Analyses sur la fonction d'évaluation et ses sous-fonctions .....	383
4.2.8. Analyses sur l'espace gestuel.....	395
<b>CHAPITRE V : CONCLUSIONS, DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS.....</b>	<b>403</b>
5.1. CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS SUR LES RÉSULTATS	
QUANTITATIFS ET QUALITATIFS.....	405
5.1.1. À propos des résultats quantitatifs .....	405
5.1.2. À propos des résultats qualitatifs .....	411
5.2. PROPOSITIONS .....	416
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>420</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>434</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>470</b>
<b>TÜRKÇE GENİŞ ÖZET .....</b>	<b>472</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2-1 : Résumé des propriétés du geste coverbal sur le continuum de Kendon.....	41
Tableau 2-2 : Comparaison des propriétés du signe linguistique et du geste coverbal.....	41
Tableau 3-1 : Quelques conventions issues de <i>TOE</i> .....	117
Tableau 3-2 : Pistes transcrites/annotées sur <i>ELAN</i> .....	149
Tableau 4-1 : Paramètres de comptage fournis par ELAN pour chaque enseignante.....	151
Tableau 4-2 : Paramètres de <i>corrélation</i> pour chaque enseignante.....	152
Tableau 4-3 : <i>Durée totale du corpus</i> en secondes.....	152
Tableau 4-4 : <i>Données statistiques générales</i> pour l'enseignante X.....	153
Tableau 4-5 : <i>Rapports geste-parole</i> pour l'enseignante X.....	153
Tableau 4-6 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>type gestuel</i> pour l'enseignante X.....	154
Tableau 4-7 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>fonction</i> <i>gestuelle</i> pour l'enseignante X.....	155
Tableau 4-8 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>espace</i> <i>gestuel</i> pour l'enseignante X.....	155
Tableau 4-9 : Corrélations entre les acteurs <i>type gestuel</i> et <i>fonction gestuelle</i> pour l'enseignante X.....	156
Tableau 4-10 : Corrélations entre les acteurs <i>type gestuel</i> et <i>espace gestuel</i> pour l'enseignante X.....	157
Tableau 4-11 : Corrélations entre les acteurs <i>fonction gestuelle</i> et <i>espace</i> <i>gestuel</i> pour l'enseignante X.....	158
Tableau 4-12 : <i>Données statistiques générales</i> pour l'enseignante Y.....	159
Tableau 4-13 : <i>Rapports geste-parole</i> pour l'enseignante Y.....	159
Tableau 4-14 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>type</i> <i>gestuel</i> pour l'enseignante Y.....	160
Tableau 4-15 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>fonction</i> <i>gestuelle</i> pour l'enseignante Y.....	160

Tableau 4-16 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>espace gestuel</i> pour l'enseignante Y.....	161
Tableau 4-17 : Corrélations entre les acteurs <i>type gestuel</i> et <i>fonction gestuelle</i> pour l'enseignante Y.....	162
Tableau 4-18 : Corrélations entre les acteurs <i>type gestuel</i> et <i>espace gestuel</i> pour l'enseignante Y.....	163
Tableau 4-19 : Corrélations entre les acteurs <i>fonction gestuelle</i> et <i>espace gestuel</i> pour l'enseignante Y.....	163
Tableau 4-20 : <i>Données statistiques générales</i> pour l'enseignante Z.....	164
Tableau 4-21 : <i>Rapports geste-parole</i> pour l'enseignante Z.....	165
Tableau 4-22 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>type gestuel</i> pour l'enseignante Z.....	165
Tableau 4-23 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>fonction gestuelle</i> pour l'enseignante Z.....	166
Tableau 4-24 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur <i>espace gestuel</i> pour l'enseignante Z.....	167
Tableau 4-25 : Corrélations entre les acteurs <i>type gestuel</i> et <i>fonction gestuelle</i> pour l'enseignante Z.....	167
Tableau 4-26 : Corrélations entre les acteurs <i>type gestuel</i> et <i>espace gestuel</i> pour l'enseignante Z.....	168
Tableau 4-27 : Corrélations entre les acteurs <i>fonction gestuelle</i> et <i>espace gestuel</i> pour l'enseignante Z.....	169
Tableau 4-28 : Liste des questions sur l'information générale.....	173
Tableau 4-29 : Liste des questions sur le profil professionnel.....	174
Tableau 4-30 : Liste des questions sur le groupe enseigné.....	174
Tableau 4-31 : Liste des questions sur le contenu didactique et la méthodologie adoptée.....	175
Tableau 4-32 : Liste des questions sur la gestuelle.....	179
Tableau 4-33 : Résultats du contre-codage à propos du <i>type gestuel</i> .....	195
Tableau 4-34 : Résultats du contre-codage à propos de la <i>fonction gestuelle</i> .....	196
Tableau 4-35 : Résultats du contre-codage à propos de l' <i>espace gestuel</i> .....	196
Tableau 4-36 : Résultat du calcul <i>K</i> pour le <i>type gestuel</i> .....	198

Tableau 4-37 : Barème de Landis et de Koch (1977).....	198
Tableau 4-38 : Résultat du calcul $K$ pour la <i>fonction gestuelle</i> .....	199
Tableau 4-39 : Résultat du calcul $K$ pour l' <i>espace gestuel</i> .....	200
Tableau 4-40 : $K$ obtenu par <i>pondération linéaire</i> pour l'espace gestuel.....	201
Tableau 4-41 : Exemples de déictiques concrets issus du corpus.....	223
Tableau 4-42 : Exemples de déictiques abstraits.....	224
Tableau 4-43 : Exemples de déictiques abstraits classificateurs.....	226
Tableau 4-44 : Exemples de déictiques abstraits asymétriques.....	230
Tableau 4-45 : Deux exemples de déictiques abstraits classificateurs hybrides.....	231
Tableau 4-46 : Exemples de déictiques abstraits discursivement référentiels.....	232
Tableau 4-47 : Exemples de déictiques abstraits spatio-temporels.....	234
Tableau 4-48 : Exemples de déictiques abstraits à référent réel hors-cadre spatio-temporel.....	235
Tableau 4-49 : Exemples de déictiques abstraits fonctionnant en tant que diviseurs syntaxiques.....	238
Tableau 4-50 : Catégories, sous-catégories et micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus.....	240
Tableau 4-51 : Exemples de déictiques se superposant avec des battements Syntaxiques.....	245
Tableau 4-52 : Quelques exemples de division syntaxique contre illustration lexicale dans le corpus.....	248
Tableau 4-53 : Positionnement spatio-temporel.....	253
Tableau 4-54 : Illustration spatio-temporelle.....	253
Tableau 4-55 : Exemples d'iconiques typiques issus du corpus.....	257
Tableau 4-56 : Exemples d'iconiques-balayeurs dans le corpus.....	262
Tableau 4-57 : Exemples d'iconiques obtenus par écriture imaginaire dans le corpus.....	263
Tableau 4-58 : Exemples d'iconiques ayant également une dimension métaphorique.....	267
Tableau 4-59 : Sous-catégories des iconiques dans le corpus.....	268
Tableau 4-60 : Exemples de métaphoriques-conteneurs à une seule main.....	275
Tableau 4-61 : Exemples de métaphoriques-conteneurs à deux mains.....	276

Tableau 4-62 : Exemples de métaphoriques-conteneurs inversés.....	279
Tableau 4-63 : Exemples de métaphoriques-conteneurs basculants issus du corpus.....	281
Tableau 4-64 : Exemples de métaphoriques-conteneurs en forme de ‘j’ dans le corpus.....	282
Tableau 4-65 : Exemples de métaphoriques-conteneurs tranchants dans le corpus.....	283
Tableau 4-66 : Exemples de métaphoriques non-conteneurs dans le corpus.....	287
Tableau 4-67 : Catégories et sous-catégories des métaphoriques repérés dans le corpus.....	288
Tableau 4-68 : Exemples d’emblèmes du bowling issus du corpus.....	294
Tableau 4-69 : Exemples d’emblèmes en forme de bourse issus du corpus.....	296
Tableau 4-70 : Exemples d’emblèmes en forme d’anneau issus du corpus.....	299
Tableau 4-71 : Exemples d’emblèmes <i>ok</i> dans le corpus.....	301
Tableau 4-72 : Exemples d’emblèmes d’approximation dans le corpus.....	302
Tableau 4-73 : Exemples d’emblèmes d’attente dans le corpus.....	303
Tableau 4-74 : Exemples d’emblèmes de <i>négation</i> (ou d’avertissement) dans le corpus.....	305
Tableau 4-75 : Exemples d’emblèmes <i>avec l’index tendu</i> dans le corpus.....	306
Tableau 4-76 : Exemples d’emblèmes illustrant un nombre dans le corpus.....	310
Tableau 4-77 : Exemples d’emblèmes de dénombrement dans le corpus.....	311
Tableau 4-78 : Exemples d’emblèmes de répétition ou de continuité dans le corpus.....	313
Tableau 4-79 : Catégories et sous-catégories des emblèmes repérés dans le corpus.....	319
Tableau 4-80 : Exemples de battements avec deux mains qui accentuent un mot (ou un groupe de mots) ou qui rythment différents groupes de mots dans le corpus.....	323
Tableau 4-81 : Exemples de fonction d’information dans le corpus.....	362
Tableau 4-82 : Sous-fonctions informatives repérées dans le corpus.....	362
Tableau 4-83 : Exemples de disjonctions fonctionnelles dans le corpus.....	370
Tableau 4-84 : Exemples de fonction d’animation dans le corpus.....	382
Tableau 4-85 : Sous-fonctions d’animation repérées dans le corpus.....	382



Tableau 4-86 : Exemples de fonction d'évaluation dans le corpus.....	394
Tableau 4-87 : Sous-fonctions d'évaluation repérées dans le corpus.....	394

## LISTE DES FIGURES

Figure 2-1 : Continuum de Kendon.....	31
Figure 2-2 : Exemple de <i>pantomime</i> dans le corpus.....	32
Figure 2-3 : Exemples de <i>geste coverbal</i> et d' <i>emblème</i> issu du corpus.....	33
Figure 2-4 : Communication selon Jakobson.....	36
Figure 2-5 : <i>Phases</i> d'un geste dans le corpus.....	46
Figure 2-6 : Exemple d' <i>iconique</i> dans le corpus.....	51
Figure 2-7 : Exemple de geste <i>métaphorique</i> dans le corpus.....	52
Figure 2-8 : Exemple de geste <i>déictique</i> dans le corpus.....	54
Figure 2-9 : Exemple de <i>battement</i> dans le corpus.....	55
Figure 2-10 : Exemple d' <i>emblème français</i> renvoyant à 'mon œil'.....	57
Figure 2-11 : Exemple d' <i>emblème français</i> renvoyant à 'ras-le-bol'.....	57
Figure 2-12 : Exemple de <i>geste interactif</i> .....	58
Figure 2-13 : Exemple d' <i>emblème ok</i> dans le corpus.....	63
Figure 2-14 : Exemple d' <i>emblème main en forme de bourse</i> dans le corpus.....	64
Figure 2-15 : <i>Main en pavillon autour de l'oreille</i> servant à donner une consigne.....	66
Figure 2-16 : Exemple de geste d'animation servant à redémarrer le cours après une petite pause dans le corpus.....	75
Figure 2-17 : <i>Main en forme de T</i> pour signaler une erreur.....	75
Figure 2-18 : Délimitation de l' <i>espace gestuel</i> .....	93
Figure 3-1 : Fenêtre d'affichage d' <i>ELAN</i> .....	113
Figure 3-2 : Pistes des <i>IPU</i> et des <i>mots-tokens</i> .....	120
Figure 3-3 : Délimitation d'une bande sonore sous une fenêtre relativement petite.....	125
Figure 3-4 : Délimitation de la même bande sonore sous l'effet <i>zoom</i> .....	126
Figure 3-5 : Image et fenêtre d'annotation correspondantes de la première option.....	129
Figure 3-6 : <i>Réduction</i> de deux gestes en un seul comme autre option.....	130
Figure 3-7 : Métaphorique et iconique illustrant le même concept.....	133
Figure 3-8 : <i>Axes</i> et <i>plans</i> en trois dimensions.....	138
Figure 3-9 : La zone <i>centre-centre</i> dans le contexte de notre corpus.....	139
Figure 3-10 : La zone <i>centre</i> dans le contexte de notre corpus.....	141

Figure 3-11 : Exemple de zone <i>périphérie</i> dans le corpus.....	142
Figure 3-12 : <i>Espaces gestuels adaptés</i> à notre corpus.....	142
Figure 3-13 : Exemple d'annotation de l'espace gestuel.....	144
Figure 3-14 : Problème de <i>visibilité</i> à la périphérie à la main gauche.....	146
Figure 4-1 : Fenêtre des statistiques concernant les <i>fréquences</i> et les <i>durées</i> générales.....	150
Figure 4-2 : Fenêtre des statistiques concernant un seul <i>acteur</i> .....	151
Figure 4-3 : Emplacement de la caméra et positionnement du chercheur pendant l' <i>autoscopie</i> .....	183
Figure 4-4 : Rire intervenant lors d'un commentaire égocentré négatif.....	187
Figure 4-5 : Explication d'un geste métaphorique par l'enseignante Y pendant l' <i>autoscopie</i> .....	189
Figure 4-6 : Capture d'écran qui montre l'enseignante Z en train d'illustrer un geste pendant l' <i>autoscopie</i> .....	190
Figure 4-7 : Extrait de fichier de contre-codage fusionné.....	193
Figure 4-8 : Mouvement du coude servant de repère pour segmenter le début d'un geste.....	204
Figure 4-9 : Autre exemple pour le mouvement du coude servant de repère pour segmenter la fin d'un geste.....	205
Figure 4-10 : Exemple de mouvement non considéré comme rétraction.....	206
Figure 4-11 : Exemple de phase segmentée comme rétraction.....	207
Figure 4-12 : Exemple de mouvements successifs, rapides, continus et répétitifs regroupés sous un seul geste.....	208
Figure 4-13 : Exemple de mouvements segmentés comme un seul geste.....	209
Figure 4-14 : Exemple de mouvements segmentés comme deux gestes distincts.....	211
Figure 4-15 : Exemple de geste et de parole <i>co-occurrents</i> .....	215
Figure 4-16 : Exemple de déictique abstrait à <i>réfèrent décalé</i> .....	216
Figure 4-17 : Exemple de <i>disposition croisée</i> .....	218
Figure 4-18 : Exemple de déictique <i>concret</i> .....	220
Figure 4-19 : Exemple de déictique concret à <i>l'aide d'un instrument</i> .....	221
Figure 4-20 : Exemple de déictique concret à caractère <i>partiellement abstrait</i> .....	222
Figure 4-21 : Exemple de déictique <i>abstrait</i> .....	223

Figure 4-22 : Exemple de déictique abstrait <i>classificateur</i> .....	225
Figure 4-23 : Exemple de déictique abstrait <i>classificateur à double axe</i> .....	227
Figure 4-24 : Exemple de déictique abstrait <i>classificateur asymétrique</i> .....	228
Figure 4-25 : Autre exemple de classification asymétrique.....	230
Figure 4-26 : Exemple de déictique abstrait <i>classificateur hybride</i> .....	231
Figure 4-27 : Exemple de déictique abstrait <i>discursivement référentiel</i> .....	232
Figure 4-28 : Exemple de déictique abstrait <i>temporel</i> .....	233
Figure 4-29 : Exemple de déictique abstrait <i>spatial</i> .....	234
Figure 4-30 : Exemple de déictique abstrait <i>à référent réel hors-cadre</i> <i>spatio-temporel</i> .....	235
Figure 4-31 : Exemple de déictique abstrait en tant que <i>diviseur syntaxique</i> .....	236
Figure 4-32 : Exemple de <i>diviseur syntaxique</i> effectué avec l'index.....	237
Figure 4-33 : Déictiques abstraits appartenant aux différentes sous-catégories.....	239
Figure 4-34 : Utilisation simultanée d'un déictique concret et d'un déictique abstrait.....	240
Figure 4-35 : Exemple de déictiques concrets se superposant avec des battements syntaxiques et assumant la fonction d'évaluation.....	242
Figure 4-36 : Exemple de déictiques concrets se superposant avec des battements syntaxiques et assumant la fonction d'information.....	244
Figure 4-37 : Exemple de division syntaxique contre illustration lexicale.....	246
Figure 4-38 : Positionnement temporel.....	249
Figure 4-39 : Autre exemple de positionnement temporel.....	250
Figure 4-40 : Illustration temporelle.....	251
Figure 4-41 : Positionnement spatial.....	252
Figure 4-42 : Illustration spatiale.....	252
Figure 4-43 : Exemple d'iconique <i>typique</i> illustrant un objet concret.....	255
Figure 4-44 : Exemple d'iconique illustrant une action.....	256
Figure 4-45 : Exemple d'iconique illustrant les apprenants.....	257
Figure 4-46 : Iconiques effectués <i>avec plusieurs membres du corps</i> .....	258
Figure 4-47 : <i>Posture</i> en tant que partie intégrante de la signification.....	259
Figure 4-48 : Exemple d' <i>iconique-balayeur</i> .....	260
Figure 4-49 : Exemple d'iconique obtenu par <i>écriture imaginaire</i> .....	262

Figure 4-50 : Iconique à forme gestuelle métaphorique.....	263
Figure 4-51 : Iconique illustrant un concept abstrait.....	265
Figure 4-52 : Autre exemple d'iconique illustrant un concept abstrait.....	266
Figure 4-53 : Geste métaphorique illustrant un concept concret.....	268
Figure 4-54 : Exemple de geste métaphorique ayant également une dimension iconique.....	269
Figure 4-55 : Autre exemple de métaphorique à dimension secondaire iconique.....	271
Figure 4-56 : Distinction entre un iconique et un métaphorique.....	273
Figure 4-57 : Exemple de métaphorique-conteneur <i>à une seule main</i> .....	275
Figure 4-58 : Exemple de métaphorique-conteneur <i>à deux mains</i> .....	276
Figure 4-59 : Exemple de métaphorique-conteneur <i>à deux mains tenant une balle imaginaire</i> .....	277
Figure 4-60 : Exemple de métaphorique-conteneur <i>inversé</i> .....	278
Figure 4-61 : Exemple d'iconique-balayeur étant également un métaphorique-conteneur inversé.....	279
Figure 4-62 : Exemple de métaphorique-conteneur <i>basculant</i> .....	280
Figure 4-63 : Exemple de métaphorique-conteneur <i>en forme de 'j'</i> .....	281
Figure 4-64 : Exemple de métaphorique-conteneur <i>tranchant</i> .....	282
Figure 4-65 : Exemple de <i>métaphorique non-conteneur</i> ayant également une dimension iconique.....	283
Figure 4-66 : Autre exemple de métaphorique non-conteneur à dimension secondaire iconique I.....	285
Figure 4-67 : Autre exemple de métaphorique non-conteneur à dimension secondaire iconique II.....	286
Figure 4-68 : Exemple d'emblème dans le corpus où l'on agite l'index pour donner une consigne.....	289
Figure 4-69 : Exemple d'emblème du <i>bowling</i> .....	293
Figure 4-70 : Exemple d'emblème <i>en forme de bourse</i> .....	295
Figure 4-71 : Variante de l'emblème en forme de bourse.....	295
Figure 4-72 : Exemple d'apport de précision par l'intermédiaire d'un emblème <i>en forme d'anneau</i> .....	297

Figure 4-73 : Exemple d'une série d'emblèmes en forme d'anneau se superposant avec des battements.....	298
Figure 4-74 : Emblème <i>ok</i> réalisé avec deux mains.....	300
Figure 4-75 : Exemple d'emblème d' <i>approximation</i> .....	301
Figure 4-76 : Exemple d'emblème d' <i>attente</i> .....	303
Figure 4-77 : Exemple d'emblème <i>mains en ciseaux</i> .....	304
Figure 4-78 : Exemple d'emblème <i>tranchant</i> .....	305
Figure 4-79 : Emblème qui illustre le fait de <i>lever le doigt</i> .....	307
Figure 4-80 : Emblème d'avertissement <i>sous forme de frappe dans les mains</i> .....	307
Figure 4-81 : Emblème mettant en œuvre <i>un signe de la main</i> .....	308
Figure 4-82 : <i>Claquement des doigts</i> servant à attirer l'attention.....	309
Figure 4-83: Exemple d'emblème <i>illustrant un nombre</i> .....	309
Figure 4-84 : Exemple d'emblème de <i>dénombrement</i> .....	310
Figure 4-85 : Exemple d'emblème de <i>répétition</i> .....	312
Figure 4-86 : Exemple d'emblème de <i>continuité</i> .....	313
Figure 4-87 : Exemple d'emblème de <i>silence</i> .....	314
Figure 4-88 : Exemple d' <i>index ramené sur les lèvres</i> pour évaluer.....	315
Figure 4-89 : Exemple d'emblème servant à <i>inviter au tableau</i> .....	316
Figure 4-90 : Exemple d'emblème illustrant le <i>combiné</i> .....	317
Figure 4-91 : Exemple d'emblème où l' <i>on agite le poing</i> .....	317
Figure 4-92 : Exemple de battement isolé avec deux mains qui se joignent.....	321
Figure 4-93 : Exemple de battements en série avec deux mains qui sont jointes.....	322
Figure 4-94 : Exemple de <i>battement bref et brusque</i> .....	324
Figure 4-95 : Exemple de <i>battement-flash</i> .....	325
Figure 4-96 : Exemple d'une série de battements qui rythment certains mots.....	326
Figure 4-97 : Exemple de battements <i>avec un objet à la main</i> .....	327
Figure 4-98 : Exemple de <i>butterworth</i> dans le corpus.....	328
Figure 4-99 : Exemple de <i>geste avorté</i> .....	330
Figure 4-100 : Exemple de gestes accompagnant un <i>lapsus</i> .....	334
Figure 4-101 : Exemple de <i>butterworth</i> à fonction <i>cognitive</i> .....	336
Figure 4-102 : Exemple de <i>geste avorté à fonction cognitive</i> dans le cadre de notre travail de thèse.....	337

Figure 4-103 : Exemple de geste <i>extra-communicatif</i> .....	340
Figure 4-104 : Exemple de gestes de <i>confort</i> .....	341
Figure 4-105 : Exemple de geste pendant une <i>interaction privée</i> .....	342
Figure 4-106 : Exemple de geste annoté pendant une interaction privée.....	343
Figure 4-107 : Exemple de <i>manipulation d'un objet</i> .....	344
Figure 4-108 : Exemple de geste iconique à l' <i>aide d'un matériel</i> <i>pédagogique</i> .....	345
Figure 4-109 : Exemples de gestes non annotés ou partiellement annotés en raison des problèmes techniques.....	346
Figure 4-110 : Exemple de <i>contact physique</i> .....	348
Figure 4-111 : Exemple d'information morphosyntaxique sur l' <i>accord de 'tout' en genre et en nombre</i> .....	350
Figure 4-112 : Exemple d'information morphosyntaxique autour de la <i>conjugaison d'un verbe</i> .....	351
Figure 4-113 : Exemple d'information morphosyntaxique sur l' <i>emploi d'une</i> <i>préposition de lieu</i> .....	352
Figure 4-114 : Exemple d'information à propos de la <i>position des pauses</i> <i>syntaxiques</i> par l'intermédiaire des déictiques.....	352
Figure 4-115 : Exemple d'information morphosyntaxique mettant en relief la <i>succession</i> .....	353
Figure 4-116 : Exemple d'information morphosyntaxique mettant en relief le <i>rythme des pauses syntaxiques</i> .....	355
Figure 4-117 : Exemple d'information lexicale véhiculée par trois iconiques consécutifs.....	356
Figure 4-118 : Exemple d'information lexicale sur l' <i>orthographe du mot</i> <i>'méditerranée'</i> .....	357
Figure 4-119 : Exemple d' <i>information sémantique</i> .....	358
Figure 4-120 : Exemple d'information sémantique basée sur la <i>synonymie</i> .....	358
Figure 4-121 : Exemple d' <i>information prosodique</i> .....	359
Figure 4-122 : Exemple d' <i>information phonétique</i> .....	360
Figure 4-123 : Exemple d' <i>information phonologique</i> .....	361
Figure 4-124 : Exemple d' <i>information thématique</i> .....	361
Figure 4-125 : Apport de précision à une information lexicale.....	363

Figure 4-126 : Exemple de <i>partage de la transmission d'information</i> entre le geste et la parole.....	366
Figure 4-127 : Exemple de deux situations synchronisées d'animation.....	367
Figure 4-128 : Exemple de couplage question verbale-information lexicale gestuelle.....	368
Figure 4-129 : Exemple d'évaluation gestuelle se superposant avec l'information verbale.....	369
Figure 4-130 : Exemple d'information lexicale au sein d'une animation verbale.....	370
Figure 4-131 : Exemple d'information phonétique enchâssée dans une consigne.....	371
Figure 4-132 : Exemple d'information non linguistique concernant une activité.....	372
Figure 4-133 : <i>Sous-fonctions</i> d'animation.....	373
Figure 4-134 : Exemple d'information non linguistique/thématique.....	374
Figure 4-135 : Distinction information linguistique/non linguistique.....	375
Figure 4-136 : Exemple de <i>question</i> sur l'unité traitée.....	377
Figure 4-137 : Exemple de gestion d'un tour de parole.....	378
Figure 4-138 : Exemple de geste accompagnant une <i>consigne disciplinaire</i> .....	379
Figure 4-139 : Rappel d'une <i>règle disciplinaire</i> .....	380
Figure 4-140 : Exemple d'information non linguistique/thématique dans le cadre d' <i>un exercice</i> .....	380
Figure 4-141 : Exemple d'information à propos des <i>sujets d'examen</i> .....	381
Figure 4-142 : Exemple de <i>correction</i> verbale et gestuelle fournie par l'enseignante X.....	384
Figure 4-143 : Exemple de <i>déictique</i> marquant une <i>félicitation/approbation</i> .....	386
Figure 4-144 : Exemple d' <i>ubiquité coénonciative</i> à travers le geste évaluateur et le regard animateur.....	387
Figure 4-145 : Exemple de <i>déictique</i> typique accompagnant une félicitation/approbation.....	388
Figure 4-146 : Exemple de <i>félicitation/approbation</i> à travers l'emblème <i>ok</i> .....	389
Figure 4-147 : Exemple d' <i>encouragement</i> .....	390



Figure 4-148 : Exemple de <i>signal d'erreur</i> par l'intermédiaire de l'emblème d'attente.....	391
Figure 4-149 : Exemple de sous-fonction de <i>suspens</i> .....	392
Figure 4-150 : Autre exemple de sous-fonction de <i>suspens</i> .....	393
Figure 4-151 : <i>Espaces gestuels</i> repérés dans le corpus.....	396
Figure 4-152 : Exemple de <i>diminution</i> de la taille des gestes.....	397
Figure 4-153 : Problème de <i>visibilité</i> à l'extrême périphérie.....	398
Figure 4-154 : Deux mains dans deux espaces gestuels différents.....	399
Figure 4-155 : Exemple de geste effectué à la <i>partie postérieure du corps</i> .....	401
Figure 4-156 : Exemple de geste <i>observé de profil</i> .....	402

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**

**CECR** : Cadre Européen Commun de Référence

**ELAN** : Eudico Linguistic Annotator

**FL1** : Français Langue Première

**FLE** : Français Langue Étrangère

**FLS** : Français Langue Seconde

**IPU** : Inter-Pausal Unit (en français Unité Inter-Pausale)

**LE** : Langue Étrangère

**PSV** : Pas de séquence verbale

**TOE** : Transcription Orthographique Enrichie

## LISTE DES SIGNES

// : Les barres obliques marquent le début et la fin d'une unité inter-pausale.

[ ] : Ce signe désigne essentiellement la partie verbale d'une unité inter-pausale accompagnée d'un geste dans les encadrés se trouvant sous les figures. La partie verbale y est écrite en caractères gras. D'autre part, concernant les citations données entre guillemets, il indique deux choses : les remarques ajoutées ou les lettres modifiées de notre part en minuscule ou en majuscule pour des nécessités de format textuel au sein de ce travail de thèse.

( ) : On met entre parenthèses les éléments qui auraient dû normalement être prononcés (élisions) ou qui sont à peine audibles.

‘ ’ : Les mots ou les groupes de mots illustrés par des gestes et exprimant verbalement un concept ou un contenu sémantique dans le corpus sont écrits entre apostrophes pour les distinguer des citations mises entre guillemets et des termes spécifiques empruntés à d'autres chercheurs. Calbris et Porcher (1989) utilisent le terme « élément verbal illustré » pour renvoyer à un mot accompagné d'un geste (p. 54). D'autre part, on utilise le terme « référent verbal » dans le Cadre Européen Commun de Référence lors de la prise en compte des objectifs communicationnels d'un débutant qui peut « faire un autre geste pour appuyer le référent verbal » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 30). Ainsi, lorsque nous parlons d'un référent 'x' dans le texte de la thèse, c'est le référent verbal qui est désigné suivant l'emploi de ce terme dans le Cadre.

{ } : Certains mots prononcés incorrectement ou certains mots en turc (sauf les noms propres) sont montrés entre accolades.

· : Étant donné que le logiciel ELAN sépare les unités inter-pausales issues de la parole des enseignantes sur la fenêtre des données nommée *texte* par un *point*, l'ensemble de la piste *parole* figure sous ce format dans l'annexe de la thèse pour faciliter le collage de la totalité des productions verbales des enseignantes.

\* : On met un astérisque pour les séquences verbales incompréhensibles ou inaudibles.

- : Étant un phénomène propre à l'oral, l'amorce est l'avortement de certains éléments dans le discours (syllabe, mot ou séquence). On la note par un tiret à la fin. Pourtant, lorsqu'il s'agit de la prononciation d'une syllabe (ou d'une lettre) d'un mot

à part pour des raisons pédagogiques, celle-ci a été transcrite avec un tiret au début de la syllabe prononcée.

**\$ \$:** On met les noms propres entre les signes de dollar.

**: :** L'allongement de syllabe est marqué par deux-points. Dans le contexte de notre corpus, les allongements qui dépassent 250 ms ont été annotés avec un seul deux-points, tandis que ceux qui dépassent 500 ms ont été annotés avec :: et ceux qui dépassent 1000 ms avec ::: de préférence.

**XX :** On note les mots accentués avec des majuscules.

## CHAPITRE I : INTRODUCTION

La *communication humaine* est un phénomène à multiples facettes. Elle peut être envisagée comme un ensemble de « comportements », où le *langage du corps* y constitue la composante qui relève essentiellement du « comportement kinésique »<sup>1</sup> ; c'est-à-dire, des « mouvements corporels y compris l'expression faciale » et de la « posture » (Schefflen, 1981, p. 147). Selon Cosnier (1982), les gestes et les mimiques constituent un ensemble de « signaux d'origine cinétique<sup>2</sup> rapide », tandis que la posture appartient à un ensemble de « signaux d'origine cinétique lente » (p. 256). Ainsi, le comportement kinésique constitue de nos jours un centre d'intérêt de plus en plus exploré par les sciences sociales et se trouve ainsi à la croisée de diverses disciplines telles que l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la linguistique, la pédagogie, etc.

Dans le cadre qui nous préoccupe, le *comportement kinésique* fait partie du champ d'étude appelé « communication non verbale » qui se rapporte « à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise » (Corraze, 1980, p. 16). Il convient de souligner que le champ de *communication non verbale* concernant en général le *geste*, le *regard*, la *posture*, les *mimiques* et les *distances proxémiques*<sup>3</sup> s'intéresse tout particulièrement à l'impact de ces faits non verbaux sur la communication sans pourtant tenir compte de la relation qu'ils entretiennent avec la parole, si bien que ce champ « se distingue nettement de la communication verbale »<sup>4</sup> (Kendon, 2004, p. 72).

---

<sup>1</sup> On trouve à l'origine du mot « kinésique » le mot grec « kinêsis » qui veut dire « mouvement » (Le *Grand Robert* informatisé). Il est formulé par l'anthropologue américain Ray Birdwhistell qui construit vers les années 1970 le domaine de recherche appelé « kinésique » ; ce domaine de recherche est basé sur l'étude systématique des mouvements du corps dans la communication (cf. Winkin, 1981 ; Kendon, 2004)

<sup>2</sup> L'adjectif « cinétique » vient, à son tour, du mot grec « kinêtos » désignant « mobile » selon la version informatisée du *Grand Robert de la langue française*.

<sup>3</sup> Le domaine de recherche dit « proxémique » est créé par l'anthropologue américain Edward Twitchell Hall vers les années 1960 et renvoie à l'utilisation de l'espace par les êtres humains au niveau culturel (cf. Hall, 1971).

<sup>4</sup> « considered sharply separate from verbal communication ». En l'occurrence, il faut noter que toutes les traductions des extraits cités provenant des ouvrages en anglais seront effectuées désormais de la part du chercheur, sauf si indiqué autrement.

Ce sont les travaux de David Efron en 1941 qui mènent premièrement le chemin vers la considération des gestes comme partie intégrante de la communication verbale (Kendon, 2004). Efron observe les gestes de deux groupes d'immigrés qui vivent à Manhattan : les Juifs d'Europe de l'Est et les Italiens du Sud d'Italie. Premièrement, il découvre que l'utilisation des gestes diffère entre les deux groupes culturels. Pourtant, il constate que les gestes des descendants de ces deux groupes ne diffèrent pas au même degré, étant donné qu'ils sont influencés ou conditionnés par la culture américaine. Il déduit de ses observations que « l'utilisation des gestes est une question de tradition culturelle »<sup>5</sup> (cité dans Kendon, 2004, p. 66). Autrement dit, il démontre le *caractère culturel* et donc *non inné* des gestes appropriés dans un contexte donné.

Par conséquent, un autre champ d'étude appelé « études de la gestuelle » qui « s'intéresse principalement aux liens qui unissent la parole au geste et à la pensée » surgit vers les années 1980 (Tellier, 2012, p. 75). Dans cette optique, comme le précise McNeill (1985), par rapport aux études de la gestuelle, le langage du corps constitue « un système distinct de mouvement corporel et de signaux posturaux censé obéir à ses propres lois et véhiculer ses propres significations typiquement affectives et inconscientes »<sup>6</sup> (p. 350). En somme, afin d'établir le *positionnement disciplinaire* de notre travail de thèse, disons qu'il s'inscrit dans la lignée des *études de la gestuelle* dans un premier temps.

Dans un deuxième temps, les études de la gestuelle traitent en principe des « gestes coverbaux »<sup>7</sup> qui désignent selon Cosnier (1982) les gestes « associés au discours verbal »<sup>8</sup> (p. 266). Autrement dit, ils sont produits spontanément lors d'une interaction orale et désignent les « mouvements des mains et des bras que l'on aperçoit lorsque les gens parlent »<sup>9</sup> (McNeill, 1992, p. 1). Alors, cela revient à dire

---

<sup>5</sup> « the use of gesture is a matter of cultural tradition »

<sup>6</sup> « a separate system of body movement and postural signals that is thought to obey its own laws and convey its own typically affective and unconscious meanings »

<sup>7</sup> Ce terme est formulé par Cosnier (1982) en partant des travaux d'Efron (1941) et d'Ekman et Friesen (1969).

<sup>8</sup> Pourtant, selon Cosnier (1982), les gestes coverbaux sont étudiés au sein de la « gestualité syllinguistique » qui renvoie aux « éléments mimogestuels apparaissant au cours d'une situation d'interaction de face à face avec communication verbale » et englobent également les mimiques, les postures ou les mouvements de tête par exemple (p. 257).

<sup>9</sup> « movements of the hands and arms that we see when people talk »

que lors des interactions, on produit des *gestes*<sup>10</sup> qui accompagnent la parole et qui entretiennent des relations étroites avec la parole. En bref, notre travail de thèse traite uniquement des *gestes des mains et des bras accompagnant la parole*.

Troisièmement, les domaines de recherche des études gestuelles varient et ils sont susceptibles d'être abordés sous différents angles selon Tellier (2012) : « développemental » (lié à l'effet des gestes sur l'acquisition du langage), « communicatif » (lié à l'effet des gestes sur l'interaction ou sur l'interlocuteur), « cognitif » (concernant premièrement, la relation *geste-parole* et deuxièmement, l'effet des gestes sur le locuteur), « culturel » (concernant les spécificités des gestes dans chaque culture) et dernièrement, « éducatif » (rôle des gestes en général dans l'apprentissage et l'enseignement) (pp. 75-79). Ainsi, notre recherche se situe essentiellement sur le plan *éducatif* parmi les domaines de recherche des études gestuelles. Plus spécifiquement, l'objectif principal de ce travail de thèse consiste à étudier l'*actualisation de la gestuelle* chez les enseignants de *Français Langue Étrangère* (désormais, *FLE*) dans le cadre des cours de français ; cela revient à analyser *grosso modo* le « geste pédagogique » défini par Tellier (2008a) comme « un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique » (p. 42). Pourtant, notre étude ne concerne que les gestes des bras et des mains à visée communicative/pédagogique en excluant les mimiques faciales lors des analyses qui seront toujours envisagées en relation avec la parole.

En bref, ce travail de thèse est destiné d'une part, à « analyser l'articulation geste/parole dans le discours spontané » et d'autre part, à « étudier le rôle du geste dans l'interaction » se manifestant dans les cours de *FLE* (Tellier, 2014, p. 5). D'autre part, son objet d'étude est constitué de la gestuelle des enseignants.<sup>11</sup> Il s'agit alors de l'observation des gestes des enseignants dans leur terrain naturel de production et aussi, de la description du phénomène observé selon des outils d'analyse préalables et/ou adaptés dans le cadre de la recherche. Quatre paramètres seront décrits et analysés en relation avec leurs implications didactiques :

---

<sup>10</sup> En effet, selon Kendon (2004), à l'origine du mot *geste*, se trouve le mot latin « *gestus* » qui renvoyait à tous les comportements kinésiques pendant l'Antiquité (à propos de l'historique détaillé du geste, cf. Kendon, 2004, pp. 17-84).

<sup>11</sup> Plus précisément, il s'agit de 3 enseignantes de *FLE*.

*délimitation* (segmentation), *type*, *fonction* et *espace* gestuels, à propos desquels un cadre théorique sera présenté dans le *chapitre II*.

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, les sous-chapitres concernant la *problématique*, les *questions de recherche*, la *pertinence*, les *limitations de la recherche* et les *choix terminologiques* seront présentés dans les lignes qui suivent. Dans les *chapitres II* et *III*, seront mentionnés respectivement le *cadre théorique* et la *méthodologie suivie* pour la *transcription verbale*, l'*annotation gestuelle* et l'*analyse des données*. Ensuite, les *résultats* des analyses seront fournis au sein du *chapitre IV*. Dernièrement, nous discuterons des *implications didactiques* des résultats obtenus dans la conclusion.

### **1.1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE**

Lors de la revue de la littérature<sup>12</sup> pour ce qui concerne le rôle des gestes et d'autres comportements kinésiques des enseignants dans une visée pédagogique en classe de langue étrangère (désormais, *LE*), on constate premièrement, qu'il y a des recherches entamant des discussions *théoriques* ou des recherches *empiriques* basées sur des observations de classes de LE réalisées dans un cadre *expérimental* ou *spontané*. On recueille ainsi un corpus (sous forme de *vidéos* en général) soit *expérimental*, soit *écologique* (parfois, un corpus ayant un caractère mixte).<sup>13</sup> Concernant les recherches empiriques, les chercheurs décrivent les productions kinésiques des enseignants de LE par des outils d'analyse préétablis, adaptés ou reformulés et attribuent à ces productions une signification. En somme, notre travail de thèse se rapporte à ce type de recherche décrivant les gestes des enseignants pour y attribuer ensuite une signification en ce qui concerne le type, la fonction et l'espace gestuels. Par contre, il n'est pas destiné à mesurer l'impact des gestes des enseignants sur la compréhension des apprenants, vu que nous n'avons pas travaillé sur les apprenants. Dans les lignes qui suivent, nous donnerons un bref précis de diverses recherches théoriques et empiriques sur le sujet.

Premièrement, il faut souligner le fait que plusieurs recherches théoriques traitent des « emblèmes » qui sont définis par Ekman et Friesen (1969) comme

---

<sup>12</sup> Nous empruntons le terme « revue de la littérature » à Tellier (2006, p. 27).

<sup>13</sup> pour une discussion plus détaillée à ce propos, cf. chapitre 3.3.2. *Rôle de l'observateur et nature du corpus*



« [I]es comportements non verbaux qui disposent d'une traduction verbale directe ou d'une définition composée d'un mot ou bien de deux, ou peut-être d'une phrase dans le dictionnaire »<sup>14</sup> (cité dans Kendon, 2004, p. 96). En bref, ce sont des gestes culturellement *conventionnés* et utilisés *sans* ou *avec* la parole (à discuter plus profondément dans le chapitre 2.2. *TYPES DE GESTES COVERBAUX*). Parmi les recherches théoriques à ce propos, figurent celles mettant en relief la nécessité de les enseigner : par exemple, Antes (1996), Hauge (1998), Allen (1999) et Saydi<sup>15</sup> (2010) discutent des mésinterprétations probables que les emblèmes pourraient engendrer chez les apprenants. Les trois premières recherches se focalisent sur les gestes des enseignants, tandis que la dernière concerne plutôt les apprenants. Quant aux recherches concernant les emblèmes et basées sur un corpus écologique, nous pouvons citer celle de Hauge (1999) qui propose une description des emblèmes anglais effectués par des enseignants d'anglais LE et qui souligne l'importance de conscientiser les enseignants à ce propos.

À propos des réflexions théoriques sur l'usage que tirent les enseignants de l'ensemble des comportements kinésiques, y compris les gestes, il faut citer premièrement celle de Beattie (1977) qui met l'accent sur les comportements non verbaux<sup>16</sup> servant surtout à gérer les interactions dans les cours de LE.<sup>17</sup> De même, Allen (1999) entame une discussion théorique sur la fonction des gestes concernant la gestion de la classe. De son côté, Kellerman (1992) remet en question le rôle des gestes des enseignants dans la compréhension des langues étrangères.

Parmi les recherches s'appuyant sur un corpus expérimental, semi-expérimental et écologique, il convient de citer premièrement celle de Ferrão-Tavares (1985) qui étudie le rôle des faits non verbaux dans les interactions en classe à travers un corpus semi-expérimental obtenu lors d'un mini stage réalisé au Portugal avec les enseignants portugais de FLE. Au sein de sa recherche, elle fait la

---

<sup>14</sup> « those nonverbal acts which have a direct verbal translation, or dictionary definition, usually consisting of a word or two, or perhaps a phrase »

<sup>15</sup> Précisons que c'est la seule recherche théorique réalisée en Turquie à notre connaissance, pour ce qui est de la nécessité d'intégrer les gestes et les mimiques dans l'enseignement du FLE (concernant surtout la compétence orale des apprenants).

<sup>16</sup> Nous laissons ici les termes tels qu'ils sont employés par les auteurs.

<sup>17</sup> Les études de la gestuelle ne sont pas réservées seulement au domaine de la didactique des LE ; il y a également d'autres études qui examinent les gestes des enseignants dans le cadre d'autres matières ; par exemple, Roth (2001) étudie les gestes des enseignants dans les cours de physique et de biologie.

description de certains comportements non verbaux, y compris les gestes, sur lesquels certains pictogrammes (surtout, à propos de certains gestes emblématiques utilisés par les enseignants dans le contexte didactique) sont fournis de sa part. Elle met en relief plutôt le rôle des comportements non verbaux dans la gestion des classes.

De rares recherches tentent de procéder d'une façon systématique à des catégorisations et à des sous-catégorisations concernant les gestes des enseignants. Par exemple, en partant d'un corpus écologique recueilli aux États-Unis à travers une enseignante américaine d'espagnol LE, Allen (2000) répartit les comportements non verbaux de cette enseignante en des catégories selon la typologie d'Ekman et de Friesen (1969). Elle discute également du rôle des faits non verbaux dans la compréhension et en tirent des implications didactiques concernant la formation des enseignants.

Par le biais d'un corpus écologique de classe, Lazaraton (2004) utilise, de sa part, la typologie de geste établie par McNeill (1992) pour décrire le rôle des gestes d'une enseignante japonaise d'anglais langue seconde dans l'explication lexicale ; elle conclut que les gestes ainsi que d'autres comportements non verbaux des enseignants se distinguent parmi les diverses formes de transmission d'information en vue de *favoriser l'accès au sens* chez les apprenants. L'importance de sa recherche relève également du fait qu'elle a aussi recours aux opinions de l'enseignante à propos de sa propre gestuelle et fournit ainsi des données sur l'*auto-confrontation* (à ce propos, cf. chapitre 4.1.4.3. *Bref coup d'œil sur l'autoscopie en tant qu'outil auxiliaire aux analyses*).

La thèse de doctorat de Tellier (2006) remplace une position essentielle en ce qui concerne l'utilisation des gestes pédagogiques dans l'enseignement des LE. Au sein de sa recherche à la fois expérimentale et écologique, elle examine premièrement le rôle des gestes pédagogiques dans l'enseignement de l'anglais comme LE aux enfants âgés de 5 ans en France ; plus spécifiquement, elle étudie l'effet positif sur la compréhension et la mémorisation dans un contexte expérimental en procédant à des sous-catégorisations fonctionnelles. D'autre part, elle établit une catégorisation et une sous-catégorisation de plus de cent gestes pédagogiques des

enseignants de FLE en formation. Finalement, elle élabore un module destiné à conscientiser les stagiaires aux faits gestuels.

À travers un corpus écologique de films de classes, Kääntä (2010) décrit les différentes stratégies verbales et non verbales mises en œuvre en classe par les professeurs finnois d'anglais LE dans les situations de communication concernant l'organisation des tours de parole et l'évaluation des performances des apprenants. Dans sa recherche, elle montre que les professeurs ont recours à certains comportements kinésiques et proxémiques en supplément à la parole, comme par exemple le geste de pointage, le regard, le hochement de tête, le changement de posture, le déplacement du corps, etc.

Lors d'une recherche plus récente basée sur un corpus écologique de films de classes, Azaoui (2014a) étudie les gestes et les mimiques de deux enseignantes dans les cadres de *Français Langue Première* (désormais, *FLI*) et de *Français Langue Seconde* (désormais, *FLS*). Ainsi, il discute de l'effet du contexte d'enseignement sur les gestes et les mimiques. En plus, il tente de trouver les invariants qui se manifestent en ce qui concerne leurs styles d'enseignement.

À la lumière de ce que nous venons de mentionner dans les paragraphes précédents, la description des gestes des enseignants à visée pédagogique est rare, lorsqu'il s'agit des corpus écologiques. Nous n'avons repéré aucune recherche menée à ce propos en Turquie dans le cadre didactique lors de la revue de la littérature. De même, les analyses ne sont pas effectuées généralement par l'intermédiaire d'un logiciel. Précisons premièrement qu'il faut établir des sous-catégories concernant le type et la fonction gestuels dans le cadre de cette recherche tout en partant des catégorisations préalables. D'autre part, nous n'avons repéré aucune recherche traitant de la segmentation gestuelle dans le cadre des corpus écologiques de classes sauf Azaoui (2014b). De même, l'espace gestuel est également évalué dans le cadre expérimental (cf. Müller, 2001 ; Foraker, 2011 ; Tellier, Guardiola & Bigi, 2011) mais à notre connaissance, il n'y a pas de modèle, ni d'adaptation dans le cadre des corpus écologiques sauf la catégorisation de Müller (2001) développée pour les conversations quotidiennes et celle de Foraker (2011) basée sur une tâche de narration. Ainsi, nous avons entrepris un travail d'adaptation des modèles préétablis en ce qui concerne la segmentation et l'espace gestuels dans notre thèse.

En bref, nous avons voulu faire des observations à propos de l'exécution des gestes de la part des enseignantes lors des cours de FLE réalisés avec des élèves de niveau A1 « utilisateur élémentaire » selon les critères établis dans le *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais, *CECR*) pour un même contenu didactique (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25). Le *contenu didactique* est l'unité 9 intitulée *Belle vue sur la mer !* dans le manuel *Latitudes 1 : Méthode de français, A1/A2* (Mérieux & Loiseau, 2008). Notre objectif est de décrire la gestuelle de trois enseignantes en nous basant sur les annotations effectuées sur un logiciel. Les résultats de cette recherche concernent donc la gestuelle des enseignantes et ne portent pas sur la perception ou la réception de leurs gestes de la part des apprenants. Cependant, l'intervention et la performance des élèves seront parfois mentionnées pour mieux expliciter les gestes des enseignantes. Par conséquent, la réalisation de la *gestuelle* des enseignantes en classe de FLE dans le contexte turc constitue la problématique principale de notre recherche.

## **1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE**

En partant de la problématique principale précisée dans le chapitre précédent, nous visons à décrire et à interpréter la gestuelle de trois enseignantes de FLE, si bien que trois questions de recherche sont formulées. Lors de l'élaboration de la première question de recherche, nous voulons voir la variation de la gestuelle en fonction de trois enseignantes et pour ce faire, il faut déterminer une constante et une variable : la constante est fournie par le même contenu didactique (dans notre cas, il s'agit également d'une constante secondaire fournie par les apprenants de même niveau) ; autrement dit, le groupe d'étude formé par des enseignantes traite de la même unité dans un manuel de FLE au sein de notre corpus.

D'autre part, la variable concerne la gestuelle des enseignantes. Il faut signaler que dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit de trois enseignantes de FLE ayant des arrière-plans professionnels différents et donnant des cours aux classes préparatoires dans un collège français à Istanbul (*cf.* chapitre 3.2. *SÉLECTION DU GROUPE D'ÉTUDE ET RESTRICTIONS ÉTHIQUES*). Ainsi, la première question de recherche concerne la variation des paramètres gestuels chez différentes enseignantes. Quant à la deuxième question de recherche, elle met en relief la relation qu'entretient la parole avec le geste. Enfin, la troisième question de

recherche est formulée en vue d'élucider les implications didactiques des résultats obtenus. Par conséquent, les questions de recherche qui en découlent sont les suivantes :

- 1) *Comment la gestuelle varie en fonction de 3 enseignant(e)s de FLE ayant des profils professionnels différents et enseignant le même contenu didactique dans les classes préparatoires ?*
- 2) *Qu'est-ce que les données révèlent sur la relation geste-parole<sup>18</sup> ?*
- 3) *Quelles sont les implications didactiques des résultats obtenus ?*

### **1.3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE**

De prime abord, la pertinence de ce travail de thèse réside dans le fait que c'est, à notre connaissance, la première recherche destinée à décrire les gestes pédagogiques des enseignantes en partant d'un corpus écologique recueilli dans un collège français et privé donnant un enseignement secondaire à Istanbul.

Deuxièmement, le corpus recueilli sera annoté sur un logiciel et les analyses seront exécutées suivant des modèles et des catégorisations préétablis, qui seront adaptés cependant en fonction des nécessités de la recherche. À part les sous-catégorisations typologiques et fonctionnelles, la segmentation gestuelle sera remise en question dans le cadre des corpus écologiques basés sur des films de classes. En outre, l'espace gestuel sera reconsidéré à travers une annotation prenant en compte les trois dimensions géométriques, contrairement aux démarches considérant ce phénomène généralement en deux dimensions.

### **1.4. LIMITES DE LA RECHERCHE**

L'échantillon de ce travail de thèse consiste en trois enseignantes de FLE transmettant le même contenu didactique aux apprenants de même niveau dans un établissement privé. De cette façon, la généralisation des résultats obtenus aux autres enseignants dans d'autres contextes se révèle impossible.

---

<sup>18</sup> Ici, nous considérons le terme « parole » comme l'équivalent français du terme anglais « speech ». Plus spécifiquement, ce terme renvoie aux énoncés des enseignantes dans le cadre de cette recherche de thèse.

Il faut affirmer encore une fois que les analyses concerneront seulement les trois enseignantes. Cela revient à dire que l'efficacité des gestes ou l'impact des gestes pédagogiques sur les apprenants ne pourront pas être évalués, vu qu'aucune donnée empirique de la part des apprenants ne sera prise en compte. Nos analyses porteront alors sur la *valeur potentielle* des gestes pédagogiques de notre point de vue, surtout pour ce qui est des fonctions gestuelles.

En outre, la description gestuelle sera effectuée autour de trois paramètres en général : *type*, *fonction* et *espace* gestuels. Autrement dit, par exemple, les mimiques ne seront pas incluses dans la description. Dans la première partie du chapitre IV, les pourcentages des catégories gestuelles provenant des paramètres cités seront mesurés pour chaque enseignante. Pourtant, les pourcentages des sous-catégories à évaluer dans la deuxième partie des analyses ne seront pas mesurés.

En ce qui concerne les restrictions techniques, il faut souligner le fait qu'une seule caméra a été utilisée lors des enregistrements vidéo pour des raisons pratiques concernant l'annotation.

Dernièrement, il faut rappeler que l'objectif de la recherche avait déjà été annoncé aux enseignantes pour des nécessités bureaucratiques. Alors, on peut se demander à quel degré la production gestuelle des enseignantes aurait pu s'en affecter. Les données recueillies montrent en effet la spontanéité de leur gesticulation au fur et à mesure de la progression des cours selon notre point de vue. De même, pendant les enregistrements, il n'y a eu aucune implication de la part du chercheur (à ce propos, cf. chapitre 3.3.2. *Rôle de l'observateur et nature du corpus*).

## 1.5. QUELQUES CHOIX TERMINOLOGIQUES

Lors de la revue de la littérature sur les choix terminologiques pour renvoyer aux faits kinésiques accompagnant la parole, on constate l'emploi fréquent de l'adjectif *non verbal*<sup>19</sup> pour faire référence à l'ensemble des gestes, des mimiques, des regards et des postures (cf. par exemple, Beattie, 1977 ; Raffler-Engel, 1980 ; Ferrão-Tavares, 1985 ; Antes, 1996 ; Allen, 2000 ; Lazaraton, 2004). Sans entrer dans les détails, on constate que les termes anglais « gesture », « kinesic(s) » et « nonverbal » sont employés ensemble dans les recherches mentionnées sans

---

<sup>19</sup> substantivé parfois sous forme de « le non verbal »

différencier surtout les deux derniers termes, où le terme « gesture » est considéré comme composante des comportements kinésiques ou non verbaux selon ces auteurs.

Par exemple, lorsque Kellerman (1992) préconise l'emploi des vidéos en classe de LE pour favoriser la compréhension orale des apprenants, elle parle de « kinesic behaviour » ou de « non-verbal behaviour »<sup>20</sup> sans procéder à une distinction entre les deux termes (p. 239). En étudiant le rôle des gestes dans la conversation, Cosnier (1996) utilise même le substantif « non-verbal gestuel » comme l'équivalent de la *kinésique* et semble ainsi considérer la mimique comme sous-catégorie du geste (p. 129). De même, il considère que la « mimo-gestuelle » est une activité « liée à la constitution de l'énoncé auquel elle s'intègre » et affirme que les déictiques relevant de la situation d'énonciation (comme par exemple « celui-ci ») ne peuvent acquérir une signification que grâce à un geste de pointage (Cosnier, 1996, p. 130). Alors, il parle en effet d'un geste coverbal. Si l'on ajoute la posture à la mimo-gestuelle, on obtient cette fois-ci, ce que Pavelin (2002) appelle la « posturo-mimo-gestuelle » renvoyant en somme à la totalité des comportements kinésiques (cité dans Tellier, 2006, p. 75). De même, Cosnier et Brossard (1984) parlent de la « posturo-mimo-gestualité » pour référer aux « usages du corps à des fins communicatives » (cité dans Coquet, 2012, p. 99). Par conséquent, nous pensons que la terminologie en question est complexe et non standardisée.

D'autre part, il y a une tendance à inclure dans la définition du *geste* plusieurs comportements kinésiques ; par exemple, Colletta (2005) définit les gestes coverbaux comme ceux qui « sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci » (p. 33). Nous sommes d'accord avec lui à propos de cette définition qui reflète la solidarité du geste et de la parole formulée par McNeill (1992, 2005). Pourtant, il continue en disant que les « coverbaux » relèvent « des gestes manuels ou céphaliques, de mimiques faciales, de changements de posture, de mouvements d'approche, de recul et de contact corporel, d'évitement et de contact oculaire » (Colletta, 2005, p. 33). De même, Ferré (2011) inclut aussi les « différents articulateurs » comme les « sourcils », la « tête », la « bouche », le « buste » dans les gestes coverbaux en considérant les « gestes manuels » comme un sous-ensemble (pp. 4-5). Pourtant, notre conception diverge à

---

<sup>20</sup> servant à enrichir la transmission de l'information à propos du vocabulaire par exemple, selon Kellerman (1992)

ce point-là de celles de Colletta (2005) et de Ferré (2011), vu que les mimiques, le regard ou la posture ne font pas partie des gestes selon nous, comme elles constituent des catégories kinésiques à part. Par conséquent, nous entendons exclusivement par *geste* le sens assigné à celui-ci par McNeill (1992) ; c'est-à-dire, les *mouvements des mains et des bras* accompagnant la parole spontanée.

Le sujet devient de plus en plus compliqué en ce qui concerne les désignations mises en œuvre dans le CECR. Le CECR (2005) envisage la *communication non verbale* comme une catégorie à part parmi les *activités et les stratégies de communication* concernant l'*utilisation de la langue de la part des apprenants*. Il y a principalement deux formes de communication non verbale selon le CECR : premièrement, les « gestes et actions » accompagnent la parole dans les « activités orales en face à face » et servent à exprimer ce que la parole ne pourrait pas exprimer à elle seule<sup>21</sup> (Conseil de l'Europe, 2005, p. 72). Deuxièmement, on parle du « comportement paralinguistique » comprenant le « langage du corps » ; selon les auteurs du Cadre, le langage du corps englobe des gestes, des mimiques, des postures, etc., qui assument des significations conventionnelles changeant d'une culture à une autre<sup>22</sup> (Conseil de l'Europe, 2005, p. 73). Cette distinction présente quelques problèmes selon notre point de vue : premièrement, la communication non verbale désigne tout échange où l'on n'a pas recours à la parole. Alors, elle ne devrait pas comporter des gestes se manifestant lors d'une activité orale en face à face, comme nous l'explicitons dans le paragraphe suivant. Les gestes mentionnés seraient plutôt des *coverbaux* à étudier dans le domaine des études de la gestuelle. En outre, selon l'acception générale, le terme *paralinguistique*<sup>23</sup> (ou *paraverbal*) renvoie généralement aux faits prosodiques se manifestant sur la chaîne parlée, comme par exemple l'*intonation*, l'*intensité* et la *durée* de la parole, l'*accentuation*, etc. (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1998). Dans cette optique, qu'ils accompagnent la parole ou non, les comportements kinésiques ne sont pas paralinguistiques dans la perspective terminologique selon notre point de vue.

---

<sup>21</sup> On donne des exemples similaires à celui de Cosnier (1996) à ce propos : les gestes de pointage servant à identifier le référent en attribuant une signification aux déictiques au sein de la situation d'énonciation ou tout autre comportement kinésique complétant le sens d'un énoncé.

<sup>22</sup> Alors, concernant les gestes par exemple, cette désignation fait venir à l'esprit les emblèmes.

<sup>23</sup> C'est le linguiste américain Edward Trager qui formule pour la première fois le mot « paralangage » (« paralanguage » en anglais) vers les années 1960 ; il tente d'appliquer les méthodes de la linguistique structuraliste aux faits de prosodie (cité dans Kendon, 2004, p. 67).



À la lumière de ce qui est mentionné dans les paragraphes précédents, on se rend compte que la terminologie est susceptible de prêter à des confusions. De notre point de vue, les choix terminologiques dépendent essentiellement du domaine dans lequel on vise à mener une recherche. Comme nous l'avons déjà précisé dans l'introduction, la communication non verbale est acceptée de nos jours par certains chercheurs en tant que l'une des formes de la communication humaine sans la prise en compte de la parole ; c'est-à-dire que quand on parle de la *communication non verbale*, la parole y est absente<sup>24</sup> (cf. Kendon, 2004 ; Tellier, 2012). Dans le cadre de notre recherche, elle concerne certains types de gestes à aborder dans le chapitre 2.2. *TYPES DE GESTES COVERBAUX*. Pourtant, lors d'une interaction spontanée, les comportements kinésiques peuvent accompagner la parole et entretenir avec cette dernière une relation étroite, comme le montre la théorie de McNeill (1992) (à ce propos, cf. *infra*, chapitre 2.1. *LIENS ENTRE LE GESTE ET LA PAROLE*). D'autre part, dénommer les faits kinésiques accompagnant la parole comme *faits non verbaux* les pousseraient au second plan par rapport à la parole, comme si ces faits étaient secondaires à la communication spontanée. Autrement dit, cela équivaldrait à désigner la parole accompagnée de gestes comme *communication non gestuelle*. C'est pourquoi, la discipline dans laquelle s'inscrit notre recherche s'appelle les *études de la gestuelle* traitant de la « gestuelle coverbale », où les gestes coverbaux constituent l'une des « modalités kinésiques » parmi d'autres, comme par exemple la mimique, le regard, la posture, etc. (Tellier, 2014, p. 4).

En guise de conclusion à ce chapitre, il convient de souligner que nous nous intéressons essentiellement aux gestes coverbaux spontanés accompagnant la parole des enseignantes et remplissant une fonction pédagogique dans ce travail de thèse. Dans la continuité de cette recherche, nous n'utiliserons pas le terme *non verbal* sauf dans les cas où une référence bibliographique utiliserait ce terme en tant que tel. En

---

<sup>24</sup> À ce propos, ce sont Mangin (1982) et Seaver (1992) qui utilisent le terme *communication non verbale* dans le sens où nous l'entendons, même si le cadre de leurs recherches reste en dehors de notre travail de thèse. Par exemple, Mangin (1982) parle des « rapports extra-verbaux » entretenus entre l'enseignant et l'apprenant de LE qui doivent se servir de différentes ressources corporelles pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage et renvoie ainsi à l'emploi de la *dramatisation* en pédagogie (p. 298). De même, Seaver (1992) discute de la nécessité d'utiliser la *pantomime* en classe de LE (notamment, pour l'espagnol LE) pour faire comprendre le vocabulaire. Dans les deux articles cités, la parole est absente dans les activités, si bien qu'il s'agit de la communication non verbale dans ces cas et non des gestes coverbaux accompagnant la parole.

plus, nous préférons utiliser simplement le mot *gestuelle*<sup>25</sup> pour renvoyer uniquement à l'exécution des gestes provenant des mains et des bras et donc à la *gestuelle coverbale* relevant de la production gestuelle des enseignantes à visée pédagogique, où la parole fait toujours partie du processus communicatif. Lors des analyses, nous verrons que certains gestes n'accompagnent parfois aucune séquence verbale. Pourtant, cela ne modifie guère le contexte général du processus communicatif.

---

<sup>25</sup> En l'occurrence, il faut faire le point à propos de cette préférence : dans la version informatisée du *Grand Robert de la langue française*, on définit la *gestuelle* comme « ensemble de gestes expressifs considérés comme des signes » et on renvoie directement à la « gestualité » définie à son tour comme « [e]nsemble des gestes, mouvements et postures d'une personne, variable selon les cultures ». Les deux définitions ne font pas de distinction entre les divers faits kinésiques et ne prennent pas en compte leurs liens à la parole. Certains chercheurs préfèrent l'emploi du mot *gestualité*, comme par exemple Colletta (2005) ou même de la *gestualité coverbale* Coquet (2012). D'autre part, pour ce qui est de la traduction de *gesture studies*, on utilise aussi *études de la gestuelle* dans les sources bibliographiques en langue française (cf. Tellier, 2014). Par conséquent, nous préférons utiliser le terme *gestuelle* au lieu de *gestualité*.

## **CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE AUTOUR DE LA NOTION DE GESTUELLE**

Nous envisageons le cadre théorique de ce travail de thèse en cinq sous-chapitres : premièrement, les *liens* qui unissent le geste à la parole seront discutés. Dans un deuxième temps, après avoir abordé la définition de *geste* et les critères de *délimiter* une série de mouvements comme geste, l'attribution d'une signification aux gestes pendant la communication sera examinée lors de la prise en compte de deux paramètres : *type* et *fonction gestuels*. Le type gestuel peut être considéré comme l'identité d'un geste, tandis que la fonction gestuelle porte sur l'objectif communicatif (et pédagogique dans notre cas) visé par le locuteur dans l'interaction. La fonction gestuelle qu'assument les gestes des enseignants constitue le paramètre le plus important à décrire concernant la didactique du FLE, étant donné que ce paramètre relève des objectifs pédagogiques visés parmi les activités des enseignants en classe. Ainsi, les différentes fonctions gestuelles doivent être évaluées en tenant compte des activités des enseignants. En d'autres termes, il faut débattre des *implications* des gestes à visée pédagogique dans le cadre de la *formation* des enseignants de LE. Dernièrement, vu que les enseignants privilégient certaines zones de l'espace en effectuant leurs gestes, ces derniers acquièrent des amplitudes plus ou moins grandes selon la situation de communication et donc, la notion d'*espace gestuel* importe du point de vue des problèmes de visibilité en classe de FLE. Nous pensons que les enseignants sont responsables d'assurer la visibilité de leurs gestes pour pouvoir véhiculer de l'information et pour remplir les objectifs pédagogiques visés avec efficacité.

### **2.1. LIENS ENTRE LE GESTE ET LA PAROLE**

Ce chapitre est envisagé en deux parties : premièrement, les *arguments* qui sous-tendent la *production gestuelle* seront abordés. Ensuite, nous débattons brièvement des modèles formulés à propos des liens entre le geste et la parole.

### 2.1.1. Arguments sous-jacents à la production gestuelle

Comme le signale Raffler-Engel (1980), le fait de « réduire le langage uniquement à l'expression verbale »<sup>26</sup> serait incomplet pour pouvoir comprendre la communication dotée d'un caractère « multicanal »<sup>27</sup> (p. 229). Dans le processus communicatif, les gestes partagent avec la parole la transmission de l'information, de telle sorte que la gesticulation se manifestant simultanément lors de l'expression verbale « n'implique pas nécessairement la présence concrète d'un interlocuteur », comme le montrent les dialogues au téléphone, où les locuteurs gesticulent malgré l'absence de l'interlocuteur (Calbris & Porcher, 1989, p. 10). Il va de soi qu'une question découle de cette situation paradoxale : pourquoi les gens effectuent-ils des gestes, même s'il s'agit parfois des cas où les gestes ne peuvent pas servir de point de repère pour transmettre de l'information ?

Il faut traiter de cette question en prenant en compte les deux acteurs intervenant dans le cadre de l'échange communicationnel en tant que producteur et récepteur : ce sont le « destinataire » et le « destinataire » dans la terminologie jakobsonienne (Jakobson, 1963/2003, p. 214). Autrement dit, cela revient à remettre en question le fonctionnement essentiel des gestes du point de vue du locuteur et de l'interlocuteur.

Si l'on prend en compte le point de vue du *locuteur*, il faut signaler de prime abord que les gestes se manifestent chez les petits enfants dès la naissance ; les premiers gestes sont les *gestes de pointage* qui apparaissent vers le 10<sup>ème</sup> mois et les gestes illustratifs, comme par exemple les *iconiques* (cf. chapitre 2.2. *TYPES DE GESTES COVERBAUX*), se produisent vers le 26<sup>ème</sup> mois (Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2011). Par conséquent, les gestes précèdent globalement le développement du langage :

La communication gestuelle est la première à se manifester. Avec l'utilisation de gestes de plus en plus ritualisés et conventionnels, l'enfant apprend à exprimer ce qu'il veut, à obtenir quelque chose. La différenciation moyens-but et la causalité sont à l'origine de ces conduites. Ensuite, lorsque cette base cognitive de la communication est établie, l'enfant évolue vers le langage et ce progrès s'appuie sur l'imitation. (Thollon-Behar, 1997, p. 26.)

---

<sup>26</sup> « to reduce language to the sole channel of verbalization »

<sup>27</sup> « multichannelled »

Dans ce cas-là, on peut se demander si les gestes se développent aussi par imitation des mouvements des adultes de la part des enfants. Alors, une recherche très révélatrice à ce propos est celle d'Iverson et Goldin-Meadow (1998) : ces chercheurs montrent dans une première étape que lors d'une tâche expérimentale qui nécessite l'expression verbale, les enfants et les adolescents aveugles de naissance gesticulent à peu près au même degré que les sujets voyants, tout en véhiculant les mêmes informations à leurs interlocuteurs et en utilisant les mêmes types de gestes. Ainsi, la production gestuelle ne dépend pas d'indices visuels extérieurs. Deuxièmement, les mêmes chercheurs se demandent si la gesticulation est le produit de l'intention du locuteur pour fournir uniquement de l'information à l'interlocuteur. Leurs résultats montrent que les taux de gesticulation diffèrent peu concernant les situations de communication se déroulant entre les paires voyants-voyants, voyants-aveugles et aveugles-aveugles. Par conséquent, Iverson et Goldin-Meadow (1998) précisent que la gesticulation « semble faire partie intégrante de la parole »<sup>28</sup> et que « les gestes qui accompagnent la parole peuvent refléter et même faciliter le processus de pensée qui sous-tend la parole »<sup>29</sup> (p. 228). Cela revient à dire que les gestes se manifestent spontanément lors des interactions dans lesquelles ils ont un rôle *cognitif* pour le locuteur, si bien qu'ils ne sont pas nécessairement dépendants de l'interlocuteur. En d'autres termes, les gestes ont un rôle cognitif à part leur rôle informatif.

Une autre recherche très intéressante démontre que les gestes assument une autre fonction pour le locuteur : *réduire la charge cognitive de la mémoire* lors de l'accomplissement d'une tâche (Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner, 2001). On demande d'abord aux sujets de cette recherche expérimentale de résoudre un problème de maths et deuxièmement, on leur montre une liste d'items formée de mots et de lettres. Ensuite, on leur demande d'expliquer comment ils ont résolu le problème de maths dans deux conditions : avec gesticulation et sans gesticulation. Dernièrement, on leur demande de se rappeler des items sur la liste. Les résultats de cette recherche montrent que les sujets qui gesticulent se rappellent davantage d'items que ceux qui ne gesticulent pas. Vu que les sujets doivent retenir dans la mémoire les items de la liste pendant l'explication du problème, les gestes réduisent la charge cognitive et facilitent donc le rappel des items par la suite : « la

---

<sup>28</sup> « appears to be integral to the speaking process »

<sup>29</sup> « the gestures that accompany speech may reflect, or even facilitate, the thinking that underlies speaking »

gesticulation réduit la tension sur les ressources cognitives du locuteur et rend la capacité cognitive libre pour pouvoir accomplir d'autres tâches »<sup>30</sup> (Goldin-Meadow *et al.*, 2001, p. 516). En somme, on se rend compte de nouveau que la production gestuelle est un phénomène tout naturel à la communication pour le locuteur.

Par la suite, Cook, Yi et Goldin-Meadow (2012) effectuent une recherche très similaire à celle citée dans le paragraphe précédent et trouvent que la charge cognitive est réduite davantage, lorsqu'il s'agit des gestes qui sont coordonnés avec la parole ; c'est-à-dire, des gestes qui entretiennent une relation étroite avec le contenu sémantique de la parole. Cette recherche met en relief encore une fois le lien entre le geste et la parole sur le plan cognitif en démontrant que les mouvements des mains et des bras ne sont pas aléatoires.

Dernièrement, en partant des relations temporelles d'occurrence entre le geste et la parole, des problèmes d'aphasie et des pauses verbales dans le discours chez les locuteurs, Butterworth et Hadar (1989) prétendent que la production gestuelle est secondaire à la communication et qu'elle se manifeste en raison des nécessités engendrées par la production verbale (cette théorie sur le lien entre le geste et la parole sera discutée dans le chapitre 2.1.2. *Bref coup d'œil sur les modèles développés à propos du lien geste-parole*) ; ainsi, ils affirment que les gestes ayant un caractère illustratif<sup>31</sup> interviennent juste pour la « récupération du mot »<sup>32</sup> adéquat à énoncer dans le discours verbal, vu que la production d'un geste illustratif constitue « la réaction la plus convenable lors du processus de récupération du mot »<sup>33</sup> (pp. 172-173). Ce type de gestes sert donc à la « récupération lexicale »<sup>34</sup> sur le plan cognitif ; autrement dit, le locuteur se sert de certains gestes pour pouvoir retrouver les mots qu'il veut prononcer verbalement (Krauss, Chen & Gottesman, 2001, p. 7). De sa part, même s'il n'est pas d'accord avec Butterworth et Hadar (1989) pour ce qui concerne le rôle secondaire de la production gestuelle, McNeill (1992) catégorise certains gestes servant à « se rappeler d'un mot »<sup>35</sup> comme « butterworth »<sup>36</sup> tout en

---

<sup>30</sup> « gesturing reduces demands on the speaker's cognitive resources, and frees cognitive capacity to perform other tasks »

<sup>31</sup> Il s'agit ici des gestes dits *iconiques* à aborder d'une façon détaillée dans le chapitre 2.2. *TYPES DE GESTES COVERBAUX*.

<sup>32</sup> « word retrieval »

<sup>33</sup> « the most available gestural response during the word-finding process »

<sup>34</sup> Le terme « lexical retrieval » est traduit en français par Tellier et Stam (2010) comme « recherche lexicale » (p. 4).

<sup>35</sup> « recall a word »

leur accordant ainsi un sens plus spécifique ; l'un des *butterworth* le plus typique est le claquement répétitif du pouce et du majeur selon lui (p. 77). Bien qu'il ne s'agisse pas du même geste, un exemple de *butterworth* issu de notre corpus sera présenté dans le chapitre 4.2.6. *Analyses sur les gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des butterworth et des gestes avortés.*

La pertinence des recherches mentionnées ci-dessus en ce qui concerne notre travail de thèse émane du fait que la gesticulation pendant les interactions en classe se révèle nécessaire du point de vue des enseignantes en tant que locuteurs, pour qu'elles puissent mieux formuler leurs énoncés sur le plan cognitif.

D'autre part, les gestes participent à la communication non seulement en illustrant directement le contenu sémantique de la parole mais en véhiculant aussi à l'*interlocuteur* d'autres informations qui ne sont pas transmises par la parole. En bref, les gestes sont porteurs de significations et fournissent des informations supplémentaires à l'*interlocuteur*. Une recherche expérimentale effectuée par Beattie et Shovelton (1999) tente de trouver si les gestes transmettent des informations supplémentaires par rapport à la parole qu'ils accompagnent. Pour ce faire, ils filment un groupe de sujets en train de narrer un dessin animé. Ensuite, ils préparent une version de ces films en supprimant le matériel visuel (c'est-à-dire, la vidéo) et en gardant uniquement le matériel audio. Leur objectif consiste alors à faire visionner ces deux versions à deux autres groupes de sujets pour leur demander ensuite des détails à travers un questionnaire concernant l'histoire racontée et à pouvoir mesurer donc si la version originale véhicule plus d'informations que la version éditée. Les résultats montrent que les sujets qui visionnent la version originale comportant les images vidéo et la parole obtiennent plus de points que les sujets qui écoutent uniquement la version audio de la vidéo et donc, la parole. Cette recherche montre que les gestes transmettent certaines informations supplémentaires par rapport à la parole. En plus, les résultats montrent également que les iconiques communiquent de l'information supplémentaire surtout en ce qui concerne « le positionnement relatif et la taille relative des objets »<sup>37</sup> par rapport à d'autres objets figurant dans le dessin animé (Beattie & Shovelton, 1999, p. 26).

---

<sup>36</sup> dénommé par McNeill qui s'inspire du psycholinguiste anglais Brian Butterworth

<sup>37</sup> « the relative position and the relative size of objects »

Les résultats de la recherche mentionnée ci-dessus sont confirmés par une autre recherche menée par Holler, Shovelton et Beattie (2009) sur la même thématique : cette fois-ci, on trouve que les gestes illustrant le positionnement et la taille des objets transmettent plus d'informations dans les situations de communication en face à face que les situations de communication où les sujets visionnent les gestes sur un écran. Cette recherche montre alors que les gestes effectués lors des interactions spontanées véhiculent davantage d'informations que les situations de communication moins interactionnelles comme le visionnage des gestes sur un écran.

Les deux recherches citées dans les paragraphes précédents justifient en effet l'exemple donné par McNeill (1992) en ce qui concerne la « complémentarité »<sup>38</sup> du geste et de la parole ; c'est-à-dire que le geste peut apporter certaines informations complémentaires qui ne se manifestent pas dans la parole (p. 13). Lorsqu'un narrateur raconte l'histoire de *Titi et Grosminet*<sup>39</sup>, le geste accompagnant ses propos « elle le chasse de nouveau dehors »<sup>40</sup> illustre l'arme servant à chasser, tandis que le plan verbal transmet une action, si bien que McNeill (1992) en tire la conclusion suivante (cf. également chapitre 4.2.7.4. *Chevauchement fonctionnel contre disjonction fonctionnelle* pour un autre exemple similaire donné par Kendon) : « Conjointement, la parole et le geste donnent une vision plus complète de la pensée du locuteur »<sup>41</sup> (p. 13).

Même si le cadre de notre travail de thèse n'est pas expérimental, nous pouvons prétendre quand même que les gestes des enseignantes sont susceptibles de favoriser l'accès au sens, soit en reflétant le contenu sémantique de la parole tel qu'il est, soit en complétant parfois la parole par l'intermédiaire d'apport d'informations supplémentaires. Par conséquent, les gestes ne sont pas secondaires à la communication, étant donné que les informations transmises par les gestes s'avèrent indispensables pour pouvoir faire comprendre le message communiqué dans sa totalité. Autrement dit, la gesticulation constitue un canal par lequel les enseignants peuvent communiquer d'autres informations en supplément à la parole.

---

<sup>38</sup> « complementarity »

<sup>39</sup> C'est un dessin animé d'origine américaine et intitulé dans sa version originale *Tweety & Sylvester*.

<sup>40</sup> « she chases him out again »

<sup>41</sup> « Jointly, speech and gesture give a more complete insight into the speaker's thinking ».



Dans la perspective didactique, nous pensons que la centration sur l'apprenant se révèle plus importante. En effet, dans le cadre de l'enseignement du FLE, on attend à ce que les gestes des enseignantes facilitent davantage l'accès au sens, comme il s'agit surtout des apprenants de niveau A1 dans notre cas. De cette façon, il faut évaluer l'utilisation des gestes de la part des enseignantes en fonction du niveau d'apprenant et donc en fonction du contexte d'enseignement.

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, la recherche expérimentale de Tellier et Stam (2012) est destinée à évaluer l'*adaptation* des stratégies gestuelles<sup>42</sup> des futurs enseignants de FLE vis-à-vis des apprenants non natifs ayant un niveau B1/B2. Pour procéder à une comparaison, elles utilisent un autre groupe formé des natifs. Leur recherche est basée sur une tâche d'explication lexicale ; c'est-à-dire que les futurs enseignants essaient de donner des explications (accompagnées de gestes) à propos du mot « grimper » pour que les natifs et les non natifs le devinent. Les résultats montrent que les futurs enseignants de FLE effectuent plus de gestes durant plus longtemps en face des apprenants non natifs ; d'autre part, leurs gestes sont plus illustratifs et donc plus explicatifs. De même, l'espace parcouru par les gestes est plus grand pour les rendre plus visibles. Par conséquent, Tellier et Stam (2012) tirent de cette recherche la conclusion suivante : « Il semble donc que ces gestes soient plus intentionnellement adressés à l'interlocuteur et il est probable que cette stratégie soit plus conscientisée dans cette condition » (p. 14). Il s'agit donc d'une adaptation également sur le plan gestuel. Même si le contexte de notre travail de thèse diffère étant donné la présence d'un seul groupe d'apprenants ayant le même niveau, les résultats de la recherche mentionnée sont inspirants pour nous. De notre part, nous attendons aussi à ce que les gestes soient en général illustratifs et grands lors de la considération du niveau des apprenants, bien qu'il n'y ait pas l'opportunité de procéder à une comparaison en fonction du contexte d'enseignement pour chaque enseignante.<sup>43</sup>

En somme, on se rend compte que la production gestuelle est conceptualisée en prenant en compte comme point de repère le locuteur et l'interlocuteur. En effet,

---

<sup>42</sup> Les deux chercheurs s'intéressent aussi aux stratégies verbales mises en pratique par les sujets ; pourtant, cet aspect de leur recherche reste en dehors du cadre de notre recherche.

<sup>43</sup> Cela émane du fait que chaque enseignante est filmée dans un seul contexte au sein de notre travail de thèse, tandis que les enseignants gesticulent dans deux contextes au sein de la recherche de Tellier et Stam (2012) ; autrement dit, interaction avec les natifs et celle avec les apprenants non natifs de FLE.

cette conceptualisation résulte des discussions autour du rôle des gestes dans la communication ; autrement dit, s'ils sont adressés plutôt à l'interlocuteur ou qu'ils servent d'aide au locuteur pour que ce dernier puisse s'exprimer sur le plan verbal. Cette discussion nous amène à passer en revue certains modèles explicitant les *liens* qui unissent le geste à la parole au sein de la communication.

### **2.1.2. Bref coup d'œil sur les modèles développés à propos du *lien geste-parole***

Lors de la revue de la littérature, on constate divers modèles<sup>44</sup> qui tentent d'explicitier le *lien geste-parole* dans la communication spontanée, où le geste et la parole se manifestent ensemble. Cependant, nous n'entrerons pas dans les détails de chaque modèle et ceux des recherches expérimentales destinées à les justifier ou à les falsifier, vu que notre travail de thèse s'inscrit plutôt dans le domaine de la didactique. Quand même, ils se révèlent importants, du fait que lors des analyses qualitatives, la relation qu'entretiennent le geste et les énoncés des enseignantes sera examinée.

Comme le signalent Mayberry, Jaques et DeDe (1998), en ce qui concerne le lien entre le geste et la parole, deux *catégories* de modèles se manifestent *grosso modo* : la première prétend que « le geste et la parole sont des systèmes distincts de communication et les liens figurant entre les deux modes sont régis par les exigences de l'expression verbale »<sup>45</sup>, tandis que la deuxième considère le geste et la parole en tant que « système intégré qui fonctionne comme un seul ensemble de communication »<sup>46</sup> (pp. 79-80). Autrement dit, selon la première catégorie de modèles, le geste est secondaire à la communication et il intervient en tant qu'outil auxiliaire d'aide à la production verbale, lorsqu'il s'agit des troubles de la parole (comme par exemple l'aphasie) ou lorsqu'il s'agit de certaines pauses involontaires pendant l'expression verbale chez le locuteur, où un mot ne vient pas à l'esprit. De cette façon, la fonction essentielle du geste n'est pas de communiquer mais de compenser les problèmes surgissant sur le plan verbal (Krauss *et al.*, 2001). Pourtant,

---

<sup>44</sup> Certains d'entre eux sont considérés comme *hypothèses* et un seul comme *théorie*. Pourtant, les arguments qui sous-tendent ces appellations restent en dehors du cadre de notre travail de thèse.

<sup>45</sup> « gesture and speech are separate communication systems and that the links that exist between the two modes are governed by the requirements of speech expression »

<sup>46</sup> « an integrated system that functions as a single communication stream »

selon la deuxième catégorie de modèles, le geste et la parole transmettent différents aspects d'un même message tout en fonctionnant dans une synchronie et ils relèvent d'un même système cognitif, où ils se trouvent en interaction constante (McNeill, 1985, 1992, 2005).

Lors de leur évaluation de ces deux *catégories* de modèles en ce qui concerne l'aphasie, De Ruiter et De Beer (2013) précisent que quatre modèles<sup>47</sup> essentiels se distinguent parmi les autres pour ce qui est du lien entre le geste et la parole ; ce sont chronologiquement, « The Growth Point Theory », « The Lexical Facilitation Model », « The Sketch Model » et « The Interface Model »<sup>48</sup> (1018-1027). Nous ne traiterons pas de tous ces modèles mais dans le cas qui nous préoccupe, nous passerons en revue les deux qui reflètent essentiellement deux approches opposées en ce qui concerne le lien unissant le geste à la parole : *The Lexical Facilitation Model* et *The Growth Point Theory*.

#### **2.1.2.1. Le modèle dit *The Lexical Facilitation***

Le modèle appelé *The Lexical Facilitation* est inspiré des travaux de Butterworth et Hadar (1989) et formulé ensuite par Krauss *et al.* (2001). Butterworth et Hadar (1989) conçoivent le geste et la parole comme deux systèmes de communication totalement séparés et explicitent leur point de vue de la façon suivante :

Le geste et la parole sont globalement autonomes. Il n'y a pas de raison pour que l'un ne se manifeste pas sans l'autre; ce qui est souvent le cas. Pendant l'expression verbale, les processus de production verbale prédominent la production gestuelle, de telle façon que cette dernière doit soumettre aux contraintes de la production verbale.<sup>49</sup> (p. 172)

Ces chercheurs s'intéressent essentiellement à deux types de gestes : les *iconiques* et les *battements*.<sup>50</sup> Selon eux, les gestes sont produits suivant le problème qui surgit au niveau verbal ; donc, ils relèvent plutôt des contraintes cognitives dues à la

---

<sup>47</sup> Il va de soi que d'autres modèles ont aussi été formulés par d'autres chercheurs. Pourtant, nous citons ceux qui s'avèrent les plus essentiels.

<sup>48</sup> Nous laissons les noms de ces modèles dans leurs versions originales sans les traduire.

<sup>49</sup> Gesture and speech are globally autonomous. There is no reason why one should not occur without the other, and it often does. During speech, speech production processes dominate gesture production so that the latter must conform to speech-productive constraints.

<sup>50</sup> Pour le moment, précisons que les *iconiques* illustrent des concepts concrets, tandis que les *battements* servent à rythmer le discours à l'instar du bâton d'un chef d'orchestre (McNeill, 1992). Ils seront examinés d'une façon plus détaillée dans le chapitre 2.2. *TYPES DE GESTES COVERBAUX*.

production verbale et non des nécessités communicatives. Par exemple, quand un mot ne vient pas à l'esprit, le locuteur effectue un iconique pour pouvoir retrouver ce mot et l'énoncer par la suite. De cette façon, en se référant à Schegloff (1984), Butterworth et Hadar (1989) explicitent pourquoi les gestes précèdent en général légèrement la parole sur la dimension temporelle. De même, un battement est juste effectué pour marquer le « positionnement syntaxique »<sup>51</sup> d'un élément dans l'énoncé (Butterworth & Hadar, 1989, p. 172). C'est ainsi qu'ils rendent compte des pauses à l'oral ou l'aphasie ; en d'autres termes, les gestes sont auxiliaires et plutôt des éléments compensatoires au service de la parole.

Par la suite, tout en s'inspirant des idées de Butterworth et Haddar (1989), Krauss *et al.* (2001) précisent que la fonction essentielle des iconiques<sup>52</sup> consiste à « faciliter la récupération lexicale »<sup>53</sup> (p. 13). En d'autres termes, les gestes du locuteur fonctionnent tout d'abord pour lui sur le plan cognitif et ils ne sont pas adressés essentiellement à l'interlocuteur dans une visée communicative. Dernièrement, précisons que ce modèle ne réfute pas totalement l'interaction entre le geste et la parole : « De notre point de vue, les gestes [et la production verbale] sont un produit des mêmes processus conceptuels qui aboutissent finalement à la parole ; pourtant, les deux systèmes de production s'écartent très tôt »<sup>54</sup> (Krauss *et al.*, 2001, p. 17).

Pour ce qui est du cadre de notre travail de thèse, le modèle mentionné se révèle pertinent surtout lors de la considération des relations temporelles se manifestant entre le geste et la parole ; autrement dit, le geste et la parole chevauchent des fois plus ou moins sur la dimension temporelle ; pourtant, il s'agit parfois des décalages. Dans cette optique, il faut expliciter les raisons sous-jacentes à ces deux types d'occurrences (à ce propos, *cf.* chapitre 4.2.2. *Correspondance temporelle du geste et de la parole*). En plus, que le locuteur produise ses gestes pour soi ou pour l'interlocuteur, nous pensons qu'ils ont le potentiel de communiquer de

---

<sup>51</sup> « sentence position »

<sup>52</sup> En effet, ici, ils ne parlent pas seulement des iconiques. Ils formulent une catégorie de gestes dénommée « lexical gestures » (gestes lexicaux) dont les iconiques font partie (Kraus *et al.*, 2001, p. 5). Cette catégorie sera abordée dans le chapitre 2.2. *TYPES DE GESTES COVERBAUX*.

<sup>53</sup> « to facilitate lexical retrieval »

<sup>54</sup> « In our view, gestures are a product of the same conceptual processes that ultimately result in speech, but the two production systems diverge very early on ».

l'information à l'interlocuteur pour la plupart du temps. Dans notre cas, les locuteurs qui gesticulent sont en général les enseignantes et les interlocuteurs sont les apprenants. De notre part, en tant qu'observateur, nous devons attribuer une signification aux gestes des enseignantes.

### 2.1.2.2. La théorie de *Growth Point*

La théorie dite *Growth Point* est développée par le professeur américain de psychologie et de linguistique David McNeill (1985, 1992, 2005) qui examine les liens figurant entre le geste, la parole et la pensée à travers des enregistrements vidéos effectués dans des cadres expérimentaux et basés sur des tâches de narration.<sup>55</sup>

Premièrement, les gestes auxquels s'intéresse McNeill (1985) sont « les mouvements des bras et des mains.... qui... se manifestent pendant l'expression verbale, qui sont synchrones avec les unités linguistiques, qui assument sémantiquement et pragmatiquement des fonctions parallèles à ces unités avec lesquelles ils sont synchronisés »<sup>56</sup> ; ainsi, les types de gestes dont il fait mention « sont *non* interprétables en l'absence de la parole ; ils sont individuels et spontanés »<sup>57</sup> (p. 351). Ainsi, il exclut de ses analyses les gestes emblématiques (*cf.* chapitre 2.2. *TYPES DE GESTES COVERBAUX*) qui relèvent d'une convention sociale et qui peuvent être compris dans une culture donnée, même si la parole y est absente.

Son idée principale est la suivante : le geste et la parole « font partie de la même structure psychologique »<sup>58</sup> (McNeill, 1985, p. 353). En partant de ses observations sur les gestes des sujets pendant la narration, des recherches sur la trouble de la parole et l'acquisition du langage chez l'enfant, il fonde cette idée sur cinq arguments :

---

<sup>55</sup> En général, les sujets racontent les événements qui se déroulent dans un dessin animé et en partant de ces narrations que McNeill effectue ses analyses.

<sup>56</sup> « movements of the arms and hands.... that... occur only during speech, are synchronized with linguistic units, are parallel in semantic and pragmatic function to the synchronized linguistic units »

<sup>57</sup> « are *not* interpretable in the absence of speech, are individual and spontaneous »

<sup>58</sup> « are parts of the same psychological structure »

(a) Les gestes se manifestent seulement lors de l'expression verbale, (b) ils possèdent des fonctions sémantiques et pragmatiques qui chevauchent avec celles de la parole, (c) ils sont synchrones avec les unités linguistiques de la parole, (d) ils disparaissent ensemble avec la parole dans le cas d'aphasie et (e) ils se développent ensemble avec la parole chez l'enfant.<sup>59</sup> (McNeill, 1985, p. 353)

Selon McNeil (1992), le geste et la parole forment au total « un système unique »<sup>60</sup> (p. 23). Premièrement, à part certains gestes qui sont susceptibles d'être exécutés en l'absence de la parole, comme par exemple les emblèmes, McNeill (1992) précise que « parmi les gestes des locuteurs, les 90 % sont produits lorsque le locuteur énonce en fait quelque chose »<sup>61</sup> (p. 23). Le deuxième argument qui soutient sa théorie émane du fait que « les gestes qui accompagnent les énoncés présentent également des significations identiques ou intimement liées dans la perspective sémantique et assument les mêmes fonctions dans la perspective pragmatique »<sup>62</sup> (p. 23). Par exemple, les iconiques illustrent des objets ou des événements concrets selon McNeill. En plus, sur la dimension temporelle, le geste et la partie de l'énoncé qu'il accompagne se produisent au même moment, si bien que McNeill (1992) en déduit la conclusion suivante : « le locuteur présente la même signification sur les deux canaux en même temps »<sup>63</sup> (p. 24). Quatrièmement, il prétend que lorsqu'il y a un problème qui surgit sur l'un des deux canaux, l'autre en est aussi perturbé comme dans le cas de l'aphasie ; cela nous montre également la solidarité du geste et de la parole sur le plan cognitif (McNeill, 1985, 1992, 2005). D'autre part, la recherche de Mayberry *et al.* (1998) justifie le quatrième argument en montrant que, dans le cas du bégaiement, lorsque la parole subit une difficulté, l'exécution du geste s'attarde également. Dernièrement, McNeill (1992, 2005) pense que le geste et la parole font partie du même système cognitif, vu que le développement du geste est similaire à celui du langage. Selon lui, l'évolution de la production gestuelle montre une similarité à celle du langage ; autrement dit, l'enfant produit des gestes qui deviennent de plus en plus compliqués et abstraits au fur et à mesure de son

---

<sup>59</sup> (a) Gestures occur only during speech, (b) they have semantic and pragmatic functions that parallel those of speech, (c) they are synchronized with linguistic units in speech, (d) they dissolve together with speech in aphasia, and (e) they develop together with speech in children.

<sup>60</sup> « a single system »

<sup>61</sup> « 90 % of all gestures by speakers occur when the speaker is actually uttering something »

<sup>62</sup> « the gestures that accompany utterances also present the same or closely related meanings semantically and perform the same functions pragmatically »

<sup>63</sup> « the speaker is presenting the same meaning in both channels at once »

développement, si bien que « [L]es gestes et la parole se développent ensemble chez l'enfant »<sup>64</sup> (McNeill, 1992, p. 24).

À la lumière des arguments cités ci-dessus, en formulant sa théorie dite *Growth Point*, McNeill (1992) s'inspire de Vygotsky selon qui « *l'unité d'analyse devrait être la plus petite unité rassemblant en soi les propriétés du tout* »<sup>65</sup> (cité dans McNeill, 1992, p. 219). Cela revient à dire que le geste et la parole proviennent d'un même processus cognitif, où un même et unique *embryon* d'idée se transforme par la suite en énoncés et en gestes qui abritent donc les traces de cet embryon :

Le Growth Point est l'unité minimale d'idée chez le locuteur, qui est susceptible de se transformer en un énoncé complet ainsi qu'en un geste.... [L]es Growth Point doivent contenir les propriétés du tout. Le tout... est une performance intégrée de la parole et du geste ; c'est une image mentale<sup>66</sup> et une construction linguistique. Celles-ci sont intégrées au sein d'un processus unique. Le Growth Point doit donc être une combinaison de l'image mentale et du mot.... Le concept de Growth Point unit l'image mentale, le mot et le contenu pragmatique au sein d'une même unité. De cette façon, c'est une unité ayant les propriétés du tout et elle est susceptible de déclencher le processus microgénétique de formation d'énoncé.<sup>67</sup> (McNeill, 1992, p. 219)

Donc, dans le processus de communication spontanée, le geste et la parole constituent les deux différentes manifestations communicationnelles qui s'interagissent constamment et qui se chargent de la transmission de l'information à l'interlocuteur, si bien que la « gesticulation coverbale »<sup>68</sup> relève de deux « modes cognitifs »<sup>69</sup> : premièrement, de l'« imagerie »<sup>70</sup> dotée d'une nature « visuelle, spatiale, motrice »<sup>71</sup> et deuxièmement, des « formes linguistiques discrètes et catégorielles »<sup>72</sup> (McNeill, Duncan, Cole, Gallagher & Berthenthal, 2008, p. 118).

Il faut signaler que cette théorie ne soutient pas l'idée que la parole serait prépondérante par rapport au geste coverbal dans le processus communicationnel,

---

<sup>64</sup> « [g]estures and speech develop together in children »

<sup>65</sup> « *the unit of analysis should be the smallest unit that has the properties of the whole* »

<sup>66</sup> Nous empruntons la traduction du mot « image » en anglais comme « image mentale » en français à Colletta (2005, p. 34).

<sup>67</sup> The growth point is the speaker's minimal idea unit that can develop into a full utterance together with a gesture.... [G]rowth points must retain properties of the whole. The whole... is an integrated performance of speech and gesture ; it is an image and a linguistic construction. These are integrated into a single process. The growth point then should be a combination of image and word.... The concept of the growth point unites image, word, and pragmatic content into a single unit. In this way it is a unit with the properties of the whole and could initiate the microgenetic process of the utterance formation.

<sup>68</sup> « co-verbal gesturing »

<sup>69</sup> « cognitive modes »

<sup>70</sup> « imagery »

<sup>71</sup> « visual, spatial, motoric »

<sup>72</sup> « discret-categorical linguistic forms »

contrairement au modèle dit *The Lexical Facilitation*. En effet, comme le précise Kendon (2004), cette théorie « s'oppose à l'idée que l'énoncé est construit, petit à petit, d'une façon linéaire » :

Ce qui est à exprimer dans l'énoncé est plutôt présent d'un seul coup dès le début. Sa forme finale ; c'est-à-dire, sa forme que l'on peut observer chez le locuteur, est le produit d'un processus microgénétique dans lequel la pensée relevant de l'imagerie mentale et celle basée sur l'usage des catégories linguistiques se lancent ensemble dans une sorte de processus dialectique qui donne lieu, à la fin, à la combinaison particulière de geste-parole créée par le locuteur.<sup>73</sup> (p. 78)

Dans le cadre de notre travail de thèse, la pertinence de cette théorie émane du fait que le geste et la parole « interagissent mutuellement »<sup>74</sup> dans le processus de communication en classe (McNeill *et al.*, 2008, p. 121). Les relations qu'entretiennent le geste et la parole peuvent être abordées dans deux perspectives selon notre point de vue : de prime abord, il faut tenir compte des relations temporelles se manifestant entre le geste et la parole ; autrement dit, si ces deux modalités chevauchent ou non. Ceci dit, cette relation importe aussi du point de vue de la correspondance entre un geste quelconque et le référent verbal auquel il correspond (*cf.* chapitre 4.2.2. *Correspondance temporelle du geste et de la parole à ce propos*). C'est après la détermination de cette correspondance que l'on peut évaluer les fonctions assumées par le geste et la parole dans la perspective didactique. Comme nous le verrons lors des analyses, les fonctions chevauchent ou divergent selon le cas (*cf.* chapitre 4.2.7.4. *Chevauchement fonctionnel contre disjonction fonctionnelle à ce propos*). Quoi qu'il en soit, le rôle rempli par le geste est toujours envisagé en relation avec la parole suivant le contexte. C'est dans ce sens que McNeill entend en fait l'intégration des deux modalités dans le même système cognitif. Par conséquent, notre recherche souscrit à sa théorie. En d'autres termes, si l'on prend en considération l'enseignement des LE, les gestes servent à mieux exprimer les propos chez les professeurs. D'autre part, les mêmes gestes servent d'indices visuels pour favoriser l'accès au sens chez les apprenants.

---

<sup>73</sup> Rather, what is to be expressed in the utterance is present all at once at its beginning. Its final form, its form as we can observe it in a speaker, is the product of a microgenetic process in which imagistic thinking and thinking that uses linguistic categories engage together in a kind of dialectic process which leads, in the end, to the particular gesture-speech combination that is created by the speaker.

<sup>74</sup> « are mutually influencing »



## **2.2. TYPES DE GESTES COVERBAUX**

Ce chapitre est envisagé en quatre sous-chapitres : premièrement, la place des gestes coverbaux parmi les autres types de gestes sera discutée. Ensuite, nous examinerons comment les gestes véhiculent de l'information. Troisièmement, l'aspect visuel de la transmission d'information sera abordé. Dernièrement, nous débattons de certaines typologies gestuelles et de celle adoptée.

### **2.2.1. Place des gestes coverbaux parmi les autres types de gestes**

Comme nous l'avons déjà précisé dans l'*Introduction*, notre travail de thèse porte sur les *gestes coverbaux* ; c'est-à-dire, les gestes produits spontanément lors des interactions et concernant les bras et les mains. Ainsi, il se rattache aux *études de la gestuelle* mais vu que les gestes des enseignantes sont envisagés en fonction de leurs visées pédagogiques en classe, notre recherche s'inscrit aussi dans le domaine de la *didactique du FLE*.

De prime abord, il convient de souligner que les mouvements produits à l'aide des mains et des bras peuvent être répartis en différents types de gestes qui peuvent être considérés comme le niveau macro de classification. Autrement dit, les gestes dont nous parlons sont susceptibles d'être décrits suivant leur lien au type de contexte communicatif.

#### **2.2.1.1. Gestes dits « extra-communicatifs »**

Avant de mentionner les types de gestes, il faut faire une distinction entre les gestes ayant un effet direct sur la communication et ceux ayant un effet indirect. Cosnier (1982) distingue ainsi les « gestes communicatifs » des « gestes extra-communicatifs » (p. 263). Selon lui, même si les gestes extra-communicatifs « surviennent au cours de l'interaction » (voire lorsque l'on parle), il s'agit de l'absence de « fonction explicite » en ce qui concerne la transmission de l'information à l'interlocuteur (Cosnier, 1982, p. 272). Ils comportent trois types de gestes : « gestes autocentrés » (comme par exemple le grattage ou le tapotement des doigts), « manipulations d'objets » (comme par exemple le pliage d'un papier ou fumer une cigarette) et « mouvements du confort » (comme par exemple le croisement des bras) (Cosnier, 1982, p. 273). Similairement à Cosnier, Colletta

(2005) fait une distinction entre trois types d'utilisation gestuelle : il y a de prime abord les gestes « autocentrés » qui sont « orientés vers le corps propre et visant le bien être ou la résolution des tensions » ; les gestes « pratiques » qui sont « orientés vers les objets et au service des activités quotidiennes » (qui correspondent donc aux manipulations d'objets chez Cosnier) et les « gestes communicatifs produits au cours des interactions sociales » (p. 32). Les gestes dits extra-communicatifs seront illustrés au sein du chapitre 4.2.7.2. *Cas des gestes exclus des annotations*. De même, McNeill (1992) exprime la nécessité de classer les mouvements en tant que « gestes » et « non-gestes »<sup>75</sup> avant de procéder à une analyse gestuelle ; selon lui, les *non-gestes* contiennent par exemple les manipulations d'objets (p. 78).

Le sujet en question est en effet prêt à discussion, vu que les gestes censés être non communicatifs peuvent renseigner l'interlocuteur à propos de l'état psychologique du locuteur et en plus, ils peuvent comporter un message à visée communicative, même s'il est implicite. Par exemple, si l'on considère le contexte didactique, quand un professeur se gratte le nez, ce geste peut exprimer par exemple le doute vis-à-vis de la réponse d'un élève selon la situation, si bien qu'il peut assumer la fonction d'évaluation. Alors, il est impossible de savoir si ce type de geste est effectué délibérément ou involontairement. De notre point de vue, il faut les exclure des analyses pour l'argument suivant : leur catégorisation parmi les typologies gestuelles préalables se révèle méthodologiquement difficile pour la plupart des cas, comme on attribue aux mouvements des mains et des bras une signification en relation avec la parole accompagnée (par exemple, comment peut-on classer le grattage de nez suivant les typologies préalables en relation avec la parole ?). L'établissement d'un lien sémantique entre le contenu de la parole et ce type de gestes s'avère donc problématique. D'ailleurs, la théorie de McNeill (1985, 1992, 2005) à laquelle nous souscrivons envisage toujours les gestes en relation avec la parole. Pourtant, pour l'exemple mentionné, il serait difficile de déterminer la relation du geste avec la parole et donc, sa fonction pédagogique visée. Par conséquent, le problème en question n'est pas d'ordre communicationnel mais plutôt d'ordre *méthodologique* selon nous. À la lumière de ce que nous venons de mentionner, signalons que nous nous intéressons désormais aux gestes dits *communicatifs*.

---

<sup>75</sup> « non-gestures »

### 2.2.1.2. « Continuum de Kendon »

McNeill (1992) fournit un *continuum* sur lequel différents types de gestes sont susceptibles d'être ordonnés de différentes façons suivant une série de *relations* ; ce continuum s'appelle le « continuum de Kendon » en hommage à Kendon, comme ce dernier fait mention de l'agencement des types gestuels pour la première fois (p. 37). Ici, nous profiterons de la version développée en 2005 ; ainsi, les types gestuels du continuum sont de la façon suivante (McNeill, 2005, p. 7) :

**Figure 2-1 : *Continuum de Kendon***

Gesticulation → Emblèmes → Pantomime → Langue des signes

La « gesticulation »<sup>76</sup> concerne « les mouvements spontanés des mains et des bras accompagnant la parole »<sup>77</sup> et donc renvoie aux *gestes coverbaux* (McNeill, 1992, p. 37). Les « emblèmes »<sup>78</sup> signifient les gestes codifiés culturellement, qui sont « capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole » mais qui peuvent « cependant coexister avec la parole » et « être traduit[s] en un mot ou une phrase », si bien que Cosnier (1982) les appellent aussi « quasi-linguistiques » (p. 263). Les « pantomimes »<sup>79</sup>, où « les mains illustrent des objets ou des actions »<sup>80</sup>, se réalisent en principe sans recourir à la parole (McNeill, 1992, p. 37). Finalement, les « langues des signes »<sup>81</sup> constituent « des systèmes linguistiques à part »<sup>82</sup> ayant les propriétés des langues naturelles ; c'est-à-dire qu'elles sont totalement conventionnelles/codifiées, qu'elles peuvent être segmentées, qu'elles ont une syntaxe, etc.

Dans le cadre qui nous préoccupe, les *langues des signes* et les *pantomimes* ne sont pas pertinentes pour notre travail de thèse, vu qu'elles sont produites en l'absence de la parole. Pourtant, nous avons un seul exemple dans le corpus où une enseignante mime la lecture, étant donné qu'un apprenant a des difficultés d'audition (cf. chapitre 4.1.4.4. *Interprétation des résultats des analyses quantitatives et de l'enquête à la lumière des données fournies par l'autoscopie* à ce propos). Lors de

---

<sup>76</sup> « gesticulation »

<sup>77</sup> « spontaneous movements of the hands and arms accompanying speech »

<sup>78</sup> « emblems »

<sup>79</sup> « pantomimes »

<sup>80</sup> « the hands depict objects or actions »

<sup>81</sup> « sign languages »

<sup>82</sup> « full-fledged linguistic systems »

l'examen du corpus, nous n'avions pas pu constater ce problème à l'œil nu, de telle sorte que le geste mentionné avait été catégorisé suivant la typologie adoptée :

**Figure 2-2 : Exemple de *pantomime* dans le corpus**



Ici, l'enseignante ne prononce aucun mot et mime le fait de lire pour donner une consigne à l'élève concerné. Comme le montre l'image ci-dessus, la tête contribue aussi à la transmission de la consigne. Alors, ce type spécifique de communication ne concerne pas les problématiques de notre thèse.

D'autre part, ce sont les deux premières classes de gestes qui sont pertinentes pour les problématiques formulées auparavant : les *gestes coverbaux* et les *emblèmes*. Pour le moment, nous nous contenterons de donner deux exemples issus du corpus sans entrer dans les détails, vu que ces types de gestes seront examinés d'une façon détaillée ultérieurement dans le cadre théorique et lors des analyses :

Figure 2-3 : Exemples de geste *coverbal* et d'*emblème* issu du corpus



La première image en haut montre un geste coverbal de pointage servant à donner la parole à un élève, tandis que la deuxième en bas illustre le geste désignant 'ok' et servant généralement à évaluer la performance d'un élève. Il faut préciser que les deux gestes sont accompagnés de la parole, même s'il n'y a pas une telle nécessité pour l'emblème.

En l'occurrence, revenons aux relations envisagées par McNeill (2005) sur le continuum : il convient de souligner que l'ordre des types gestuels peut changer en fonction des relations mises en relief. En somme, il y a quatre relations (et donc, il y a en effet quatre continuums différents) : « relation avec la parole »<sup>83</sup>, « relation avec

---

<sup>83</sup> « relationship to speech »

les propriétés linguistiques »<sup>84</sup>, « relation avec la convention »<sup>85</sup> et « caractère sémiotique »<sup>86</sup> (McNeill, 2005, pp. 7-10).

Premièrement, nous nous focaliserons sur les relations qu'entretiennent les gestes coverbaux et les emblèmes avec la *parole* : comme nous l'avons déjà signalé, la parole doit être toujours présente avec le geste coverbal suivant la théorie de McNeill. Concernant les emblèmes, elle est « facultative »<sup>87</sup>. En effet, nous verrons lors des analyses que les emblèmes sont souvent accompagnés de la parole. Selon nous, cela est tout à fait normal étant donné le niveau des élèves ; c'est-à-dire que les enseignantes tentent de diversifier les canaux communicatifs pour véhiculer de l'information, si bien qu'elles renforcent la parole avec le geste ou *vice versa*. Ceci dit, même si les emblèmes forment théoriquement un type gestuel à part, il n'y a aucune raison pour ne pas les inclure en pratique dans la catégorie des gestes coverbaux lors des analyses, vu qu'ils sont généralement accompagnés de la parole<sup>88</sup>.

Deuxièmement, McNeill (2005) définit la *convention* comme « une sorte de standard collectif socialement constitué »<sup>89</sup> (p. 10). Comme la convention relève d'un accord social/culturel à propos d'une chose, les gestes coverbaux « ne sont pas conventionnels »<sup>90</sup> (McNeill, 2005, p. 10). Cela émane du fait que lorsque l'on effectue un geste coverbal, la forme du geste ne renvoie pas directement à un contenu sémantique fixe ou à une signification prédéterminée et socialement conventionnelle. À l'inverse, un même référent verbal peut aussi être illustré par *différents* gestes coverbaux. Pourtant, les emblèmes sont « partiellement conventionnels »<sup>91</sup> ; par exemple, l'emblème *ok* peut avoir une signification dans une culture donnée mais sa signification peut différer dans une autre culture (McNeill, 2005, p. 10).

La pertinence du continuum dans le cadre de notre travail de thèse est liée au choix des types gestuels à travers lesquels il faut opérer les analyses conformément au contexte du corpus constitué : ce sont jusqu'ici les *gestes coverbaux* et les

---

<sup>84</sup> « relationship to linguistic properties »

<sup>85</sup> « relationship to conventions »

<sup>86</sup> « character of semiosis »

<sup>87</sup> « optional presence of speech »

<sup>88</sup> En fait, les problèmes d'ordre taxinomique engendrés par les emblèmes lors de leur inclusion dans les catégories des gestes coverbaux seront mentionnés au sein des chapitres 3.4.3.4.2. *Acceptions sur la typologie gestuelle* et 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes*.

<sup>89</sup> « some kind of socially constituted or collective standard »

<sup>90</sup> « not conventionalized »

<sup>91</sup> « partly conventionalized »

*emblèmes*. Quant aux autres relations sur le continuum, nous en rendrons compte dans le chapitre suivant.

### **2.2.2. Processus de signification concernant les gestes coverbaux**

Avant d'examiner comment un geste coverbal transmet une *information*<sup>92</sup>, donnons un bref précis à propos des termes *communication*, *interaction* et *signe linguistique*.

#### **2.2.2.1. Processus de communication**

Vers la fin des années 1940, Shannon, un physicien américain expert en télécommunication, conçoit la notion de *communication* comme un phénomène de « transmission » et met en œuvre une « théorie mathématique de la communication » basée sur un modèle dit « linéaire » ou « télégraphique » (cité dans Winkin, 1981, pp. 17-20). Ainsi, la communication est définie comme le « transfert d'une entité » ; c'est-à-dire, le transfert de l'« information » (Escarpit, 1991, p. 11). Le système téléphonique constitue l'un des exemples, où la voix du destinataire est transformée en signaux électriques et transmise ensuite par les câbles téléphoniques à un destinataire dans ce modèle de nature mathématique.<sup>93</sup>

Le modèle mentionné attire également l'attention des linguistes, comme par exemple Jakobson. Winkin (1981) précise qu'il y a « une analogie frappante » entre le modèle linéaire de Shannon et celui de Jakobson (p. 19). Selon Jakobson (1963/2003), la *communication verbale* nécessite la *transmission de l'information de la part d'un destinataire vers le destinataire* :

Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le « référent »), contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé ; ensuite le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message) ; enfin, le message requiert, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication. (pp. 213-214)

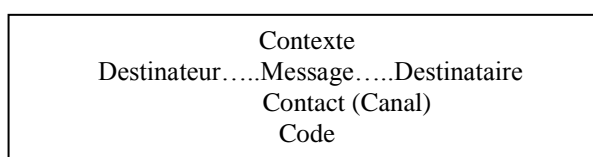
Ainsi, il schématise le fait de communiquer de la façon suivante (Jakobson, 1963/2003, p. 214) :

---

<sup>92</sup> Ici, nous utilisons le terme *information* au sens large, comme toute sorte de message (ou de renseignement) fourni à l'interlocuteur.

<sup>93</sup> Pour une discussion plus détaillée à ce propos, on peut consulter l'ouvrage de Winkin (1981).

**Figure 2-4 : Communication selon Jakobson**



Le processus de communication implique donc le *transfert* de l'*information* sous forme de *message* circulant à travers un *canal* et constitué en fonction d'un *code* entre un *émetteur* et un *récepteur*.<sup>94</sup> Parmi les éléments de la figure ci-dessus, concentrons-nous sur le message et le code : le *message* est porté par le « signe » servant à « transmettre une information » ; à son tour, le signe produit est décodé par l'intermédiaire d'un *code* consistant en « une série de règles qui permette d'attribuer une signification au signe » (Eco, 1988, pp. 27-28).

Pourtant, ce modèle s'avère insuffisant pour rendre compte de la communication humaine. Comme le montrent les recherches menées à propos de la communication entre l'enfant et la mère, celle-ci peut être caractérisée par « la richesse des échanges » se produisant à la fois dans le cadre verbal et gestuel (Thollon-Behar, 1997, p. 16). Dans cette optique, la communication humaine peut être explicitée par le biais d'un deuxième modèle à caractère « circulaire »<sup>95</sup> (cité dans Winkin, 1981, p. 17). Ainsi, elle est conçue comme « un système d'éléments en interaction » (Thollon-Behar, 1997, p. 15). Ce système interactif est basé sur certains « codes » au niveau social/culturel :

---

<sup>94</sup> Ce modèle de communication est donc inspiré du modèle « mathématique » ou « linéaire » (dit aussi « télégraphique ») de la communication formulé par Shannon et Weaver en 1949 (cité dans Winkin, 2001, p. 27). Ne prenant pas en compte le rôle du destinataire et d'autres canaux de communication en dehors du canal verbal, il engendre quelques objections formulées pendant les années 1950 et 1960, notamment par les chercheurs de l'*École de Palo Alto*, comme par exemple Gregory Bateson, Albert E. Scheflen, Paul Watzlawick ou encore Ray Birdwhistell, qui proposent une conception dite « orchestrale » de communication, où l'on met en relief l'interaction, les canaux communicatifs en dehors de la parole, les conventions sociales/culturelles appropriées inconsciemment par les individus, etc. (cité dans Winkin, 2001, p. 54 ; cf. également à ce propos Winkin, 1981).

<sup>95</sup> Ce modèle est formulé pour la première fois par Norbert Wiener, un mathématicien américain, lorsqu'il étudie durant la Seconde Guerre Mondiale « le problème de la conduite de tir des canons anti-aériens » afin de deviner la position future des avions ennemis en partant de leurs positions antérieures ; ainsi, selon lui, chaque système communicatif doit être construit sur le « feedback » ou la « rétroaction » pour que l'on puisse le commander et il fonde sur cette idée la science dite « cybernétique » (cité dans Winkin, 1981, pp. 15-16).



Tout homme vivrait nécessairement (bien qu'inconsciemment) dans et par des codes, puisque tout comportement en entraîne l'usage.... [D]ès qu'un individu ouvre la bouche et parle à un autre individu, il utilise malgré lui une multitude de *règles* : règles de formation du langage, règles d'allocation des tours et des temps de parole accordés à chaque interlocuteur, etc. L'ensemble du système comportemental, dont la parole n'est qu'un sous-système, peut dès lors être envisagé dans la même perspective. (Winkin, 1981, p. 23)

Cela revient à dire que la communication se produit donc grâce à la coopération des interlocuteurs<sup>96</sup> qui ne sont pas de simples encodeurs et décodeurs de message mais qui participent ensemble à la *co-construction* du sens dans un contexte d'interaction sociale selon des conventions préétablies, où les comportements kinésiques y font aussi partie intégrante.

En souscrivant à ce deuxième modèle de communication, parmi les chercheurs de l'*École de Palo Alto*, Schefflen (1981) définit la communication comme « le système de comportement intégré qui calibre, régularise, entretient et, par là, rend possibles les relations entre les hommes » (p. 157). Ainsi, Schefflen fait une analogie entre la société et un orchestre en train de jouer « une partition invisible » ; autrement dit, cette partition renvoie aux conventions sociales connues par tout le monde mais apprises d'une façon inconsciente dans chaque culture, si bien que tout en s'opposant au modèle linéaire et télégraphique de Shannon, les chercheurs de l'École de Palo Alto formulent « un modèle orchestral de la communication », où la « participation » et donc l'*interaction* sont mises en relief (cité dans Winkin, 1981, pp. 25-26). Contrairement à la conception de Shannon qui réduit la communication en une simple transmission du message verbal et qui ne prend pas en considération l'apport des comportements kinésiques/proxémiques et le rôle de l'interlocuteur dans la co-construction du sens, les chefs de file de l'École de Palo Alto donnent une impulsion décisive à l'étude de la communication en tant que « processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (cité dans Winkin, 1981, p.24).

---

<sup>96</sup> Ici, il convient de rappeler le « principe de coopération » et les « maximes conversationnelles » de Grice : en énonçant que « chacun des interlocuteurs s'efforce de contribuer à la conversation de façon rationnelle et coopérative afin de faciliter l'interprétation des énoncés », Grice formule quatre maximes : le locuteur doit fournir à l'interlocuteur « autant d'information que nécessaire et pas plus » (« maxime de quantité ») ; sa contribution doit remplir les « conditions de véridicité et de bien-fondé » (donc, ne pas mentir et fonder ce que l'on vient de dire sur des arguments, en tant que « maxime de qualité ») ; il doit « parler à propos » (« maxime de relation ou de pertinence ») et il doit « s'exprimer clairement, sans obscurité, ni ambiguïté » (« maxime de manière ») (cité dans Bracops, 2010, pp. 78-80).

D'autre part, quant à la notion d'*interaction*<sup>97</sup>, nous nous référerons à Kerbrat-Orecchioni (1998) qui la définit de la façon suivante :

Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. (p. 216)

Même si Kerbrat-Orecchioni s'occupe plus spécifiquement des interactions verbales, cette définition s'avère totalement propice pour expliciter la totalité des interactions en classe de langue. Par exemple, Sinclair et Coulthard (1975) envisage un modèle hiérarchique basé sur cinq composantes pour expliciter les interactions dans la classe : « communication » (renvoyant à la « rencontre » des enseignants et des apprenants lors d'un cours), « transaction » (« unité formée par des échanges convergeant vers un même but transactionnel, comme par exemple « rendre des copies », « effectuer une activité didactique », « expliquer un terme », etc.), « échange » (dont la structure consiste en « sollicitation (du professeur) », « réponse (de l'apprenant) » et « réaction (du professeur) »), « mouvement » (équivalent à la notion d'*intervention* chez Kerbrat-Orecchioni (1998) ; c'est-à-dire, la contribution de chaque acteur en classe) et « acte de parole (demander de dire, féliciter, reprocher, informer, etc.) » (cité dans Cicurel, 2011, pp. 34-35). Autrement dit, lorsque l'on considère le cadre d'une classe de FLE, les enseignants et les apprenants se rassemblent pour une certaine période de temps ; c'est ce que l'on appelle en effet *cours*. La thématique de leur interaction est la langue étrangère. Concernant l'interaction se produisant entre les enseignants et les apprenants, la gestuelle entre également en jeu ; dans le cas qui nous préoccupe, les enseignantes de notre corpus se servent des gestes pour informer les apprenants sur les points linguistiques et en

---

<sup>97</sup> Selon Kerbrat-Orecchioni (1998), la « conversation » constitue un « *type particulier* d'interaction verbale » caractérisé surtout par son aspect « non formel » et « non finalisé » (p. 114). Alors, comme les interactions en classe de FLE disposent des aspects formel et finalisé dans la perspective pédagogique, le mot *interaction* est plus adéquat pour renvoyer à l'unité hiérarchisée de rang supérieur concernant la communication en classe de FLE. Kerbrat-Orecchioni (1998) conçoit l'*interaction* en tant que système constitué de certaines composantes : la « séquence » est définie comme « un bloc d'échanges reliés par une cohérence sémantique (critère thématique) et pragmatique (grosso modo, un seul objectif illocutif) » ; l'« échange » constitue la plus petite unité dialogale formée des « interventions » qui désignent « la contribution d'un locuteur à un échange particulier » ; en tant qu'unité minimale de l'interaction, figure l'« acte de langage » (pp. 218-224). Au sein de l'interaction, l'« acte de langage » (parfois dénommé « acte de parole ») désigne, selon Austin (1962/1970), la plus petite unité par laquelle le locuteur réalise une action (ordre, requête, assertion, promesse, avertissement, etc.) destinée à créer un effet sur son interlocuteur par l'utilisation de la langue. Ainsi, il donne la primauté à l'« acte illocutoire », où « il s'agit d'un acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l'acte *de* dire quelque chose » (Austin, 1962/1970, p. 113). Ainsi, chez Austin, le langage est « envisagé comme moyen d'agir » (cité dans Bracops, 2010, p. 45).

même temps, pour gérer les interactions (cf. chapitre 2.3.3. *Fonctions des gestes coverbaux en classe de FLE*).

Si l'on considère le *signe linguistique*, il est défini par Saussure (1916/1995) comme « la combinaison du concept et de l'image acoustique » renvoyant respectivement au « signifié » et « signifiant » ; c'est-à-dire, à un objet/concept du monde et à sa forme linguistique (p. 99). Comme il n'y a pas de relation causale entre le concept et son appellation ou entre le sens et la forme, « le signe linguistique est arbitraire » ; d'autre part, le signifiant a un « caractère linéaire », vu que les unités (morphèmes, phonèmes, etc.) qui le constituent « se présentent l'une après l'autre » sur la dimension temporelle (Saussure, 1916/1995, pp. 100-103). En somme, le signe linguistique est une entité socialement/culturellement *conventionnelle*. Pourtant, le processus de signification pour un geste coverbal diffère de celui d'un signe linguistique.

#### **2.2.2.2. Comment les gestes transmettent-ils l'information ?**

McNeill (1985) considère le *geste coverbal* comme une entité susceptible d'être analysée en termes de *signifiant* et de *signifié* ; selon lui, le mouvement qui relève de la forme du geste constitue le signifiant, tandis que le concept auquel renvoie cette forme constitue le signifié. Pourtant, le geste coverbal est *non arbitraire* en tant que signe, étant donné qu'il y a une *relation causale* entre le signifiant et le signifié :

Il n'y a pas de systèmes de formes et de significations structurés séparément pour les gestes coverbaux.... La forme gestuelle ne constitue pas un niveau indépendant contrairement à la forme linguistique dans la langue. La forme gestuelle est déterminée par sa signification.... Si l'on parle de la signification d'un geste, on parle de sa forme.<sup>98</sup> (McNeill, 1992, p. 23)

Cela veut dire que la forme d'un geste ne signifie rien en soi, si bien que le signifiant et le signifié dans un geste coverbal sont *interdépendants*. En d'autres termes, quand on illustre par exemple un concept par un geste coverbal, il y a une relation de causalité entre la forme gestuelle et le concept illustré, vu que la forme gestuelle représente ce concept. De plus, un même geste peut renvoyer à différents concepts pour différentes situations de communication. Sa signification est donc strictement

---

<sup>98</sup> There are no separately structured systems of form and meaning in gestures.... Kinesic form is not an independent level as sound is an independent level of language. Kinesic form in a gesture is determined by its meaning.... If we explain the meaning of a gesture we explain the form.

liée à la parole. En outre, contrairement au signe linguistique, un geste coverbal quelconque peut exprimer plusieurs sens à la fois pour un moment donné. Il est donc *non linéaire*.

Si l'on revient aux relations sur le continuum de Kendon, on constate que le geste coverbal est « global » et « synthétique » en ce qui concerne le caractère sémiotique :

Dans la langue, les parties (les mots) sont combinées pour former le tout (la phrase) ; la direction de formation de l'énoncé est donc de la partie vers le tout. Par contre, concernant les gestes, elle est du tout vers la partie. C'est-à-dire que le tout détermine les significations des parties (ainsi, le geste est « global »). En outre, dans la langue, la relation des mots avec la signification est analytique. Des significations distinctes se rapportent aux mots distincts. En revanche, concernant les gestes, un même geste peut combiner plusieurs significations en soi (il est donc « synthétique »).<sup>99</sup> (McNeill, 1992, p. 19)

Premièrement, cela revient à dire qu'un énoncé peut être segmenté en des constituants qui signifient eux-mêmes quelque chose. Pourtant, ce n'est pas le cas d'un geste coverbal. Même si on le découpe en des segments plus petits ou en des phases (*cf.* chapitre 2.2.3. *Phases d'un geste : segmentation gestuelle*), ces phases-là ne renvoient elles-mêmes à aucune signification. C'est pourquoi, la *totalité* des mouvements désignée comme geste dispose de la capacité de renvoyer à un concept. Le geste coverbal a donc un caractère *global*. Deuxièmement, même si un signe linguistique peut renvoyer à une seule signification pour une situation de communication, le geste coverbal est susceptible de porter plusieurs significations en soi pour un moment donné. Par exemple, un geste coverbal qui illustre une chose peut représenter en même temps sa forme *et* sa taille. Ainsi, il a un caractère *synthétique*. De même, cela veut dire qu'il est *non linéaire*, comme nous l'avons déjà précisé.

D'autre part, en se combinant, les signes linguistiques peuvent former des unités de rang supérieur comme des syntagmes, des phrases, des discours, etc. Ainsi, ils sont soumis à une organisation hiérarchique. Par contre, considérés ensemble,

---

<sup>99</sup> In language, parts (the words) are combined to create a whole (a sentence) ; the direction thus is from part to whole. In gestures, in contrast, the direction is from whole to part. The whole determine the meanings of the parts (thus it is « global »). In language, moreover, the relationship of words to meaning is analytic. Distinct meanings are attached to distinct words. In gestures, however, one gesture can combine many meanings (it is « synthetic »).

deux gestes coverbaux consécutifs ne signifient rien et donc, ils sont « non combinatoires »<sup>100</sup> (McNeill, 1992, p. 21).

À la lumière de ce que nous venons de mentionner dans les paragraphes précédents, le geste coverbal est *non arbitraire, non linéaire, global, synthétique* et *non combinatoire* en ce qui concerne son *caractère sémiotique*. En somme, les « propriétés linguistiques [sont] absentes »<sup>101</sup> au geste coverbal (McNeill, 2005, p. 7). C'est ainsi que les quatre relations sur le continuum de Kendon sont complétées :

**Tableau 2-1 : Résumé des propriétés du geste coverbal sur le continuum de Kendon**

Type de relation	Geste coverbal
Relation à la parole	<i>Présence obligatoire de la parole</i>
Relation aux propriétés linguistiques	<i>Propriétés linguistiques absentes</i>
Relation à la convention	<i>Non conventionnelle</i>
Caractère sémiotique	<i>Non arbitraire, non linéaire, global, synthétique et non combinatoire</i>

Récapitulons cette fois-ci les propriétés du signe linguistique et du geste coverbal sous forme de tableau :

**Tableau 2-2 : Comparaison des propriétés du signe linguistique et du geste coverbal**

Signe linguistique	Geste coverbal
<i>Conventionnel</i>	<i>Non conventionnelle</i>
<i>Arbitraire, linéaire, segmenté, analytique et combinatoire</i>	<i>Non arbitraire, non linéaire, global, synthétique et non combinatoire</i>

Dernièrement, il faut souligner le fait que les emblèmes disposent d'un statut quelque peu ambigu parmi les types de gestes. Autrement dit, ils peuvent remplacer ou non la parole pendant la communication. Pour la plupart du temps, ils ne sont pas arbitraires ; c'est-à-dire que la forme d'un emblème et son sens sont reliés, même si la signification diffère d'une culture à l'autre. De cette façon, les emblèmes sont conventionnels par rapport aux gestes coverbaux. En conséquence, ils présentent des propriétés partiellement linguistiques, vu qu'ils peuvent communiquer une signification en l'absence de la parole (McNeill, 2005). Pourtant, comme le démontre notre corpus, les emblèmes sont souvent effectués en présence de la parole. Dans la

<sup>100</sup> « noncombinatoric »

<sup>101</sup> « linguistic properties absent »

perspective méthodologique, même s'ils constituent un type de geste à part les gestes coverbaux, ils sont inclus dans les annotations des corpus, du fait qu'ils interviennent fréquemment pendant la communication (*cf.* Tellier & Stam, 2010).

Procédons en l'occurrence à examiner de près l'aspect signifiant des gestes coverbaux avant de mentionner les diverses typologies gestuelles ; c'est-à-dire, les différentes *phases* qui constituent la forme d'un geste.

### 2.2.3. Phases d'un geste : segmentation gestuelle

Les *phases* nous servent à segmenter une série de mouvements comme geste. Une fois que la segmentation gestuelle est effectuée, on obtient certaines données qui se révèlent nécessaires lors des analyses. Ces données seront mentionnées dans les chapitres consacrés à la méthodologie adoptée.

Le fait d'attribuer une signification aux mouvements des bras et des mains nécessite tout d'abord la détermination des critères à propos de la délimitation d'un geste. Autrement dit, étant donné qu'un amalgame de mouvements se manifeste dans l'activité corporelle, il faut établir les principes pour découper ces mouvements en gestes. Alors, comment un geste se distingue-t-il d'un autre sur le plan formel/visuel ? Pour ce faire, nous allons procéder du général au particulier en nous référant aux travaux de Kendon (2004) et de McNeill (1992, 2005).

Premièrement, les éléments opératoires du rang supérieur dans l'activité gestuelle sont l'« unité gestuelle » et la « phrase gestuelle » :

Quand une personne se lance dans la gesticulation des parties du corps employées dans cette activité, elle entreprend un *trajet de mouvements* ou une succession de tels *trajets*.... Ce trajet entier, du moment où les éléments d'articulation commencent à partir de la position de repos jusqu'au moment où ils retournent finalement à une autre, sera désigné comme *unité gestuelle*. Au sein d'un tel trajet, ou de l'unité gestuelle, on peut distinguer une ou plusieurs phases pendant lesquelles les éléments d'articulation atteignent les points les plus éloignés par rapport à la position de repos.<sup>102</sup> (Kendon, 2004, pp. 111-112)

Alors, selon Kendon (2004), l'*unité gestuelle* (ici, il faut envisager le terme *unité* comme *ensemble*, sinon il prête à des confusions) est formée de certaines *phases*

---

<sup>102</sup> When a person engages in gesturing the body parts that are employed in this activity undertake a *movement excursion* or a succession of such *excursions*.... This entire excursion, from the moment the articulators begin to depart from a position of relaxation until the moment when they finally return to one, will be referred to as a *gesture unit*. Within the course of such an excursion, or gesture unit, we may distinguish one or more phases in which the articulators reach points of furthest remove from the position of relaxation.

*gestuelles* ; c'est-à-dire, de certains épisodes successifs. Le « stroke »<sup>103</sup> y constitue la phase essentielle, où « les dynamiques du mouvement en ce qui concerne l'effort et la forme se manifestent avec la plus grande clarté »<sup>104</sup> (Kendon, 2004, p. 112). En d'autres termes, c'est la phase qui fait acquérir au geste sa signification (McNeill, 1992). Dans un geste, il n'y a qu'un seul stroke ; sinon, il s'agit d'un autre geste.

Pourtant, devant cet état de choses, il faut faire une remarque pour ne pas prêter à des confusions en relation avec ce qui est mentionné dans le chapitre précédent à propos du caractère sémiotique du geste coverbal en tant que signe : comme nous l'avons déjà cité, c'est la forme totale d'un geste coverbal qui nous donne une idée sur l'information véhiculée et non ses parties constituantes. Alors, comment le stroke fait-il acquérir au geste sa signification ? Seulement, sur le plan *visuel* ou *formel* ; c'est-à-dire qu'il faut toujours prendre en compte la parole accompagnée pour pouvoir attribuer un sens à un geste : autrement, un mouvement de la main vers le haut n'est qu'un mouvement vers le haut et il ne renvoie à aucun contenu sémantique sans la prise en compte de la parole. Par conséquent, quand nous parlons de la *signification d'une phase* dans ce chapitre, c'est seulement sur le plan visuel/formel. Sinon, nous nous contredirions avec ce que nous venons de mentionner dans le chapitre précédent.

La phase de « préparation » est celle qui aboutit au stroke ou qui le prépare, tandis que pendant la phase de « rétraction »,<sup>105</sup> la main retourne à la position de repos (Kendon, 2004, p. 112). Parfois, la phase de stroke est précédée ou succédée d'une autre phase dénommée « hold »<sup>106</sup>, où le geste est arrêté ou suspendu temporairement en l'air. Par conséquent, les phases auxquelles nous avons affaire sont la *préparation*, le *stroke*, le *hold* et la *rétraction*. Elles forment ensemble l'unité

---

<sup>103</sup> Ferré (2012) traduit ce terme comme « réalisation » (p. 14). Pourtant, la version en anglais est couramment utilisée dans les articles en français. D'autre part, le terme *réalisation* s'avère trop générique pour décrire la phase mentionnée selon notre point de vue, si bien que nous laissons le terme *stroke* tel qu'il est sans recourir à la traduction.

<sup>104</sup> « the movement dynamics of 'effort' and 'shape' are manifested with greatest clarity »

<sup>105</sup> Kendon utilise le terme « recovery » pour cette phase, tandis que McNeill (1992) préfère « retraction » (p. 25). Dans le présent travail de thèse, nous utiliserons la traduction de ce dernier pour renvoyer à la phase concernée.

<sup>106</sup> Selon Kita (1990), il s'agit de « pre-stroke hold » (suspension ayant lieu avant le stroke) ou de « post-stroke hold » (suspension ayant lieu après le stroke) (cité dans McNeill, 1992, pp. 288-291 ; McNeill, 2005, p. 31 ; Kendon, 2004, p. 112). Ce terme est traduit par Ferré (2012) comme « tenue » (p. 13). Nous laissons également le terme *hold* tel qu'il est employé sans avoir recours à la traduction.

gestuelle. C'est seulement la phase de stroke qui est obligatoire pour un geste et toutes les autres phases sont « optionnelles »<sup>107</sup> (McNeill, 2005, pp. 31-33).

En effet, il s'agit également d'une autre phase optionnelle désignée par Ferré (2012) comme « rebond » : « [c]'est une phase purement physiologique dans laquelle la main se soulève légèrement avant de retomber » (p. 15). Nous avons dans le corpus plusieurs exemples pour ce type de phase. Nous l'avons acceptée en tant que partie de la rétraction lors de la segmentation.

Pour ce qui est de la « phrase gestuelle » qui se situe à un rang inférieur à l'unité gestuelle, on l'obtient en excluant la phase de rétraction dans l'unité gestuelle :

Le mouvement de rétraction, où la main (ou une autre partie du corps) se détend et retourne à la position de repos, n'est pas considéré comme faisant partie de la *phrase gestuelle*, bien qu'il fasse partie évidemment de l'*unité gestuelle* qui comprend la *phrase gestuelle*.<sup>108</sup> (Kendon, 2004, p. 112)

Ainsi, si l'on formule l'organisation gestuelle en termes d'unités, de phrases et de phases selon Kendon (2004), on obtient : *unité gestuelle* = *phrase gestuelle* + *rétraction*, où la *phrase gestuelle* = *préparation* + *hold* + *stroke* + *hold*. Finalement, d'après Kendon (2004), l'unité gestuelle peut comporter plusieurs phrases gestuelles mais une phrase gestuelle ne contient qu'*un seul stroke* (p. 112). Pourtant, les termes *unité* et *phrase* sont susceptibles de prêter à des confusions. Premièrement, la phrase serait une entité plus grande qu'une unité en tant que grandeur indécomposable en d'autres éléments de même nature selon l'acception générale.<sup>109</sup> D'autre part, l'emploi du terme *phrase gestuelle*, pour renvoyer à un seul geste, s'avère également contradictoire selon notre point de vue, comme le mot *phrase* renvoie à une entité plus large. Cela revient à dire que quand on dit *phrase gestuelle*, nous y entendons une *suite de gestes coordonnés* ou comme le précise McNeill (2005) « un ensemble de gestes »<sup>110</sup> (p. 31). Par conséquent, nous supposons que

---

<sup>107</sup> « optional »

<sup>108</sup> The *recovery* movement, when the hand (or other body part) relaxes and is returned to some position of rest is not considered to be part of the *gesture phrase*, although it is, of course, part of the *gesture unit* which contains the *gesture phrase*.

<sup>109</sup> Nous pensons que Kendon tente d'attribuer le sens de « ensemble » au mot « unité ». En effet, l'une des définitions de ce mot est « chose qui a de l'unité, dont les éléments sont liés, unis, cohérents » dans le *Grand Robert* informatisé.

<sup>110</sup> « an ensemble of gestures »



les unités gestuelles<sup>111</sup> soient en effet les phases gestuelles, étant donné que chaque phase constitue une partie *formellement significative* au sein d'un même geste. En outre, l'exclusion de la phase de rétraction lors de la délimitation d'un geste nous paraît également « incohérente », comme « elle fait partie du même mouvement signifiant » et qu'elle peut être considérée comme phase symétrique à la préparation (Tellier, Azaoui & Saubesty, 2012, p. 44).

À la lumière de ce que nous venons de mentionner dans les paragraphes précédents, nous avons segmenté une suite de mouvements en gestes suivant le stroke qui se révèle comme la seule phase obligatoire ; en d'autres termes, lorsqu'il s'agit d'un stroke différent, cela veut dire qu'il s'agit d'un autre geste. En l'occurrence, il faut souligner le fait que pour un geste quelconque, la phase de stroke peut être précédée ou succédée d'autres phases qui se révèlent cependant facultatives. Si d'autres phases figurent, elles sont également incluses à l'intérieur d'un même geste. Finalement, précisons que la segmentation des mouvements n'a pas été effectuée en les décomposant en phases prises isolément mais en gestes, où chaque geste est formé d'un ensemble de phases. Autrement dit, quand nous parlons d'un geste, c'est un ensemble qui est formé d'au moins un stroke *accompagné ou non* d'autres phases. Sur la figure ci-dessous, nous avons montré les phases d'un geste illustratif issu de notre corpus, où l'enseignante illustre 'classer les dossiers' à la main gauche (étant donné que le geste est précédé d'un autre geste au début, la main gauche est déjà positionnée en l'air) :

---

<sup>111</sup> En l'occurrence, il faut noter que Birdwhistell (1961) définit la *kinésique* comme « l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels » (cité dans Winkin, 2001, p. 77). Birdwhistell étudie ainsi, à l'exemple de la linguistique, les mouvements de la tête, de la main, de l'œil ou du sourcil en tant que système décomposable en des constituants, où il définit un « kinème » (équivalent d'un phonème), un « kinémorphème » (équivalent d'un morphème), une « construction kinémorphique » (équivalente à un mot) et une « construction kinémorphique complexe » (équivalente à une phrase) (cité dans Winkin, 1981, pp. 165-166). Il vise à segmenter donc les mouvements en unités distinctes et significatives. Pourtant, comme le montre la théorie de McNeill (1992), une telle segmentation ne signifie rien sans la prise en considération de la parole.

**Figure 2-5 : Phases d'un geste dans le corpus**



Ici, le stroke montré sur trois images de la figure se révèle comme la partie la plus significative du geste, où l'enseignante effectue des mouvements tranchants en l'air et renvoie ainsi au fait de classer les dossiers. C'est grâce au stroke que nous pouvons attribuer une signification à ce geste en relation avec ce que l'enseignante dit. D'autre part, la phase de hold présentée sur la sixième image est effectuée après le stroke en tant que *post-stroke hold*. Pendant la rétraction, la main gauche se détend et retourne à la position de repos. Il faut signaler que ce n'est pas une rétraction typique car normalement, les enseignantes bougent le(s) bras et la/les main(s) vers le bas (ou vers le sol) pendant cette phase en raison de la pesanteur et donc, du confort. Pourtant, dans l'exemple illustré ci-dessus, la rétraction s'effectue en l'air et elle est plutôt atypique, vu qu'il n'y a pas de geste qui suit cette phase gestuelle dans l'immédiat.

En guise de conclusion dans le cadre théorique à propos de la segmentation gestuelle, il convient de préciser qu'elle doit être remise en question dans le contexte

de classe. Pour ce faire, nous donnerons plus de détails en ce qui concerne nos choix méthodologiques lors des chapitres 3.4.3.4.1. *Segmentation gestuelle dans le corpus* et 3.4.3.4.5. *Acceptions concernant l'étiquetage de l'espace gestuel en relation avec les phases gestuelles*.

#### 2.2.4. Typologies de gestes coverbaux

Comme nous l'avons précisé auparavant, nous nous occupons de deux types de gestes *grosso modo* : les *gestes coverbaux* et les *emblèmes*. Dans les lignes qui suivent seront présentées les diverses typologies de gestes coverbaux. Bien que les emblèmes constituent un type de gestes à part, ils seront examinés également au sein de ce chapitre, étant donné que dans la communication spontanée, ils accompagnent souvent la parole. D'ailleurs, ils sont inclus pour la plupart du temps dans les analyses de la gestuelle coverbale.

Selon Gullberg (2010), les gestes sont susceptibles d'« être catégorisés dans une perspective sémiotique »<sup>112</sup> (p. 77). Cela revient à dire que les gestes spontanés qui accompagnent la parole peuvent être répartis en des catégories lors de la prise en compte de « la relation entre leur forme et leur signification »<sup>113</sup> (Ishino & Stam, 2011, p. 5). Dans cette optique, la catégorisation s'effectue en considérant le lien du geste avec la parole.

Avant de mentionner les diverses catégories, il faut faire une remarque pour ne pas prêter à des confusions en ce qui concerne l'usage des termes *type* et *dimension* : McNeill (1992) parle de « différents types de gestes »<sup>114</sup> pour renvoyer aux catégories gestuelles lors de la prise en compte de leurs propriétés sémiotiques (p. 75). Ensuite, il change d'avis et il affirme que « les propriétés sémiotiques sont dimensionnelles et non catégorielles »<sup>115</sup>, comme plusieurs « propriétés s'entremêlent dans un même geste »<sup>116</sup>, si bien qu'il préfère utiliser le terme « dimensions »<sup>117</sup> (McNeill, 2005, p. 41). Quoiqu'un geste quelconque puisse se rapporter à plusieurs dimensions, on opte pour la dimension prépondérante lors des

---

<sup>112</sup> « be semiotically categorized »

<sup>113</sup> « in relation to their form and meaning »

<sup>114</sup> « different kind of gestures »

<sup>115</sup> « semiotic properties are dimensional and not categorial »

<sup>116</sup> « features mixing in the same gesture »

<sup>117</sup> « dimensions »

annotations (parfois, on annote deux dimensions). On détermine donc une sorte d'identité dominante pour le geste, même si ce dernier peut être doté de plusieurs dimensions. Par conséquent, nous utiliserons le terme *type* dans ce travail de thèse.

Il convient de préciser que parmi les typologies établies, nous nous intéressons seulement aux gestes coverbaux qui relèvent des mouvements des mains et des bras. Cela revient à dire que les comportements kinésiques concernant les mimiques, le regard, les postures qui n'accompagnent pas la parole restent en dehors du cadre de ce travail de thèse.<sup>118</sup>

Les deux premières typologies de gestes sont fournies respectivement par Efron (1941) et Ekman et Friesen (1969) (*cf.* McNeill, 1992, p. 75). La deuxième typologie mentionnée est en effet une version plus détaillée et systématique de la première. Elles sont traduites en français et enrichies par la suite par Cosnier (1982) et Cosnier et Vaysse (1997). Alors, nous commencerons premièrement par la typologie de Cosnier et Vaysse (1997) basée principalement sur celle d'Ekman et Friesen (1969). Les termes originaux en anglais utilisés par Ekman et Friesen (1969) seront donnés comme notes en bas de page. Il ne faut pas cependant oublier que la majorité de ces termes sont formulés pour la première fois par Efron (1941) (*cf.* à propos des termes en anglais McNeill, 1992, p. 76).

Selon Cosnier et Vaysse (1997), on peut regrouper les gestes coverbaux sous trois catégories : « les référentiels », « les paraverbaux » et les « expressifs » (pp. 5-7). Comme les expressifs concernent les mimiques, nous ne les mentionnons pas. Les *référentiels* « explicitent l'évocation verbale du référent soit en le désignant par des gestes de pointage et de présentation... soit en illustrant gestuellement et de façon métonymique certaines qualités de ce référent par des illustratifs » (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 5). De même, comme le précise aussi Kendon (2004), la référenciation se réalise donc soit par la « représentation »<sup>119</sup> d'un référent, soit par le « pointage »<sup>120</sup> envers un référent (p. 160). Parmi les référentiels, il existe les sous-catégories de gestes coverbaux suivantes : les « déictiques »<sup>121</sup> désignant « le référent

---

<sup>118</sup> Nous pouvons donner comme exemple les gestes dits « haptics » renvoyant selon Ekman et Friesen (1969) aux gestes de contact physique (cité dans Allen, 2000, p. 161).

<sup>119</sup> « representation »

<sup>120</sup> « pointing »

<sup>121</sup> « deictics »

de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle) » ; les « spatiographiques »<sup>122</sup> illustrant une relation spatiale ou une « disposition spatiale » ; les « kinémimiques »<sup>123</sup> illustrant « une action » ; les « pictomimiques » ou les « pictographiques »<sup>124</sup> illustrant « la forme ou certaines qualités » d'un concept concret et les « idéographiques »<sup>125</sup> illustrant des « concepts abstraits » (Cosnier, 1982, p. 266 ; Cosnier & Vaysse, 1997, p. 5).

L'autre catégorie de gestes coverbaux selon Cosnier et Vaysse (1997) est formée des *paraverbaux*. Premièrement, il faut préciser qu'une telle appellation qui renvoie à une catégorie de gestes nous semble problématique. Cela provient du fait que le terme *paraverbal* (ou *paralinguistique*) renvoie aux faits de prosodie selon l'acception générale (cf. chapitre 1.5. *QUELQUES CHOIX TERMINOLOGIQUES*). Deuxièmement, Cosnier et Vaysse (1997) y regroupent les « connecteurs pragmatiques » (cette sous-catégorie n'est pas empruntée à Ekman et Friesen) qui servent à appuyer les mots de coordination comme 'et', 'puis' ou 'alors' et les « cohésifs »<sup>126</sup> qu'ils empruntent à McNeill (p. 7). Les « cohésifs » renvoient aux gestes servant à « établir un lien entre les différentes parties du discours thématiquement liées mais temporellement détachées »<sup>127</sup> (McNeill, 1992, p. 16). En d'autres termes, ce type de gestes est équivalent en quelque sorte à une phrase incise insérée dans le discours pour référer à un élément du discours déjà mentionné. Pourtant, McNeill (2005) omet cette catégorie par la suite, comme elle peut renvoyer à plusieurs types de gestes en même temps. La dernière sous-catégorie de gestes paraverbaux dans la typologie de Cosnier et Vaysse (1997) consiste en « battements »<sup>128</sup> qui servent à rythmer ou accentuer un élément dans le discours (p. 7). Il faut également ajouter qu'Ekman et Friesen (1969) font une distinction entre les battements et deux autres types de gestes qu'ils appellent « underliners » et « rhythmic » qui renvoient respectivement à l'accentuation d'une phrase ou groupe de phrases et à la scansion d'un élément dans le discours (cité dans Allen, 2000, p. 160).

---

<sup>122</sup> « spatials »

<sup>123</sup> « kinetographs »

<sup>124</sup> « pictographs »

<sup>125</sup> « ideographs »

<sup>126</sup> « cohesives »

<sup>127</sup> « to tie together thematically related but temporally separated parts of the discourse »

<sup>128</sup> « batons »

On se rend compte que la catégorisation d'Ekman et Friesen (1969) enrichie ensuite par Cosnier (1982) et Cosnier et Vaysse (1997) est taxinomiquement compliquée, bien qu'elle soit détaillée. En effet, comme le proclame Tellier (2006), « plus les classifications sont minutieuses, plus il est difficile de déterminer dans quelle catégorie se situe un geste » (p. 48). C'est pourquoi, retenons seulement pour le moment le *déictique* et le *battement* comme types de gestes coverbaux à partir des typologies mentionnées.

D'autre part, figure une autre typologie qui se révèle moins compliquée que celles mentionnées : Krauss *et al.* (2001) reprennent le déictique et le battement en dénommant ce dernier comme « gestes moteurs »<sup>129</sup> ; en plus, ils regroupent les gestes illustratifs sous le nom de « gestes lexicaux »<sup>130</sup> qui sont reliés par « une relation significative au contenu sémantique de la parole qu'ils accompagnent »<sup>131</sup>, comme ils considèrent que la distinction entre l'illustration d'un concept concret et celle d'un concept abstrait est imprécise (pp. 4-5). Pourtant, les formes des gestes illustrant des concepts concrets diffèrent considérablement de celles illustrant des concepts abstraits, si bien qu'il faut procéder à une distinction. De même, dans la perspective didactique, les deux types de gestes illustratifs ont des valeurs informatives différentes selon notre point de vue (*cf.* chapitre 4.2.4. *Analyses sur les sous-catégories des gestes illustratifs : iconiques et métaphoriques* à ce propos). Par conséquent, cette typologie s'avère relativement générique pour être appliquée à un corpus.

En tant que dernière typologie à mentionner, celle de McNeill (1992, 2005) est actuellement la plus populaire. Elle nous paraît en principe plus raffinée et plus pratique que les autres. Cela ne veut pas dire qu'elle ne pose pas de problèmes (à mentionner dans les chapitres consacrés à la méthodologie et aux analyses). McNeill (1992) conserve également les déictiques et les battements<sup>132</sup> en y ajoutant premièrement les « iconiques »<sup>133</sup> qui « entretiennent une relation formelle étroite avec le contenu sémantique de la parole »<sup>134</sup> (p. 12). Autrement dit, les *iconiques* illustrent un concept concret formulé sur la chaîne parlée en visualisant un *trait*

---

<sup>129</sup> Nous empruntons la traduction du terme « motor gestures » à Tellier (2006, p. 49).

<sup>130</sup> « lexical gestures »

<sup>131</sup> « a meaningful relation to the semantic content of the speech they accompany »

<sup>132</sup> Il appelle ce type de gestes comme « beats » (McNeill, 1992, p. 15).

<sup>133</sup> Nous empruntons la traduction de « iconics » à Cosnier et Vaysse (1997, p. 5).

<sup>134</sup> « bear a close formal relationship to the semantic content of speech »

*sémantique* de ce concept, comme par exemple la forme, la taille, une propriété spécifique d'un objet ou bien la manière, la forme, la direction d'un mouvement, d'une action, etc. Donnons un exemple issu de notre corpus :

**Figure 2-6 : Exemple d'iconique dans le corpus**



Ici, le concept d'*écrire* est illustré à la main gauche de deux façons : premièrement, l'enseignante fait semblant de tenir un crayon ou un stylo à la main. Ainsi, le geste renvoie à la *forme* de la main, lorsque l'on écrit. Deuxièmement, elle fait des mouvements en l'air, qui illustrent l'*action* d'écrire.<sup>135</sup> Ici, il convient de rappeler la notion de « symbolisation du concret » formulée par Calbris et Porcher (1989) ; c'est-à-dire que « le geste ne reproduit pas le geste exécuté [tel qu'il est] dans la réalité » mais il tente d'imiter ou de « simuler l'action » par ses traits les plus

<sup>135</sup> Dans ce cas, il faut souligner le fait que cet iconique est presque emblématique. Même si le geste est accompagné de la parole, il est très représentatif de l'acte d'écrire.

saillants à travers « un travail d'abstraction », si bien que « [l]e geste abs-trait<sup>136</sup> du concret » (p. 209).

Par la suite, McNeill (1992) définit un autre type de gestes qui ressemblent aux iconiques mais qui en diffèrent par le fait qu'ils « présentent une idée abstraite plutôt qu'un objet concret ou une action concrète »<sup>137</sup> : les « métaphoriques »<sup>138</sup> (p. 14). Le geste *métaphorique* le plus typique selon McNeill (2005) est celui où « le locuteur fait semblant de tenir un objet »<sup>139</sup> à la main (p. 39). Dans la réalité, il n'y a rien dans la main du locuteur ; il tente de faire acquérir une forme visuelle à ses idées. Dans cette optique, nous pensons que les gestes métaphoriques constituent les meilleurs exemples de l'idée de *Growth Point*, étant donné que les locuteurs semblent avoir besoin de visualiser même les concepts abstraits. C'est pourquoi, il est intéressant de voir la *matérialisation visuelle* de l'imagerie dont parle McNeill. En relation avec la matérialisation visuelle, Calbris et Porcher (1989) utilisent le terme « concrétisation de l'abstrait », vu que les concepts abstraits acquièrent une forme visuelle grâce aux gestes : « D'une certaine manière, charnière entre matière et esprit, il [le geste] assure entre concret et abstrait le passage dans les deux sens : en concrétisant l'abstrait ; en symbolisant le concret » (p. 209). Donnons donc un exemple typique de geste métaphorique issu de notre corpus :

**Figure 2-7 : Exemple de geste *métaphorique* dans le corpus**



<sup>136</sup> Nous laissons ce mot tel qu'il est écrit dans l'ouvrage.

<sup>137</sup> « present an abstract idea rather than a concrete object or event »

<sup>138</sup> Nous empruntons la traduction de « metaphoric » à Cosnier et Vaysse (1997, p. 5).

<sup>139</sup> « the speaker appears to be holding an object »



En l'occurrence, l'enseignante parle de l'*importance* d'un guide de voyage et illustre le concept abstrait 'importance' avec un geste métaphorique à la main gauche. Ainsi, elle représente visuellement le concept abstrait 'importance'.

En plus, comme le souligne Roth (2001), les métaphoriques sont produits fréquemment « lors des discussions techniques concernant un contenu abstrait »<sup>140</sup> (p. 371). De cette façon, la tendance générale recourt à la distinction *illustration d'un concept concret/illustration d'un concept abstrait* pour différencier les iconiques des métaphoriques. Pourtant, cette distinction n'est pas toujours valable. Comme le montrent les données de notre corpus, les métaphoriques illustrent parfois des concepts concrets ou les iconiques illustrent des concepts abstraits. Par conséquent, il faut établir d'autres critères méthodologiques pour les distinguer (*cf.* chapitres 3.4.3.4.2. *Acceptations sur la typologie gestuelle* et 4.2.4.2. *Imitation contre représentation* pour les critères mentionnés).

Ainsi, si l'on considère les autres typologies mentionnées auparavant, les iconiques englobent en somme les « spatials » (spatiographiques), les « kinetographs » (kinémimiques) et les « pictographs » (pictographiques) ; les métaphoriques correspondent aux « ideographs » (idéographiques) d'Ekman et Friesen (1969). Les iconiques et les métaphoriques sont associés ensemble aux « lexical gestures » (gestes lexicaux) de Krauss *et al.* (2001) (pour le tableau d'équivalence plus détaillée *cf.* Tellier, 2006, p. 49).

En ce qui concerne les *déictiques* qui constituent les gestes de pointage, McNeill (1992) procède à une distinction entre ceux qui servent à pointer vers un *réfèrent concret* (dans notre cas, par exemple un objet ou un élève dans la classe, un mot sur le tableau ou une image sur le manuel, etc.) et ceux qui servent à pointer vers un réfèrent de la parole, qui est visuellement absent dans la réalité de la classe ; il désigne ainsi cette catégorie de déictiques comme « geste de pointage abstrait »<sup>141</sup> (p. 18). Ci-dessous, nous avons donné un exemple, où l'enseignante pointe vers un mot se trouvant dans le manuel par l'index de la main droite (pour la distinction mentionnée, *cf.* chapitre 4.2.3. *Analyses sur les catégories, les sous-catégories et les micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus*) :

---

<sup>140</sup> « in technical discussions involving abstract content »

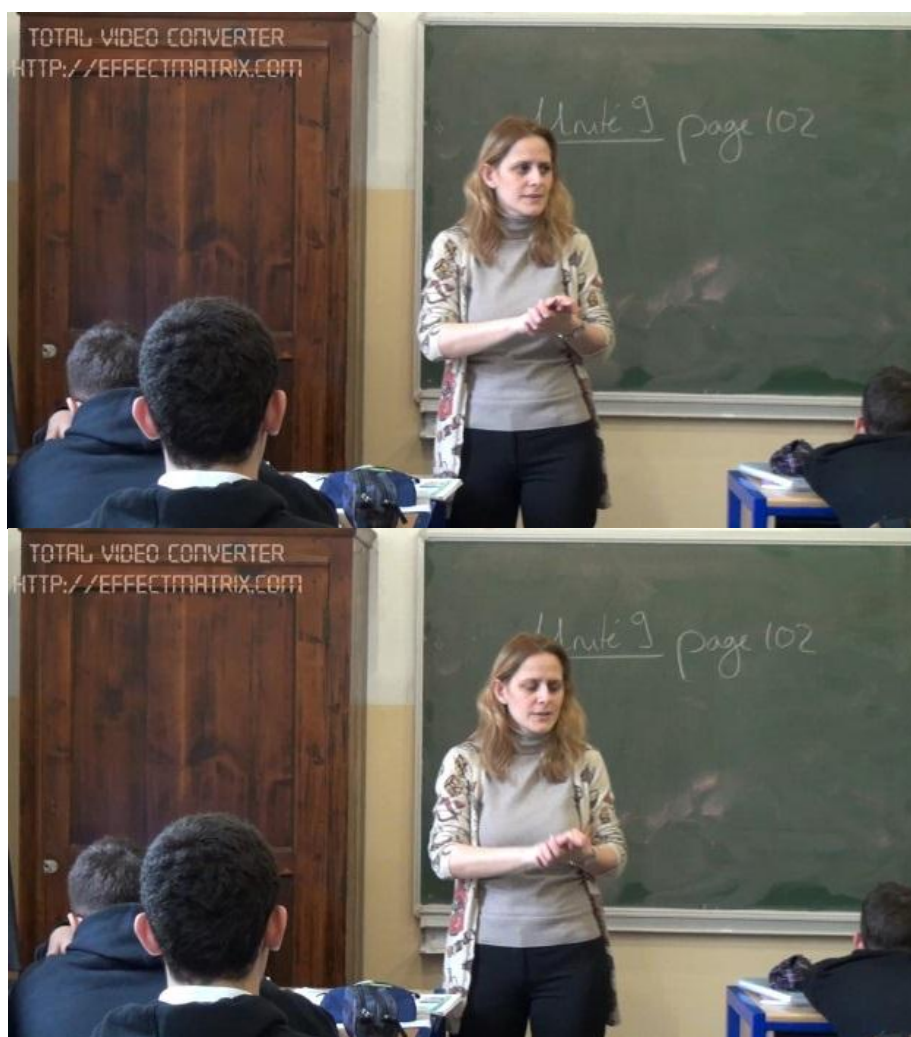
<sup>141</sup> « abstract pointing gesture »

**Figure 2-8 : Exemple de geste *déictique* dans le corpus**



En tant que dernier type de geste coverbal, McNeill (1992) mentionne les *battements* dont la définition a déjà été donnée ; selon lui, les battements sont ainsi nommés, comme il y a une analogie entre la forme caractéristique de ce geste et les mouvements servant à battre le temps dans la musique. Comme le précise Cosnier (1982), « [i]ls servent à battre la mesure du discours » (p. 269). En d'autres termes, ils accentuent ou rythment un mot, un groupe de mots ou une phrase sur l'axe syntagmatique. Les données de notre corpus montrent que les enseignantes en tirent souvent l'usage pour donner de l'information à propos de la démarcation d'un mot ou d'un groupe de mots au niveau syntaxique (cf. chapitre 4.2.6. *Analyses sur les gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des butterworth et des gestes avortés*). Il faut signaler toutefois que divers types de gestes se superposent avec des battements pour la plupart du temps ; autrement dit, un même geste peut avoir la forme d'un déictique et rythmer en même temps le discours. Ci-dessous, figure un exemple de battement :

Figure 2-9 : Exemple de *battement* dans le corpus



Dans la situation montrée ci-dessus, l'enseignante accentue un groupe de mots en bougeant les deux mains jointes d'abord vers le haut puis vers le bas. Ainsi, elle insiste sur le groupe de mots concerné.

En conséquence, la typologie de McNeill (1992, 2005) prend en considération principalement quatre gestes coverbaux : les *iconiques*, les *métaphoriques*, les *déictiques* et les *battements*. Il faut également y ajouter le geste formulé par McNeill (1992) comme *butterworth* (geste servant à se rappeler d'un mot) déjà mentionné dans le chapitre 2.1.1. *Arguments sous-jacents à la production gestuelle*. Même si le *butterworth* intervient à de rares occurrences dans les narrations examinées par McNeill (1992), il l'accepte en tant que geste coverbal (p. 77). C'est pourquoi, nous l'avons inclus dans le schéma d'annotation et repéré un seul *butterworth* lors des analyses de la gestuelle de trois enseignantes (cf. chapitre 4.2.6. *Analyses sur les*

*gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des butterworth et des gestes avortés).*

Le geste « emblématique » (ou l'*emblème*) dont nous avons déjà donné la définition (*cf.* chapitre 2.2.1.2. « *Continuum de Kendon* ») est formulé pour la première fois par Efron (1941) en anglais comme « emblematic gesture » ; ensuite, Ekman et Friesen (1969) proposent le terme anglais « emblem » (cité dans Kendon, 2004, p. 335). De sa part, Kendon (2004) propose le terme « quotable gesture » ; c'est-à-dire, geste *traduisible* (p. 335). Une définition plus précise est fournie par Ekman et Friesen (1972) à propos de ce type de gestes :

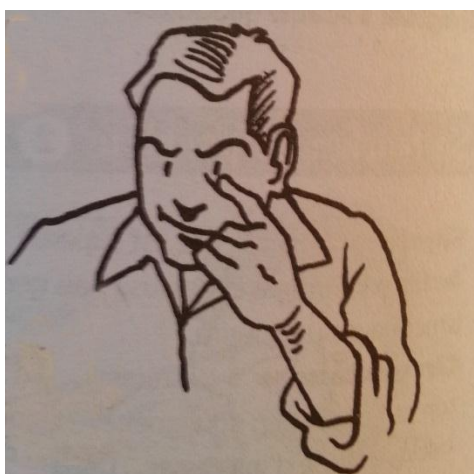
Les emblèmes sont des actes non verbaux (a) qui disposent d'une traduction verbale composée généralement d'un mot ou bien de deux, ou d'une phrase, (b) à propos desquels le sens exact est connu de la majorité ou de tous les membres d'un groupe, d'une classe sociale, d'une sous-culture ou d'une culture.<sup>142</sup> (cité dans Johnson, Ekman & Friesen, 1975, p. 336)

Ils sont ainsi des « gestes codifiés et propres à une culture » (Tellier, 2010 : 32). D'autre part, il convient de souligner que les emblèmes « sont appris de la même façon que l'on apprend le vocabulaire d'une langue » (Tellier, 2006, p. 40). Chaque communauté dispose donc des pratiques culturelles qui lui sont propres, si bien que certains emblèmes appartenant à une communauté quelconque ne sont pas nécessairement compris ou utilisés par une autre ; cet aspect des emblèmes met en relief donc leur caractère culturel ou « conventionnel » (Calbris & Porcher, 1989, p. 70). Autrement dit, ils « sont interprétables hors contexte » et ils remplacent les actes de parole (Colletta, 2005, p. 33). Par exemple, l'emblème typique française 'mon œil' consistant à « tirer la peau sous l'œil en signe de refus ou d'incrédulité » renvoie à la « dérision enfantine » chez les Japonais et donc possède un contenu sémantique totalement différent (Calbris & Porcher, 1989, p. 71).

---

<sup>142</sup> Emblems are those nonverbal acts (a) which have a direct verbal translation usually consisting of a word or two, or a phrase, (b) for which the precise meaning is known by most or all members of a group, class, subculture or culture.

**Figure 2-10 : Exemple d'*emblème français* renvoyant à 'mon œil'**



(Morris, 1997, p. 254)

En outre, comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, ces gestes appelés « quasi-linguistiques » par Cosnier (1982, p. 263) et « gestes symboliques »<sup>143</sup> par Krauss *et al.* (2001, p. 3) sont considérés comme un type de gestes à part les gestes coverbaux : « Ils ont généralement un équivalent verbal qui peut être utilisé seul et ils peuvent être associés à la parole, prenant alors un statut de geste 'illustratif' » (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 4). Dans ce cas-là, ils sont en général iconiques ou plutôt métaphoriques. Par exemple, la main qui se positionne à plat au-dessus de la tête désigne 'ras-le-bol' (c'est-à-dire, 'en avoir assez'<sup>144</sup>) dans la culture française. Le geste qui illustre cette expression renvoie en effet à un vase à ras bord qui est au point de déborder.

**Figure 2-11 : Exemple d'*emblème français* renvoyant à 'ras-le-bol'**



(Calbris & Montredon, 1986, p. 13)

---

<sup>143</sup> « symbolic gestures »

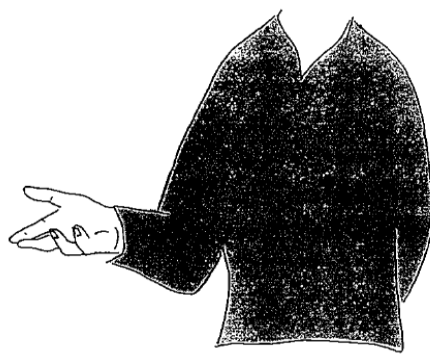
<sup>144</sup> Ce geste renvoyait originalement au fait « qu'on était rassasié » (Morris, 1997, p. 191).

Alors, il existe un lien analogique entre le geste effectué et sa signification, si bien que l’emblème est susceptible de remplacer la parole.

Concernant les emblèmes, le nombre total d’emblèmes diffère d’une culture à l’autre. Selon Cosnier (1982), chaque communauté socio-culturelle a « un répertoire moyen de cent cinquante à deux cents » ; par exemple, les Français en possèdent à peu près deux cents (p. 263).

Par conséquent, nous avons jusqu’ici six gestes avec lesquels on peut procéder aux analyses : les *iconiques*, les *métaphoriques*, les *déictiques*, les *battements*, les *butterworth* et les *emblèmes*. Tellier et Stam (2010)<sup>145</sup> ajoutent deux autres gestes à cet ensemble pour leur schéma d’annotation gestuelle : le geste « interactif » désignant « geste adressé à l’interlocuteur pour la gestion de l’interaction » et le geste « avorté » désignant « geste esquissé mais avorté » (p. 4). Le premier geste dit « interactif » est emprunté par Tellier et Stam (2010) à Bavelas, Chovil, Coates et Roe (1995) et utilisé pour « aider les interlocuteurs à coordonner leur dialogue.... plutôt que véhiculer une signification dans le dialogue »<sup>146</sup> (p. 394). Bavelas *et al.* (1995) donnent l’exemple suivant pour le geste interactif :

**Figure 2-12 : Exemple de geste interactif**



(Bavelas et al, 1995, p. 396)

---

<sup>145</sup> Cette recherche est en effet la première version de celle de Tellier et Stam (2012) déjà mentionnée dans le chapitre 2.1.1. *Arguments sous-jacents à la production gestuelle*.

<sup>146</sup> « helping the interlocutors coordinate their dialogue.... rather than conveying meaning within the dialogue »

Le geste illustré sur la figure ci-dessus est adressé à l'interlocuteur et il est équivalent de l'énoncé 'vas-y ; continue'<sup>147</sup> selon ces chercheurs (Bavelas *et al.*, 1995, p. 396). Pourtant, comme l'affirme Azaoui (2014a), plusieurs gestes sont interactifs dans le cadre didactique, si bien qu'un tel type gestuel s'avère « inopérant » pour les annotations (p. 169). Par exemple, un déictique adressé à l'interlocuteur pour lui donner la parole est évidemment un geste interactif ; en d'autres termes, l'interactivité relève de la fonction communicative et non de la typologie gestuelle. En somme, nous avons omis ce geste dans les annotations.

Finalement, notre travail de thèse souscrit à la typologie gestuelle établie par McNeill (1992, 2005) enrichie ensuite par Tellier et Stam (2010) excepté les gestes dits interactifs. De cette façon, les analyses seront effectuées à travers sept types de gestes : les *iconiques*, les *métaphoriques*, les *déictiques*, les *emblèmes*, *battements*, les *butterworth* et les *gestes avortés*. Il convient de souligner également que les fonctions assumées par ces gestes et leur pertinence dans le cadre de la didactique du FLE seront discutées dans le chapitre suivant.

### 2.3. FONCTIONS DES GESTES COVERBAUX

Selon Tellier (2006), la gestuelle en relation avec la didactique des LE se rattache aux trois domaines : « la gestuelle développée par l'apprenant (traitée soit comme stratégie de communication soit comme indice du développement langagier) », « l'analyse et/ou l'enseignement des emblèmes » et « la gestualité de l'enseignant » (p. 71). Notre travail de thèse s'inscrit partiellement au second domaine (comme les emblèmes effectués par les enseignantes seront analysés), mais principalement au troisième domaine, en raison des données recueillies à travers le corpus. Bien que Tellier (2006) étudie également l'impact des gestes sur la compréhension et la mémorisation des apprenants, nous nous focalisons seulement sur la gestuelle de trois enseignantes d'une façon détaillée. Un quatrième domaine peut aussi être mentionné en ce qui concerne l'utilisation des gestes à des objectifs pédagogiques au sein d'une méthode spécifique d'enseignement, comme par exemple *la méthode par le mouvement*<sup>148</sup> ou *la méthode par le silence*<sup>149</sup>. Pourtant,

---

<sup>147</sup> 'you go ahead'

<sup>148</sup> Appelée « Total Physical Response Method » en anglais et conçue en 1965 par James Asher, un professeur américain de psychologie, cette méthode accorde la plus grande importance à l'oral suivant l'acquisition de la langue maternelle de la part de l'enfant ; ainsi, les formes impératives

ce quatrième domaine reste aussi en dehors du cadre de notre travail de thèse ; en nous basant sur nos observations et sur les réponses à la question n° 13 de l'enquête (cf. *Annexe N° 3 : Réponses de l'enquête destinée aux enseignantes*), nous pouvons affirmer que les méthodes principales auxquelles ont recours les trois enseignantes dans leurs cours se rapportent plutôt à l'*approche communicative*<sup>150</sup> et à la *perspective actionnelle*<sup>151</sup>.

De même, nous ne pouvons pas faire une constatation à propos du lien entre la gestuelle des enseignantes et ces deux méthodes, vu que les données du corpus reflètent un seul contexte d'enseignement. Cela revient à dire qu'il est impossible de

---

sont mises en relief, si bien que « la langue est toujours liée à une action physique observable » (Germain, 1993, p. 262). Dans cette optique, l'enseignant donne des « ordres à exécuter par les apprenants, qui imitent ainsi ses actions » car « [s]i les enfants réussissent à développer leur habileté à la compréhension orale, c'est qu'ils apprennent à répondre physiquement aux ordres de leurs parents » (Germain, 1993, pp. 263-264). Le fondement théorique de cette méthode réside donc dans le fait que la mémoire est « activée par le geste associé au mot » ; en d'autres termes, comme l'hémisphère gauche du cerveau est réservé à la langue et l'hémisphère droit aux activités motrices, « une langue doit s'acquérir grâce à l'activité de l'hémisphère droit, avant même qu'elle ne soit traitée par l'hémisphère gauche, dont le rôle consiste à observer et à apprendre lorsque l'hémisphère droit est en action » (Germain, 1993, p. 263).

<sup>149</sup> Appelée « The Silent Way » en anglais et conçue en 1963 par Caleb Gattegno, enseignant et chercheur en mathématiques, linguistique et enseignement des langues, cette méthode met en relief « la prise de conscience par l'apprenant de ses activités d'apprentissage et de ses propres erreurs à partir de critères internes personnels qu'il développe au cours de son apprentissage » (Germain, 1993, p. 233). Selon Gattegno, l'apprentissage d'une LE diffère de celui de la langue maternelle et « le silence, contrairement à la répétition, favorise la concentration, la vivacité, et l'organisation mentale » ; pour ce faire, l'enseignant a recours à des « bâtonnets de couleur » et à « différents tableaux de correspondance » pour enseigner les mots, les sons et les lettres à travers les couleurs, si bien que l'enseignant reste silencieux « en recourant à des moyens non verbaux pour faire comprendre la signification » pour la plupart du cours et « [l]orsqu'il intervient, ce n'est pas pour servir de modèle aux apprenants mais bien pour donner des indices » (Germain, 1993, pp. 234-239). Par conséquent, la méthode vise à développer l'autonomie et l'autocorrection chez l'apprenant.

<sup>150</sup> Apparue vers les années 1980, l'*approche communicative* met en relief la nécessité de « prendre en compte les besoins langagiers des apprenants » et conçoit ainsi la *compétence de communication* comme « une adaptation des formes linguistiques à la *situation de communication* (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'*intention de communication* (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, demander des ordres, etc.) » (Germain, 1993, pp. 202-203). Assumant la fonction de « facilitateur », l'enseignant recourt à l'utilisation des « documents authentiques » en privilégiant les « jeux de rôle » et les « simulations » comme activités pédagogiques (Germain, 1993, pp. 207-211). Chaque cours de LE comprend les phases de « présentation », d'« exercice », de « communication », d'« évaluation » et de « consolidation » (Germain, 1993, p. 208).

<sup>151</sup> À la différence des activités de classe privilégiant les jeux de rôle et les simulations dans l'*approche communicative*, la *Perspective Actionnelle* envisage l'interaction en classe de langue (ou en dehors de la classe) à travers des situations réelles de communication sous forme de *tâches* à accomplir (individuellement ou en groupe) ; dans cette optique, une « tâche » est définie dans le CECR comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 16). Pour accomplir les tâches s'appuyant sur des situations de communication authentiques, les apprenants « doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 48).



déterminer si la gestuelle des enseignantes diffère ou non en fonction de la méthode en partant de notre corpus.

Après avoir catégorisé les gestes suivant le lien sémantique s'établissant entre la forme gestuelle et la parole accompagnée, il faut définir donc leurs fonctions en classe de FLE. Pourtant, avant de passer en revue les fonctions des gestes dans la perspective didactique, il convient de souligner brièvement certains traits spécifiques concernant l'utilisation des emblèmes de la part des enseignantes en classe de FLE, comme ils se manifestent à plusieurs reprises dans le corpus à part les gestes coverbaux. Dans cette optique, ce chapitre sera réparti en trois sous-chapitres : premièrement, l'utilisation des emblèmes en classe de FLE sera mentionnée. Deuxièmement, les fonctions des gestes coverbaux dans la communication seront discutées. Ensuite, les gestes seront abordés plus spécifiquement dans le cadre de l'enseignement du FLE à travers les fonctions qu'ils assument en classe.

### **2.3.1. Utilisation des emblèmes par les enseignants en classe de FLE**

Même si les enseignantes se servent de divers types d'emblèmes en classe, les données du corpus montrent qu'il n'y a aucune occurrence où l'une des enseignantes enseigne un emblème aux apprenants ; donc, cet aspect culturel de l'enseignement du FLE manque dans leurs cours. Cela peut être lié au niveau langagier des apprenants, si bien que la préoccupation centrale des enseignantes consiste plutôt à transmettre le vocabulaire de l'unité traitée dans le manuel et certains points grammaticaux qui en découlent pendant les cours. Quand même, les enseignantes qui forment notre échantillon sont conscientes des gestes emblématiques de la langue-culture à enseigner et des malentendus qu'ils pourraient engendrer en classe chez les apprenants (cf. *Annexe N° 3 : Réponses de l'enquête destinée aux enseignantes*). En plus, les gestes emblématiques dont elles se servent sont le plus souvent ceux qu'on retrouve dans plusieurs cultures comme le signe *ok*. En d'autres termes, les gestes spécifiques de la culture française comme 'ras-le-bol' ou 'mon œil' ne figurent pas dans leurs cours.

Les emblèmes sont comme les expressions figées ou idiomatiques d'une langue, qui ont « un sens que ne permet pas de prévoir chacun de ses constituants » (*Le Grand Robert informatisé*). Nous pouvons donner comme exemple 'avoir un poil

dans la main' qui veut dire 'être paresseux' (Calbris & Porcher, 1989, p. 58). Bien que l'on puisse trouver une « motivation » ou « un lien analogique » qui structure l'aspect signifiant des emblèmes en partant du signifié, l'accès au sens n'est pas toujours garanti chez les apprenants d'une LE (Calbris & Porcher, 1989, p. 71). Cela émane du fait que les emblèmes, en tant que gestes culturels, varient d'une communauté sociolinguistique à l'autre et que les cas d'incompréhension et voire de mésinterprétation peuvent émerger. En bref, il faut que les emblèmes soit connus de la part des apprenants, si bien que la connaissance des emblèmes présente des « avantages » :

En effet, connaître les gestes propres à une culture est essentiel dans le développement de la compétence de communication en langue étrangère, cela permet à la fois de réduire la possibilité de situations d'incompréhension avec des locuteurs natifs et d'éviter de produire des gestes qui pourraient blesser et/ou choquer les autochtones (ou d'être confronté à ces gestes et de mal les interpréter). Dans une perspective interculturelle, l'apprentissage de ces gestes semble donc fondamental. (Tellier, 2006, p. 55)

La recherche expérimentale de Calbris et Porcher (1989) consistant à présenter 33 mimiques et gestes emblématiques français aux apprenants hongrois et japonais de FLE est intéressante à ce propos : les apprenants hongrois et japonais qui constituent l'échantillon et les Français servant de groupe de contrôle associent chaque expression filmée hors situation et sans parole à un signifié. Les expressions sont filmées de deux façons : l'une montre seulement le geste (c'est-à-dire, le mouvement des mains et des bras) et l'autre montre le geste et la mimique en même temps. Par le biais de cette expérimentation, Calbris et Porcher (1989) arrivent aux conclusions suivantes : lorsque la différence culturelle augmente (le cas des Japonais), l'accès au sens devient plus difficile ; en outre, si le geste est déjà connu (le cas des Français) ou si « la culture diffère davantage » (le cas des Japonais), le rôle des mimiques diminue, tandis que pour les Hongrois, les mimiques servent d'indices en quelque sorte pour accéder au sens ; par conséquent, les gestes emblématiques et les mimiques sont conventionnels (p. 64).

Dans notre corpus, nous avons relevé deux gestes emblématiques utilisés de manière récurrente, qui auraient pu engendrer une mésentente au niveau culturel chez les apprenants et entraver donc l'accès au sens. Le premier geste est appelé « doigts formant un anneau » (« le pouce et l'index réunis pour former un anneau vertical ») et désigne 'ok, c'est bon' ou bien il sert à apporter une *précision* à la parole, lorsqu'il

se superpose avec une série de battements (cf. McNeill, 1992, p. 60 ; Morris, 1997, p. 51) :

**Figure 2-13 : Exemple d’emblème *ok* dans le corpus**



Alors, comme le précise Axtell (1998), parfois, ce geste exécuté seul sans battement « signifie l’homosexualité »<sup>152</sup> dans la culture turque (p. 160). Pourtant, dans le cadre d’un cours de FLE, lorsque ce geste est effectué en contexte avec des battements, une telle signification pourra être rejetée de la part des apprenants. Il en va de même pour le geste emblématique dit « main en forme de bourse » qui est souvent utilisé dans le discours pour l’apport de précision et qui sert à attirer l’attention de l’interlocuteur à un point important sur la chaîne parlée (cf. Morris, 1997, p. 153). De sa part, ce geste signifie aussi « avoir bon goût »<sup>153</sup> dans la culture turque (Axtell, 1998, p. 159). Cependant, lorsqu’il accompagne la parole en contexte classe, les apprenants pourront attribuer la signification concernant l’apport de précision (cf. chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes* pour l’examen de ces emblèmes dans le cadre du corpus). En somme, les deux gestes mentionnés n’ont pas posé de problème pour les apprenants au niveau interculturel selon notre point de vue. Pour vérifier l’observation mentionnée, il aurait fallu travailler quand même avec les apprenants turcs ; ce qui n’est pas le cas dans cette recherche.

---

<sup>152</sup> « signifie homosexuality »

<sup>153</sup> « something tastes good »

**Figure 2-14 : Exemple d’emblème *main en forme de bourse* dans le corpus**



La connaissance du répertoire d’emblèmes se révèle donc nécessaire pour éviter les mésententes provenant des différences culturelles soit en classe, soit en situation réelle (c’est-à-dire, au cas où l’apprenant se trouverait dans le pays de la langue-culture cible). Les emblèmes peuvent être présentés par l’intermédiaire des vidéos<sup>154</sup> ou des images illustratives ; à ce propos, par exemple, Bertocchini et Costanzo (2008) conseillent aux enseignants l’activité suivante à mener en classe concernant les emblèmes : « séparer les dessins [des gestes emblématiques] des expressions qui les accompagnent et demander à la classe de retrouver la signification de chaque geste [emblématique] » (p. 250). Évidemment, il ne serait pas toujours possible de retrouver la signification des emblèmes pour les apprenants non natifs dans telles activités. C’est pourquoi, nous pensons que la présentation des vidéos avec des emblèmes effectués en contexte réel serait plus bénéfique pour les apprenants.

Du côté d’enseignant, il existe deux problématiques concernant l’utilisation des emblèmes : premièrement, qu’ils soient natifs ou non, il faut sensibiliser les enseignants aux emblèmes de la LE à enseigner : « Dans les conditions idéales, l’information kinésique de la langue-culture cible devrait être présentée aux futurs enseignants durant leur formation initiale.... L’expérience concernant un séjour d’étude au pays de la langue-culture cible renforcera [davantage] l’apprentissage des

<sup>154</sup> Selon Hauge (1998), les vidéos doivent être prises au plan moyen ; c’est-à-dire, un cadrage suffisamment focalisé sur le(s) locuteur(s) dans la vidéo, pour que l’on puisse voir les gestes d’une façon adéquate. De même, elle précise qu’il faut baisser le son de la vidéo afin que les apprenants puissent se concentrer davantage sur les gestes.

comportements kinésiques »<sup>155</sup> (Green, 1971, p. 68). Le séjour d'étude dont parle Green concerne évidemment les enseignants non natifs de LE.

D'autre part, comme le montrent Tellier et Cadet (2013) à travers leur enquête destinée à remettre en question l'utilisation des emblèmes en classe de FLE et menée auprès des enseignants natifs et non natifs de FLE, il n'y a pas de différence significative de pourcentage parmi les deux groupes de sujets étudiés en ce qui concerne leur degré de conscience à ce propos ; autrement dit, l'utilisation des emblèmes en classe de FLE ne semble pas constituer une préoccupation centrale pour les enseignants de FLE (qu'ils soient natifs ou non), à moins qu'une expérience désagréable ne se produise entre les apprenants et les enseignants concernant les mésententes dues à ce type de gestes (ce qui permet aux enseignants une certaine prise de conscience). Alors, selon Tellier et Cadet (2013), il faut intégrer (ou amplifier le programme de formation, si cela existe) les gestes emblématiques à la formation des enseignants de FLE à travers les vidéos ou les ressources bibliographiques et former les enseignants pour ce qui concerne surtout l'observation des gestes de la langue-culture à transmettre.

Dans cette perspective, dans le cas des enseignants natifs de LE, il faut les conscientiser et voire les avertir à propos des emblèmes appartenant à la culture du public non natif enseigné :

Comme l'emploi et la signification de certains emblèmes spécifiques peuvent varier d'une culture à l'autre, les cas d'incompréhension ou ceux d'échec de la communication peuvent avoir lieu, lorsque les apprenants de LE tentent d'utiliser ou d'interpréter les emblèmes de la LE selon la signification accordée à ces mêmes emblèmes dans leur propre culture.<sup>156</sup>  
(Allen, 1999, p. 476)

Alors, pour ne pas entraîner des interférences au niveau culturel, les enseignants de LE doivent maîtriser à la fois le répertoire d'emblèmes de leur propre culture et celui de la culture du public enseigné.

À part Calbris et Porcher (1989), ces interférences probables sont discutées notamment par Hauge (1999) qui effectue des enregistrements vidéo de huit

---

<sup>155</sup> « Ideally, foreign-culture kinesic information should be presented to teacher trainees during the preservice phase.... The study abroad experience will reinforce the kinesic instruction »

<sup>156</sup> Since the use and meaning of specific emblems can vary among different cultures, misunderstanding or failure to communicate may occur when nonmembers of a culture try to use or interpret emblems according to the meaning assigned to the emblems in their own culture.

enseignants d'anglais LE. Elle parle par exemple des gestes de pointage qui marquent les temps futurs ou passés et qui sont fréquemment utilisés en classe de LE (pour nous, ces gestes-là sont plutôt des déictiques). Elle mentionne également des gestes servant à évaluer la performance des élèves, comme par exemple le signe *ok*. Pourtant, dans le cadre qui nous préoccupe, ce qui est plus intéressant, c'est qu'elle regroupe ces gestes fréquemment utilisés en classe sous l'appellation de « British English (EFL) Teaching Emblems » (p. 411). En d'autres termes, il existe certains gestes qui sont produits à occurrences répétitives en classe de LE avec différentes significations en contexte classe, de telle sorte qu'ils deviennent emblématiques. Par exemple, Hauge (1999) cite le geste où la main est ramenée à l'oreille pour la pousser ensuite légèrement vers l'extérieur, la paume ouverte vers les apprenants : ce geste est appelé en anglais « ear cup »<sup>157</sup> et veut signaler à l'interlocuteur (à un apprenant dans ce cas) que sa voix est basse et que l'on ne peut pas l'entendre ; pourtant, comme l'affirme Hauge, ce geste effectué par l'enseignant peut exprimer aussi la consigne concernant la répétition d'une réponse correcte donnée par un apprenant timide dont la voix est basse (p. 411). Ainsi, ce qu'il faut retenir ici, c'est que la *conventionalité* des gestes emblématiques peut relever à la fois des dimensions *culturelle* et *pédagogique*.

**Figure 2-15 : Main en pavillon autour de l'oreille servant à donner une consigne**



(Morris, 1997, p. 226)

Similairement à Hauge (1999), ces gestes sont désignés ensuite par Azaoui (2014a) comme « emblèmes pédagogiques » ; autrement dit, « emblèmes propres/communs en situation de classe » (p. 169). D'autre part, les gestes

---

<sup>157</sup> En français, ce geste s'appelle « la main en pavillon autour de l'oreille » et il est universel (Morris, 1997, p. 226).

emblématiques concernent également ce que Tellier (2006) appelle « code commun gestuel »<sup>158</sup> :

Ces gestes sont donc utilisés régulièrement par l'enseignant et deviennent rapidement familiers. On peut alors parler d'un *code commun* qui est transmis aux élèves par l'enseignant... Ces gestes du code commun ont donc un degré très fort de conventionalité dans la classe. Une fois appris par les apprenants, ils sont d'une aide encore plus précieuse pour la compréhension et la mémorisation. On peut donc énumérer trois conditions pour qu'un GP [geste pédagogique] fasse partie du code commun de la classe :

- Que ce geste soit toujours associé au même sens.
- Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé.
- Qu'il garde toujours le même aspect, la même forme pour être bien identifié. (pp. 111-112)

Même si les gestes dont parle Tellier (2006) ne sont pas nécessairement emblématiques au début (par exemple un iconique, un métaphorique, un déictique, etc.), au fur et à mesure qu'un enseignant utilise répétitivement un même geste en y attribuant toujours la même signification, ce geste-là devient emblématique. Dans cette optique, les données dans notre corpus sont plus pertinentes en ce qui concerne ce type d'emblèmes, comme il y a certains gestes emblématiques exécutés répétitivement en contexte classe (cf. 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes* pour des exemples à ce type de gestes). Ces gestes-là servent généralement à la gestion de classe ou à l'évaluation des performances des apprenants. Dans notre corpus, nous avons repéré par exemple, des emblèmes équivalents des consignes 'répétez' ou 'continuez' (cf. Figure 4-85 : *Exemple d'emblème de répétition*). Pourtant, il faut signaler que la parole est en général présente lors de l'exécution de ces emblèmes ; cela nous fait pas penser que le geste intervient alors pour renforcer davantage la compréhension du message verbal et qu'il n'est pas utilisé par les enseignantes de notre échantillon comme une fin en soi. Par conséquent, ce dernier aspect contredit partiellement ce dont Tellier (2006) parle.

---

<sup>158</sup> Il faut signaler que Martina (1991) établit avant Tellier une « règle d'utilisation » à propos de certains gestes destinés à évaluer les apprenants dans le cadre de l'enseignement de l'anglais LE à travers une standardisation gestuelle ; elle précise que les gestes doivent être « fermes, et identiques d'une séance à l'autre », qu'ils doivent être enseignés aux apprenants « parallèlement à la notion, au cours de la même séance », qu'ils doivent être exécutés en l'absence de la parole et que les apprenants doivent « les reconnaître » (pp. 46-47).

### 2.3.2. Quelles sont les fonctions des gestes coverbaux dans la communication ?

Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre 2.1.1. *Arguments sous-jacents à la production gestuelle*, deux points de vue différents sont décelés en ce qui concerne les raisons sous-jacentes à la production gestuelle : d'une part, les gestes réduisent la charge cognitive (Goldin-Meadow *et al.*, 2001) et facilitent le processus cognitif interne du locuteur pour l'accès aux mots (Butterworth & Haddar, 1989 ; Krauss *et al.*, 2001) ; d'autre part, ils sont susceptibles de véhiculer certaines informations supplémentaires par rapport à la parole (Beattie & Shovelton, 1999 ; Holler *et al.*, 2009). Ces deux points de vue ne se contredisent pas : que les gestes soient produits pour soi ou pour l'autre, ils fournissent des indices visuels à l'interlocuteur au niveau communicatif. Ainsi, comme le proclame Gullberg (2010), « il y a un consensus général sur le fait que les gestes sont multifonctionnels et qu'ils remplissent à la fois des fonctions communicatives centrées sur le destinataire et des fonctions internes centrées sur le destinataire »<sup>159</sup> (p. 77). Cela revient à dire que les gestes jouent « un rôle interactif-communicatif et interne-cognitif »<sup>160</sup> pour les interlocuteurs et les locuteurs (Gullberg, 2010, p. 76). En conséquence, précisons que les gestes coverbaux peuvent remplir des fonctions *cognitive* et *communicative* comme point de départ.

Plus spécifiquement, les gestes coverbaux assument d'abord « une fonction référentielle », comme « ils participent à la construction du sens par désignation, représentation ou symbolisation des référents verbalisés dans l'énoncé du locuteur » (Colletta, 2005, p. 33). De sa part, Kendon (2004) précise également que la « fonction référentielle »<sup>161</sup> englobe la « représentation »<sup>162</sup> d'un référent verbal et « le pointage »<sup>163</sup> envers un référent (pp. 159-160). Par exemple, les déictiques servent de pointage ; d'autre part, les iconiques, les métaphoriques et les emblèmes (même si ces derniers peuvent être utilisés en l'absence de la parole) représentent ou illustrent les référents prononcés sur la chaîne verbale. En l'occurrence, il faut signaler qu'un geste peut remplir la même fonction que la parole ou apporter une

---

<sup>159</sup> « there is general agreement that gestures are multi-functional and serve both addressee-directed, communicative and speaker-directed, internal functions »

<sup>160</sup> « an interactive, communicative, and internal, cognitive role »

<sup>161</sup> « referential function »

<sup>162</sup> « representation »

<sup>163</sup> « pointing »



information supplémentaire à la parole. Par exemple, si l'on illustre un mot du vocabulaire en classe par un geste iconique, la fonction du geste chevauche avec celle de la parole. En outre, si l'on pointe par l'intermédiaire d'un déictique vers un objet en classe sans pourtant prononcer le mot correspondant à cet objet, dans ce cas-là, c'est le déictique qui est porteur du sens et qui véhicule l'information. Ainsi, la fonction du geste et de la parole peuvent chevaucher mais aussi se compléter. Tout dépend de la relation entretenue entre le geste et la parole (cf. chapitre 4.2.7.4. *Chevauchement fonctionnel contre disjonction fonctionnelle* pour la distinction mentionnée).

La deuxième fonction à laquelle Colletta (2005) se réfère est la « structuration » : selon lui, on a recours aux gestes coverbaux aussi pour « la mise en relief des unités de la parole » (comme par exemple accentuer un mot, une syllabe, etc.) ou « la démarcation des unités du discours » (comme par exemple rythmer ou scander certains groupes de mots ou certains syntagmes) (p. 33). Devant cet état de choses, le geste renforce la parole sur les dimensions à la fois *prosodique* et *syntaxique* (cf. chapitre 4.2.3.1. *Cas des battements syntaxiques superposés à des déictiques*). Comme le montre notre corpus, les enseignantes se servent en général des battements chevauchant avec d'autres types de gestes pour accentuer ou rythmer leurs propos et pour la plupart de ces cas, elles se servent des gestes pour donner une information aux apprenants en matière de la délimitation de divers groupes de mots sur la dimension syntaxique (cf. chapitre 4.2.7.3. *Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions*).

Troisièmement, Colletta (2005) mentionne la « fonction interactive » désignant « la régulation et la synchronisation des activités de parole (signaux phatiques et régulateurs utilisés par chacun pour signaler ses intentions immédiates en matière de prise, maintien ou cession de la parole) » (p. 33). Dans le cadre qui nous préoccupe, ce type de gestes sert plus précisément à gérer les *tours de parole*. Si l'on fait allusion aux composantes de l'interaction selon Kerbrat-Orecchioni (1998), les enseignantes se servent aussi de leurs gestes pour gérer les *échanges*. Par exemple, elles pointent l'index ou la main vers un élève pour lui donner la parole.

Dernièrement, les gestes ont une « fonction expressive »<sup>164</sup> ; à travers les gestes, le locuteur peut « cadrer son activité énonciative par le marquage de l'acte de parole ou l'expression d'attitudes et d'émotions » (Colletta, 2005, p. 33). Cela revient à dire qu'en gesticulant, le locuteur peut exprimer ses émotions. Pourtant, cette fonction se révèle plus pertinente dans le cadre de notre travail de thèse en ce qui concerne les gestes qui accomplissent un acte de parole. Comme l'affirme Coquet (2012), un geste quelconque peut remplacer directement la parole en accomplissant ainsi un acte de parole ou il peut affecter la valeur pragmatique de la parole « par amplification ou modification de sa valeur illocutoire » (p. 99). Par exemple, l'index emblématique dressé vers le haut afin d'attirer l'attention des apprenants peut servir à avertir ces derniers à propos d'un point linguistique. Par conséquent, soit il accomplit l'acte de parole *avertissement* en remplaçant la parole, soit il amplifie la valeur de l'énoncé accomplissant cet acte de parole (*cf.* chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes*).

En guise de conclusion à ce sous-chapitre, que les gestes des enseignants soient centrés sur eux-mêmes ou sur les apprenants, ils se chargent toujours d'une fonction communicative en classe de FLE : « Tout enseignant est un gesticulateur, mesuré ou non. En tant qu'il est perçu par les élèves... il est un ensemble de gestes volontaires et non volontaires, et toujours fonctionnels » (Calbris & Porcher, 1989, pp. 20-21).

### **2.3.3. Fonctions des gestes coverbaux en classe de FLE**

Dans un premier temps, en souscrivant à la distinction de Gullberg (2010) entre les gestes cognitif et communicatif, nous déterminons une première fonction pour les annotations des gestes des enseignantes : *cognition*. Un tel choix peut paraître contradictoire, comme la catégorisation fonctionnelle de Gullberg ne concerne pas en général la didactique des LE. Pourtant, dans notre corpus, trois gestes sont initiés à visée pédagogique de la part d'une enseignante et leurs exécutions sont entravées par la suite en raison d'un problème qui semble se présenter au niveau cognitif. Ce sont les gestes avortés et leur fonction est acceptée comme *cognition*. Méthodologiquement parlant, nous pensons qu'il faut également

---

<sup>164</sup> Selon Jakobson (1963/2003), cette fonction dite aussi « émotive » est « centrée sur le destinataire » et « vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle » (p. 214).

inclure ce type de gestes aux annotations car premièrement, comme les gestes avortés sont des gestes coverbaux et non des gestes extra-communicatifs, il faut les inclure dans l'annotation du corpus. En plus, ce sont des gestes dont la visée communicationnelle n'est pas accomplie. C'est pourquoi, on ne peut pas prétendre qu'ils sont communicatifs dans le sens exact du terme.

De même, un seul *butterworth* servant à la recherche lexicale figure dans le corpus. Vu qu'il est plutôt centré sur l'enseignante qui l'effectue et qu'il relève donc de la cognition, il est aussi inclus aux annotations. Par conséquent, si l'on opère avec des *butterworth* et des gestes avortés, il faut envisager également la fonction de cognition pour les annotations des corpus selon notre point de vue (pour une discussion plus détaillée à propos de la fonction de cognition, cf. chapitre 4.2.7.1. *Analyses sur la fonction de cognition dans le cadre du corpus*).

Le cas des battements est plus complexe car le fait de déterminer si un battement est centré sur le locuteur ou sur l'interlocuteur se révèle difficile. Méthodologiquement parlant, nous supposons qu'ils assument une fonction communicative ; (a) au cas où les enseignantes les utiliseraient pour donner une information explicite à propos de la syntaxe ou de la prosodie, (b) même si les enseignantes s'en servent pour rythmer ou accentuer leurs propres paroles. Pour ce dernier cas, bien que les battements soient plutôt centrés sur les enseignantes, ils fournissent quand même aux apprenants une information indirecte pour ce qui concerne la succession de différents groupes de mots et les faits de prosodie par l'intermédiaire des énoncés des enseignantes. Ainsi, comme ils sont censés assumer une fonction communicative, les fonctions pédagogiques plus spécifiques qu'ils remplissent seront discutées dans les lignes qui suivent.

Avant d'examiner les fonctions des gestes, il faut tout d'abord définir ce qu'est un geste effectué à des fins pédagogiques en classe de FLE ; ce type de gestes est appelé « geste pédagogique » :

Pour simplifier les choses, nous parlerons dans le présent travail de *geste pédagogique* (parfois abrégé GP). Au niveau de la forme, cela renverra principalement aux gestes des mains mais il pourra être fait mention de postures et mimiques faciales lorsque celles-ci s'avèreront pertinentes et/ou complémentaires. Ce phénomène englobant plusieurs mouvements de types différents (mimiques, postures, gestes des mains), nous utiliserons également l'appellation *gestuelle pédagogique*, notamment pour évoquer le comportement didactique de l'enseignant en classe.... Les mouvements qui nous intéressent sont liés à un

contenu verbal (même s'il n'est pas toujours produit en concomitance) et sont produits avec une intention pédagogique. (Tellier, 2006, pp. 75-76)

Ensuite, Tellier (2008a) développe cette définition de la façon suivante :

Le GP, au sens où nous l'entendons, est principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole qu'il accompagne est donc crucial. Cela dit, il arrive que le geste soit utilisé sans verbal pour encourager l'apprenant ou lui signaler une erreur sans l'interrompre dans sa production d'énoncés. Le GP peut être un mime, un geste coverbal (déictique, iconique et métaphorique principalement) ou un emblème. (p. 42)

En souscrivant à ces deux définitions, précisons premièrement que tous les comportements kinésiques à part les gestes manuels sont exclus de nos annotations. Deuxièmement, nous ne faisons pas de distinction entre le geste coverbal et le geste pédagogique, vu que le premier renvoie à un type gestuel et que le deuxième à une fonction. Cela revient à dire que tous les gestes coverbaux sont censés assumer une fonction pédagogique dans le cadre d'un cours de FLE selon notre point de vue (excepté les gestes qui restent sans fonction pédagogique). Troisièmement, un geste n'est pas accompagné parfois de la parole. Pourtant, cela n'entrave pas l'ensemble de l'interaction en classe. D'ailleurs, les gestes non accompagnés de la parole remplacent un pourcentage infime dans notre corpus.

Quant aux fonctions, de prime abord, il faut signaler que les chercheurs semblent prendre en considération divers comportements kinésiques ensemble, si bien que les gestes manuels n'y sont pas privilégiés. Pourtant, les fonctions à présenter dans les lignes suivantes seront abordées spécifiquement dans le cadre des gestes des mains et des bras qui font partie des comportements kinésiques.

Grant et Hennings (1971) distinguent deux fonctions générales : « éducative » et « personnelle » ; la première concerne la transmission de l'information et la gestion des interactions, tandis que la deuxième se rapporte aux mouvements de l'enseignant, qui sont dépourvus de visée pédagogique (cité dans Tellier, 2006, p. 94). Si on laisse de côté la fonction dite *personnelle* dans le cadre de ce travail de thèse, Beattie (1977) répartit la fonction éducative en deux composantes : une fonction dite « didactique »<sup>165</sup> ayant rapport à l'« illustration du sens »<sup>166</sup> et une

---

<sup>165</sup> « didactic »

autre fonction dénommée « interactionnelle »<sup>167</sup> destinée à « favoriser le dialogue »<sup>168</sup> en classe ; autrement dit, cette dernière fonction concerne plus globalement la gestion des interactions tout en encourageant les apprenants à participer au cours (pp. 176-177).

En partant de la classification de Beattie (1977), premièrement, précisons que l'*illustration du sens* désigne l'*explication d'un référent verbal sur la dimension visuelle* en mettant en relief l'un de ses traits sémantiques (le plus souvent par un geste iconique et métaphorique mais il s'agit de temps en temps d'autres types gestuels), soit afin de le présenter pour la première fois aux apprenants, soit afin de le désambiguïser :

Le geste est produit par l'enseignant pour illustrer un mot, une idée de son discours oral. L'enseignant peut choisir d'illustrer un mot (ou une idée) plutôt qu'un autre pour deux raisons principales (les deux pouvant être combinées) : (1) parce qu'il juge ce mot particulièrement important pour comprendre le sens global de la phrase (c'est le pivot) (2) parce qu'il suppose que ce mot est inconnu de l'apprenant et va lui poser problème. (Tellier, 2006, p. 90)

En fait, l'illustration du sens sur la dimension gestuelle n'est pas l'apanage de l'enseignement des LE, comme le précise Antes (1996) :

[L]es enseignants de langue se servent instinctivement des gestes ainsi que de la paraphrase dans la tentative de favoriser la compréhension chez l'apprenant et par là, d'éviter le recours à la traduction. Les gestes aident aussi à élucider le sens d'une phrase ambiguë, tant pour les locuteurs natifs que pour les locuteurs non natifs.<sup>169</sup> (p. 444)

Ainsi, les gestes qui facilitent l'accès au sens occupent une place primordiale dans l'enseignement des LE (cf. à ce propos chapitre 4.2.7.3. *Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions* pour des exemples).

Deuxièmement, la notion de *gestion des interactions* doit être abordée d'une manière plus détaillée. Dans cette optique, Ferrão-Tavares (1985) met en œuvre une classification intéressante en partant d'un corpus semi-contrôlé, où cinq professeurs portugais de FLE donnent des cours de français à neuf adultes faux-débutants au sein d'un mini-stage :

---

<sup>166</sup> « demonstrating meaning »

<sup>167</sup> « interactional »

<sup>168</sup> « promote dialogue »

<sup>169</sup> [L]anguage teachers instinctively use gesture, along with paraphrase, in an attempt to make a learner understand and thereby circumvent the need for translation. Gestures can also help to clarify an ambiguous sentence, as much for native as for nonnative speakers.

Nous avons été amenée à limiter les fonctions pédagogiques dégagées par différents systèmes d'analyse aux fonctions d'apport d'information, d'animation et d'évaluation.... Par ailleurs, il nous est apparu qu'il y avait des moments privilégiés de la fonction d'animation, où des actes comme la consigne, l'ordre et la sollicitation étaient performés. Ce sont les moments de transition dans un cours. (pp. 16-17)

On constate que Ferrão-Tavares (1985) distingue trois fonctions<sup>170</sup> et privilégie surtout la *fonction d'animation* (fonction équivalente plus ou moins à la gestion des interactions) en partant de laquelle elle propose des « marqueurs de structuration de l'interaction » appelés « cadreurs » qui « flèchent vers l'activité antérieure et/ou annoncent la suivante », de telle sorte qu'ils servent à délimiter gestuellement<sup>171</sup> certaines phases du cours (p. 17). Par exemple, l'emblème 'écoutez' (équivalent du geste *ear cup* déjà mentionné dans le chapitre 2.3.1. *Utilisation des emblèmes par les enseignants en classe de FLE*) désigne le début de la phase d'écoute à propos d'une activité menée en classe. Cela revient à dire qu'à part la parole, les enseignants disposent également des gestes en tant qu'outils pédagogiques pour le démarrage et la clôture des activités en classe.

Dans son article présentant un état de l'art à propos des comportements kinésiques dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des LE, Allen (1999) amplifie la notion de fonction d'animation en déterminant certaines sous-fonctions : « varier le rythme »<sup>172</sup> du cours, « contrôler la participation »<sup>173</sup> des apprenants, « signaler les phases de transition »<sup>174</sup>, « donner la parole à un apprenant »<sup>175</sup>, « demander une réponse collective »<sup>176</sup> de la part des apprenants et « signaler le début et la fin des cours »<sup>177</sup> (p. 474). Allen (2000) enrichit la liste des sous-fonctions après avoir examiné les comportements kinésiques d'une enseignante américaine d'espagnol LE : « demander d'écouter, de répéter, de répondre ou de parler plus fort »<sup>178</sup>, « signaler les erreurs »<sup>179</sup>, « favoriser le dialogue »<sup>180</sup> et « favoriser l'interaction en classe »<sup>181</sup> (p. 171). Par exemple, une enseignante frappe dans les

---

<sup>170</sup> Cette classification semble être empruntée à Cicurel (1985) (*cf. infra*).

<sup>171</sup> Normalement, elle tient compte aussi de la posture et du regard.

<sup>172</sup> « vary the tempo »

<sup>173</sup> « control participation »

<sup>174</sup> « signal changes »

<sup>175</sup> « indicate who is to respond »

<sup>176</sup> « cue choral response »

<sup>177</sup> « mark beginnings and ends of lessons »

<sup>178</sup> « listen, repeat, answer, or speak louder »

<sup>179</sup> « signal errors »

<sup>180</sup> « promote dialogue »

<sup>181</sup> « stimulate classroom interaction »

mains pour signaler le recommencement du cours après une petite pause, comme le montre la figure ci-dessous (cf. chapitre 4.2.7.6. *Analyses sur la fonction d'animation et ses sous-fonctions* pour les différents gestes assumant la fonction d'animation).

**Figure 2-16 : Exemple de geste d'animation servant à redémarrer le cours après une petite pause dans le corpus**



En outre, Allen (1999) précise que les gestes peuvent aussi être utilisés pour « indiquer certains types d'erreurs »<sup>182</sup> (p. 475). Alors, on est dans le cadre de l'évaluation. Par exemple, lorsque l'apprenant commet une erreur, l'enseignant peut signaler cette erreur par l'emblème américain dit « main en forme de T »<sup>183</sup> qui désigne normalement « temps écoulé, terminé » (Morris, 1997, p. 160). Pourtant, en classe de LE, ce geste emblématique peut renvoyer à une interruption momentanée, pour que l'apprenant se rende compte de sa faute et qu'il la corrige.

**Figure 2-17 : Main en forme de T pour signaler une erreur**



(Morris, 1997, p. 160)

<sup>182</sup> « to indicate certain types of errors »

<sup>183</sup> En anglais, ce geste emblématique désigne « time out » (Allen, 1999, p. 475).

De sa part, Martina (1991) parle même de la possibilité de construire « un système correctif non verbal » (évoquant ainsi la notion de *code commun gestuel* formulé par Tellier) en associant certains gestes à certains types d'erreurs d'une manière fixe (p. 46). Pourtant, dans ce cas-là, on peut se demander si les gestes *signaleraient* justement les erreurs plutôt que de les corriger (*cf.* à ce propos, chapitre 4.2.7.7. *Analyses sur la fonction d'évaluation et ses sous-fonctions*).

Tellier (2006) établit une catégorisation fonctionnelle en s'appuyant sur les travaux de Dabène (1983) et de Cicurel (1985). Premièrement, Dabène (1983) assigne à l'enseignant de LE les fonctions de « vecteur d'information (il lui revient d'être un expert de la matière enseignée) », de « meneur de jeu (il dirige l'interaction, distribue la parole, propose des activités) » et d' « évaluateur (il juge les productions des élèves) » (cité dans Cicurel, 2011, p. 30). Cette catégorisation inspire ensuite Cicurel (1985) qui établit une « triple fonction » à propos du rôle que joue l'enseignant dans les interactions verbales en classe de langue :

- celle d'informateur : l'enseignant est celui qui connaît la langue cible ; il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner ;
  - celle d'animateur : il est responsable de la gestion des séances - exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe ;
  - celle d'évaluateur<sup>184</sup> : il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves.
- Ces trois fonctions peuvent être simultanément remplies dans un cours de langue qui se caractérise par un nombre élevé d'interactions verbales et par la mobilité avec laquelle l'enseignant passe d'une fonction à l'autre. (pp. 7-8)

Il est bien à noter que cette catégorisation est conçue normalement pour les interactions verbales. Pourtant, elle se révèle pertinente aussi pour ce qui concerne la gestuelle des enseignants, vu que le geste et la parole interagissent en s'imbriquant ou en se complétant au sein de la communication en classe de LE. Finalement, Tellier (2006) formule une catégorisation basée sur trois fonctions pédagogiques qui se révèle exhaustive selon notre point de vue, pour ce qui est de l'activité gestuelle des enseignants de FLE<sup>185</sup> : « information », « animation » et « évaluation » (p. 109). C'est donc à cette catégorisation fonctionnelle que notre travail de thèse souscrit principalement, même si une sous-catégorisation alternative sera proposée au sein du

---

<sup>184</sup> Cicurel (1985) appelle aussi cette fonction d'évaluateur comme fonction de « juge » (p. 56).

<sup>185</sup> Dans sa thèse de doctorat, Tellier (2006) établit cette catégorisation fonctionnelle en partant de l'observation de deux enseignantes d'anglais LE qui donnent des cours « d'initiation à l'anglais à de jeunes enfants » (à des enfants français âgés de 4-6 ans) ; pourtant, comme elle le souligne, « [c]ela ne signifie en rien que tous les gestes présentés sont spécifiques à l'enseignement de l'anglais » en France (p. 101). De plus, à la suite de sa thèse de doctorat, elle continue à développer cette catégorisation dans ses articles en s'appuyant sur divers corpus.



chapitre 4.2.7. *Analyses sur les fonctions et les sous-fonctions pédagogiques des gestes*. Procédons en l'occurrence aux sous-fonctions des gestes<sup>186</sup> à visée pédagogique selon Tellier (2006, 2008a) dans les lignes qui suivent.

Parmi les gestes servant à *informer*, de prime abord, Tellier (2006) parle de la sous-fonction appelée « susciter, attirer l'attention » (p. 109). Par exemple, les déictiques des enseignants peuvent se charger de cette sous-fonction en montrant un élément langagier (un mot du vocabulaire ou une règle grammaticale figurant sur le tableau, dans le manuel, etc.) nouvellement introduit. Pourtant, de notre point de vue, elle peut aussi être rattachée à l'animation ainsi qu'à l'évaluation (*cf.* chapitre 4.2.7.3. *Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions* pour cette discussion). Deuxièmement, les « gestes d'information grammaticale » peuvent servir aux enseignants « à transmettre des données relatives à la morphosyntaxe et à la temporalité » selon Tellier (2008a) :

Lors d'un cours d'anglais précoce, un apprenant dit « I am an elephant red » au lieu de « I am a red elephant », pour l'aider à rétablir une syntaxe correcte, l'enseignante reprend la phrase en dessinant un demi-cercle de l'index pour montrer qu'il faut inverser le nom et l'adjectif. (p. 42)

La *temporalité* mentionnée par Tellier (2008a) renvoie au fait que les enseignants de FLE visualisent un axe symbolique en l'air et indiquent les temps verbaux à gauche/à droite ou à l'avant/à l'arrière de leurs corps à travers les gestes déictiques. Comme nous n'avons repéré aucun geste remplissant cette sous-fonction, nous ne l'avons pas prise en compte. Troisièmement, la majorité des gestes d'information servent à « illustrer un mot ou une idée » figurant dans le discours oral de l'enseignant ; cette sous-fonction est désignée comme « information lexicale » :

Une enseignante française d'anglais précoce effectue une caresse circulaire sur le ventre pour dire « I like it » en parlant de certains aliments. Une enseignante de FLE biélorusse raconte une histoire et dit « Ma poupée est malade », en disant « malade » qui est le pivot de la phrase, elle place sa main sur sa gorge et tousse. (Tellier, 2008a, p. 43).

Ici, il faut faire le point en ce qui concerne l'illustration gestuelle des mots dans la perspective didactique en nous référant au concept de « prototype gestuel »<sup>187</sup> de Tellier (2006, 2008b, 2010). Elle le définit de la façon suivante :

---

<sup>186</sup> Dans la thèse de doctorat de Tellier (2006), les exemples servant à illustrer les sous-fonctions gestuelles concernent parfois les mimiques et les postures. Cependant, nous nous focaliserons seulement sur les gestes sauf de rares occurrences où la mimique, le regard ou la posture se révèlent pertinents en ce qui concerne la description d'un cas examiné.

La plupart des gestes coverbaux sont élaborés à partir de traits caractéristiques du référent. Ceci est encore plus vrai pour les GP [gestes pédagogiques] car pour être facilement identifiables par autrui, ils doivent être prototypiques. Nous parlerons donc de prototypes gestuels. Lorsque l'on doit représenter gestuellement quelque chose, il faut que la mise en gestes présente un certain nombre de traits saillants caractéristiques du référent afin que l'interlocuteur puisse l'identifier. (Tellier, 2008a, p. 47)

Donc, la détermination des prototypes gestuels vise à la « facilitation de l'accès au sens » (Tellier, 2006, p. 152). Dans sa thèse de doctorat, Tellier (2006) réalise une expérimentation où des adultes produisent des gestes pour illustrer des mots (ou groupes de mots) comme 'nager', 'boire', 'serpent', 'oiseau', 'être malade', etc. Cette expérimentation montre « qu'il existe des prototypes gestuels, en tous cas, des façons identiques d'illustrer des concepts de la vie de tous les jours » ; par exemple, afin d'illustrer le mot 'oiseau', les 80 % des sujets mettent « [l]es deux mains de chaque côté du corps, [qui] symbolisent les ailes » (pp. 159-160). Par la suite, les gestes mentionnés sont montrés hors contexte aux enfants d'âge moyen de cinq ans et prêtent chez ces derniers à des problèmes de compréhension.

Dans le cadre qui nous préoccupe, premièrement, pour donner une information lexicale au niveau gestuel, les enseignants doivent gesticuler en prenant en compte les propriétés les plus typiques des mots à illustrer :

Ainsi, pour chaque item lexical à gestualiser, il est nécessaire de trouver sa ou ses caractéristiques prototypiques. Par exemple, une caractéristique prototypique d'une maison est d'avoir un toit, on pourra alors donner à ses mains la forme d'un toit pour illustrer « maison ». (Tellier, 2010, p. 8)

Par ailleurs, elle précise : « Si l'on veut mimer l'action 'conduire une voiture', il faudra symboliser des mains tenant un volant car c'est un des traits principaux de cette action. Ainsi, les interlocuteurs auront plus de facilité à identifier ce prototype » (Tellier, 2008a, p. 48).

---

<sup>187</sup> En formulant ce concept, elle s'inspire surtout des travaux de Rosch (1973) qui définit le *prototype* comme le meilleur exemplaire « qui condense les propriétés les plus saillantes » d'une catégorie ; par exemple, le moineau peut constituer un prototype dans la catégorie des oiseaux, vu qu'il représente cette catégorie mieux que l'autruche qui n'a pas la capacité de voler ; alors, le prototype relève « des représentations mentales des concepts » créées chez un individu au fur et à mesure de son développement cognitif (cité dans Tellier, 2008a, p. 47). La détermination des prototypes s'effectue par des recherches expérimentales : « On peut demander à des sujets de classer certains éléments en fonction de leur degré de typicalité sur une échelle représentative » (Tellier, 2008b, p. 3). Il faut signaler toutefois que les prototypes peuvent différer d'une culture à l'autre, comme la réalité extralinguistique façonne les représentations. Par exemple, en ce qui concerne les oiseaux, le manchot peut constituer un prototype (même s'il est lui aussi incapable de voler) plutôt que le moineau pour quelqu'un qui vit près des régions arctiques.

Deuxièmement, dans le cadre de notre corpus doté plutôt d'un caractère écologique, les apprenants sont des adolescents (et donc, un autre type de public enseigné que celui dans l'expérimentation mentionnée). En outre, les enseignants et les apprenants ne partagent pas généralement la même culture.<sup>188</sup> Quand même, les implications didactiques que tire Tellier (2008a) de son expérimentation sont pertinentes aussi pour notre travail de thèse :

On peut supposer que la problématique est transférable à de jeunes locuteurs d'autres langues apprenant le FLE, par exemple. Globalement, nous pouvons constater que certains gestes sont à affiner ou à modifier si l'on veut que le support non verbal soit efficace pour la compréhension du lexique en LE. (p. 48)

À part le travail de raffinement gestuel que doivent entreprendre les enseignants, les gestes coverbaux à visée pédagogique s'effectuent *en contexte* dans notre corpus ; autrement dit, diverses modalités comme la parole, le geste et le paraverbal cohabitent et se complètent pour une même situation de communication en vue de favoriser l'accès au sens :

Comment, alors, s'assurer de la bonne compréhension du geste ? Il semble d'abord que la production en contexte soit fondamentale. Notre étude, en effet, isolait les mouvements à interpréter. Hors, dans la classe, les gestes apparaissent dans un contexte plus signifiant. Il apparaît également que l'usage de plusieurs modalités redondantes permet de désambiguïser certains gestes pédagogiques. En effet, l'usage d'un son peut venir compléter le mouvement. (Tellier, 2010, p. 9)

En fait, cette observation est justifiée également par les données de notre corpus, comme certains gestes illustratifs sont accompagnés des onomatopées qui servent à renforcer la transmission de l'information et même, plusieurs membres du corps peuvent intervenir pour mieux illustrer un concept (*cf.* à ce propos *Figure 4-46 : Iconiques effectués avec plusieurs membres du corps*).

Précisons dernièrement que la sous-catégorisation des types gestuels sera effectuée en effet en tenant compte des prototypes gestuels ; autrement dit, les types de gestes qui se manifestent régulièrement dans le corpus seront regroupés en sous-catégories (*cf.* chapitre 4.2. *ANALYSES QUALITATIVES DES DONNÉES DU CORPUS*). D'autre part, comme nous n'avons pas travaillé sur le public enseigné,

---

<sup>188</sup> En effet, lors de nos conversations informelles réalisées avec les enseignantes de notre corpus, nous avons appris que l'une des enseignantes françaises vivait depuis longtemps en Turquie. De même, nous avons aussi été informé que l'enseignante turque avait vécu pour longtemps en France. Nous pouvons donc supposer que deux enseignantes sur trois sont plus ou moins familières à la culture turque.

l'impact des gestes surtout illustratifs sur la compréhension ne pourra pas être examiné.

Si l'on revient aux fonctions pédagogiques des gestes après cette parenthèse consacrée aux prototypes gestuels, en ce qui concerne la fonction d'information gestuelle, Tellier (2008a) désigne une troisième sous-fonction pédagogique qu'elle appelle « gestes d'information phonologique et phonétique », destinés à développer chez l'apprenant la maîtrise de la prononciation et des faits prosodiques par la visualisation gestuelle :

Une enseignante de FLE russe raconte : « une autre difficulté c'est / la mélodie de la phrase française / parce qu'en russe on accentue euh euh n'importe euh quel mot / oui↑ donc euh / et la phrase française [c'est une mélodie (1)] mais bon en ce qui concerne euh [la division de la phrase en groupes (2)] rythmiques et la mélodie comment expliquer↑ / je leur explique oui [voilà les groupes rythmiques je divise toute la phrase en groupes rythmiques (2)] et je fais le geste par exemple / [hier↑ (1)] [je suis partie pour Paris↑ (1)] [pour acheter des choses↑ (1)] euh / [nécessaires↓ (3)] / [la phrase montante↑ (1)]/[montante↑ (1)] [montante↑ (1)] et / [descendante↓ (3)]/ bon les gestes euh / pareil je fais bon euh / quand j'explique par exemple l'intonation [de la phrase interrogative (1)] euh oui↑ [qu'est-ce que tu fais↑ (1)] par exemple oui↑ ou euh [tu es fatigué↑ (1)] bon etc. etc. voilà c'est comme ça »

(1) Courbe ascendante de la main, paume face au sol.

(2) Mouvements de hachement avec la main (perpendiculaire au sol).

(3) Courbe descendante de la main, paume face au sol.<sup>189</sup> (p. 43)

À la lumière de ce que mentionne Tellier à propos des gestes d'information, nous pouvons affirmer que plusieurs gestes assument les trois sous-fonctions définies dans notre corpus. Ces sous-fonctions seront abordées d'une façon détaillée dans le chapitre 4.2.7.3. *Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions.*

La deuxième catégorie fonctionnelle consiste en « gestes d'animation » qui renvoient d'une part aux gestes de « gestion de classe (changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, placement des apprenants/du matériel, punir/gronder/faire taire, donner des consignes) » et d'autre part, aux gestes de « gestion des interactions et de la participation (réguler les débits/le volume sonore, faire répéter, étayer, interroger, donner la parole) » (Tellier, 2008a, p. 44).<sup>190</sup> Tellier

---

<sup>189</sup> Dans la citation ci-dessus, les flèches renvoient à l'intonation montante ou descendante, tandis que les nombres entre parenthèses concernent la description des gestes produits. En plus, les crochets désignent la partie du discours oral accompagnée de gestes et les barres obliques montrent les pauses courtes dans le discours.

<sup>190</sup> Par la suite, Tellier répartit la fonction d'animation en deux sous-catégories dans un autre article rédigé en 2010 : « gestion des activités permettent à l'enseignant d'organiser les activités de la classe » et « gestion des interactions » où « l'enseignant orchestre la prise de parole dans la classe. Il peut faire répéter, parler plus fort, distribuer la parole mais aussi faire taire voire gronder » (pp. 5-6).

(2008a) donne l'exemple suivant à propos de la gestion de classe : « Une enseignante malienne place l'index et le majeur de sa main gauche sur sa tempe gauche et dit 'Réfléchissez' » (p. 44). Ainsi, c'est une consigne concernant la gestion de classe. D'autre part, quand un enseignant utilise par exemple un geste de pointage « pour interroger un apprenant... en le désignant de la main », cela se rapporte à un geste de gestion des interactions (Tellier, 2010, p. 6). Par conséquent, dans notre corpus, la fonction d'animation occupe aussi une place considérable (*cf.* chapitre 4.2.7.6. *Analyses sur la fonction d'animation et ses sous-fonctions pour des exemples*).

Finalement, la troisième catégorie fonctionnelle désignée comme « gestes d'évaluation » relève des gestes qui sont destinés à « encourager », « féliciter, approuver [la réponse et/ou l'intervention d'un apprenant] et signaler une erreur » : « Une enseignante française d'anglais précoce félicite les enfants en applaudissant et en montrant son pouce dressé » (Tellier, 2006, p. 109 ; Tellier, 2008a, p. 44 ; Tellier, 2010, p. 7). Les gestes pédagogiques fournissent donc aux enseignants une grande flexibilité lors de leurs interventions en vue d'évaluer la performance des élèves :

Les gestes pour encourager interviennent en général lors d'une production d'apprenant et ne sont pas accompagnés de verbal pour ne pas interrompre l'enfant. Ils ont pour objectif de montrer à l'élève qu'il est sur la bonne voie, que son énoncé est correct et qu'il doit continuer. Les gestes servant à féliciter ou à approuver apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de sceller la réponse par une évaluation positive. Lorsque l'énoncé présente des erreurs, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. En général, si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il aura tendance à le faire de manière non verbale seulement de façon à ne pas l'interrompre. L'apprenant, sachant où se trouve la partie erronée, n'a plus qu'à la corriger et peut ainsi réfléchir sur ses erreurs. (Tellier, 2010, p. 7)

D'autre part, comme le précise Cicurel (1985), « [l]e fait que l'enseignant signale l'erreur, la corrige, constitue pour l'apprenant une information sur la langue » (p. 47). Ainsi, cette fonction entretient une relation étroite avec la fonction d'information. Cela revient à dire que lorsque l'enseignant signale et/ou corrige une erreur commise par un apprenant, cela sert d'indice informatif non seulement pour l'apprenant concerné mais aussi pour les autres apprenants. De plus, il faut signaler que l'évaluation succède en général à la phase d'animation :

Au cours de leur apprentissage, les élèves, par leurs productions langagières font constamment des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étudiée et veulent connaître la validité de ces dernières.... Il est donc fréquent que les prises de parole des apprenants soient suivies d'une évaluation de la part de l'enseignant. (Cicurel, 1985, p. 47)

Si l'on envisage l'évaluation en termes d'échanges se manifestant dans les interactions (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1998), elle dépend aussi de l'animation en quelque sorte, vu qu'elle est stimulée en majorité par les enseignants. Ceci est surtout le cas dans le cadre de notre corpus, où les apprenants sont quasiment au début de l'apprentissage d'une LE ; autrement dit, comme ils ne maîtrisent pas bien la LE, ils hésitent à prendre eux-mêmes la parole (cf. chapitre 4.2.7.7. *Analyses sur la fonction d'évaluation et ses sous-fonctions*). Cette observation est justifiée par les données du corpus, où les gestes d'évaluation remplacent les plus petits pourcentages dans la perspective fonctionnelle (cf. chapitre 4.1. *ANALYSES QUANTITATIVES DES DONNÉES DU CORPUS*). Vu sous un autre angle, l'évaluation nous donne un indice à propos de la *richesse des échanges en classe de LE*. En bref, elle est dépendante d'autres fonctions pour les arguments soulignés dans les lignes qui précèdent.

En ce qui concerne la fonction d'évaluation, Azaoui (2014a) procède à une sous-catégorisation plus détaillée en y incluant également des sous-fonctions comme « correction explicite (fonctionne comme la reformulation mais indique que l'énoncé était non conforme dans sa forme ou son contenu) », « reformulation (reprise d'une partie ou de la totalité de l'énoncé de l'apprenant moins l'erreur ou avec le terme attendu) », « reproche (évaluation négative de la compétence scolaire (capacité à comprendre une consigne, analyser, réfléchir) ou communicative d'un élève (tu n'as pas compris) », « compassion (feedback du professeur en réaction à une difficulté communicative visible/ressentie chez l'élève (c'est pas grave, c'est difficile...)) », etc. (p. 168). Les sous-catégories proposées par Azaoui (2014a) sont bien pertinentes concernant les interventions des enseignants en vue d'évaluer, comme elles ne réduisent pas l'évaluation à l'opposition accepter/réfuter les productions des apprenants :

[N]ous ne verrons pas dans cette fonction la seule évaluation de l'acceptabilité des productions. En ce qui nous concerne, le métier d'apprenant va bien au-delà de la production d'énoncés oraux. Il existe toute une formation à ce métier qui passe aussi bien par une reconnaissance/valorisation du savoir extralinguistique (ex. : culture générale, langues autres que le français), du savoir-être d'apprenant (ex. : lever la main pour intervenir, ne pas couper la parole, ne pas se déplacer sans autorisation, écouter ses camarades) que du savoir-faire.

Nous entendrons donc par fonction d'évaluateur de l'enseignant, le fait de sanctionner tant le savoir, savoir-faire linguistique et/ou scolaire que le savoir-être scolaire. (Azaoui, 2014a, p. 170)

Bien que les arguments cités ci-dessus se trouvent bien fondés pour ce qui concerne le fait d'évaluer en général dans les cours de LE, nous pensons qu'une telle sous-catégorisation sera façonnée en partie par les données de chaque corpus. Cela revient à dire qu'il faut vérifier les gestes des enseignantes dans le corpus pour voir quelles sous-fonctions ils remplissent au sein de l'évaluation.

Après avoir examiné les fonctions assumées par les gestes des enseignants, discutons de la place de la gestuelle pédagogique en ce qui concerne la formation des enseignants.

#### **2.4. IMPLICATIONS DE LA GESTUELLE PÉDAGOGIQUE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LE**

À la lumière de différents ouvrages cités dans les chapitres précédents, on se rend compte que la nécessité de former les futurs enseignants à propos des faits gestuels est manifeste. Dans cette optique, comme les gestes coverbaux servent d'outils pédagogiques pour les enseignants en classe de FLE (ou en classe de LE en général), il faut en tirer les implications dans le cadre de la formation.

Ainsi, différents chercheurs mettent en relief l'intégration des faits gestuels dans la formation (*cf.* Tellier, 2006 ; Azaoui, 2014a). Par exemple, Calbris et Porcher (1989) soutiennent la nécessité de sensibiliser les enseignants au « fait qu'ils ont leur propre manière de gesticuler » (p. 19). De même, Allen (2000) souligne l'importance d'« améliorer le degré de conscience chez les futurs enseignants vis-à-vis des faits non verbaux »<sup>191</sup> (p. 170). Cependant, avant d'aborder les implications de la gestuelle concernant la formation des enseignants, nous discuterons de certains concepts qui servent à expliciter les activités et le rôle des enseignants en classe de LE.

---

<sup>191</sup> « raising pre-service teachers' level of awareness for the nonverbal »

### 2.4.1. « Multimodalité » du processus communicatif en classe de LE

De prime abord, il faut noter que diverses recherches mettent en relief le lien étroit entre le geste et la parole (*cf.* chapitre 2.1. *LIENS ENTRE LE GESTE ET LA PAROLE*) :

Contrairement à l'approche classique du traitement de l'information où on ne postule aucun lien entre la production de la parole et la production des mouvements corporels, Kendon défend dès 1972 l'idée qu'un processus unique aboutirait à la production d'un énoncé multimodal composé de signes linguistiques et de signes gestuels. À l'appui de cette thèse, on trouve d'abord les observations précédentes, qui montrent que les coverbaux entretiennent de multiples relations fonctionnelles avec la parole. (Colletta, 2005, p. 33)

Ainsi, la pragmatique et les recherches sur la gestuelle démontrent ensemble « le caractère multimodal/multicanal de la communication » (Coquet, 2012, p. 97). En d'autres termes, comme le précise Coquet (2012), « [l]e langage humain est multimodal (modalité verbale et non verbale, linguistique et gestuelle) et les énoncés sont multicanaux (canaux visuel, auditif, kinesthésique...) », étant donné que le processus communicatif rassemble « différentes formes de représentations (linguistiques, vocales, posturales, faciales et gestuelles) » et qu'il engendre « la production d'énoncés multimodaux où ce sont à la fois les mots, les gestes et la prosodie qui expriment ces représentations » (p. 98). En bref, pour que l'on puisse parler de la multimodalité dans la communication, il faut que « toutes les informations (linguistiques, prosodiques et kinésiques) [soient] traitées ensemble et non séparément » (Tellier, 2009, pp. 1-2). La multimodalité est donc étudiée davantage « depuis le début des années 2000 » (Ferré, 2011, p. 2).

Dans la perspective didactique, la *multimodalité* se manifeste également en classe de LE, étant donné que les enseignants ont recours à « une multitude de supports » : « Ainsi dans la classe, l'information est transmise par le biais d'une multitude de supports concomitants et complémentaires qui sont saisis différemment par chaque apprenant. Le geste doit être considéré comme un de ces supports » (Cadet & Tellier, 2007, p. 5). Le recours à diverses modalités s'explique essentiellement par l'objectif de « faciliter l'accès au sens » : « Ces supports peuvent être linguistiques, prosodiques, kinésiques mais aussi picturaux » (Tellier, 2006, p. 187). Nous pouvons donc préciser que les cours de FLE filmés en vue d'être analysés au sein de cette recherche reflètent parfaitement cette multimodalité : premièrement, les enseignantes se servent d'une part de toutes les ressources qui leur sont offertes



par leurs propres corps ; c'est-à-dire, de la voix et des gestes. D'autre part, elles recourent à d'autres supports comme le vidéoprojecteur, le magnétophone, l'ordinateur (pour montrer des vidéos sur Internet), les cartes, les posters, les légendes, etc. Évidemment, la multitude des supports et la multimodalité en général sont destinées à assurer la réception/compréhension des messages chez les apprenants ayant divers styles d'apprentissage. Pourtant, l'impact de la multimodalité sur la réception/compréhension ne sera pas abordé au sein de ce travail de thèse, vu qu'aucune donnée n'a été recueillie du côté apprenant.

#### 2.4.2. Gestes pédagogiques faisant partie de « l'agir professoral »

La multimodalité mentionnée dans le chapitre précédent s'exprime également par les gestes pédagogiques. Ainsi, l'utilisation des gestes à des fins communicatives par chaque enseignant fait partie de « l'agir professoral » défini de la façon suivante :

Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Lorsqu'on parle *d'agir*, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui mais d'être destinées à provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements.<sup>192</sup> (Cicurel, 2011, pp. 119-120)

Bronckart (1995) distingue deux niveaux d'analyse en ce qui concerne l'*agir* : les « actions premières » renvoyant aux « conduites observables » et les « actions secondes » désignant « la formulation des intentions des actions effectuées par les acteurs » (cité dans Cicurel, 2011, p. 117). Dans le cadre qui nous préoccupe, l'*agir professoral* peut être décrit donc à travers les pratiques/attitudes mises en œuvre par les enseignants en classe de LE. D'autre part, on peut rendre compte de l'*agir* d'un enseignant en ayant recours également à ses propres propos (ou commentaires) sur ses actes en classe. Dans cette optique, l'*agir professoral* « peut être connu *à la fois* par l'observation des interactions et par les dires des acteurs à propos de l'action » (Cicurel, 2011, p. 117). Par conséquent, les actions premières sont observées et

---

<sup>192</sup> En établissant cette définition, Cicurel (2011) s'inspire essentiellement des « théories de l'action » qui consiste à « réfléchir sur l'action humaine », dont les promoteurs principaux sont des chercheurs comme Ricœur, Habermas, Bronckart, etc. (pp. 115-116). Sans entrer dans les détails, précisons que l'*action* y désigne « mouvement qui modifie quelque chose dans le monde, même si cette modification est insignifiante » (Cicurel, 2011, p. 131). Dans la perspective didactique, l'action des enseignants est donc destinée à fournir/modifier le savoir et le savoir-faire aux/chez les apprenants à propos de la langue-culture cible.

décrites par un chercheur (dans notre cas, ce sont les gestes effectués dans une visée pédagogique qui sont décrits), tandis que les actions secondes sont formulées par le sujet observé (dans notre cas, c'est chaque enseignante qui prononce ses motifs pédagogiques de départ, qui sous-tendent ses actions en classe) et elles fournissent ainsi des données indirectes au chercheur, comme il n'est pas toujours possible de voir à l'œil nu les motifs et les intentions des enseignants. Alors, pour pouvoir rendre compte des actions secondes, le chercheur a recours à des enquêtes ou à des entretiens (réalisés avec les enseignants observés) appelés *autoscopie* qui fournit à l'enseignant observé « la possibilité d'interrompre le visionnage de son propre cours filmé pour commenter son action comme il le souhaite » et donc, le « retour sur l'action enseignante » (Cicurel, 2011, pp. 121-122). Dans le cadre de ce travail de thèse, l'autoscopie porte sur les commentaires des enseignantes à propos de leur propre gestuelle (cf. chapitre 4.1.4.3. *Bref coup d'œil sur l'autoscopie en tant qu'outil auxiliaire aux analyses*).

Le contexte d'une classe de LE s'explique également par ce que l'on appelle « asymétrie linguistique » : « le fait que les apprenants, débutants notamment, ne maîtrisent pas ou peu la langue cible les met dans une situation de faiblesse par rapport à l'enseignant qui détient la connaissance de cette langue » (Tellier, 2006, p. 78). Si l'on prend en compte la gestuelle des enseignants, elle sert aussi à susciter donc des transformations chez les apprenants en ce qui concerne les savoirs et les savoir-faire linguistiques :

[D]ans la classe de langue, les locuteurs n'ont pas tous la même maîtrise du code. Ainsi, les apprenants débutants ou ayant un niveau de compétence en langue limité ne peuvent pas uniquement se baser sur ce qu'ils entendent pour comprendre mais aussi sur ce qu'ils voient. La gestuelle, les mimiques, les postures adoptées par l'enseignant (ou tout autre locuteur de la langue cible) véhiculent des informations contribuant à l'accès au sens. (Tellier, 2006, p. 80)

Dans la perspective soulignée ci-dessus, les enseignants mettent en place des « pratiques de transmission » relevant « des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (Cicurel, 2011, p. 156). Plus spécifiquement, lors des

interactions en classe de LE, les enseignants ont recours à des « stratégies<sup>193</sup> discursives » afin de « manipuler le système codique » ; en d'autres termes, ils entreprennent une « activité métalinguistique » comportant les « paraphrases », les « reformulations », les « définitions », les « répétitions », les « reprises », les « gloses », les « explications », etc. (Cicurel, 2011, p. 27). Les pratiques de transmission englobent d'autre part, les « modes de distribution de la parole » et les « modes correctifs » (Cicurel, 2011, p. 156). En somme, considérées ensemble, ces pratiques reflètent les fonctions d'information, d'animation et d'évaluation citées précédemment.

Finalement, pour mettre en œuvre les pratiques de transmission, l'enseignant de LE dispose de ce qu'appelle Cicurel (2011) un « répertoire didactique » : autrement dit, « un ensemble de ressources diversifiées –modèles, savoirs, situations– sur lequel un enseignant s'appuie » (pp. 149-150). Ce répertoire est façonné par divers savoirs et savoir-faire chez les enseignants, comme par exemple « modèles d'enseignements divers », « formations diverses (savoirs académiques et pédagogiques) », « expériences en tant qu'apprenant », « savoirs ordinaires sur la langue », « contacts avec les autres enseignants », « ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d'enseignement », « stratégies mises au point provenant des obstacles rencontrés », etc. (Cicurel, 2011, pp. 151-152).

En conséquence, en tant qu'outils pédagogiques, les gestes des enseignants se construisent au fur et à mesure de l'expérience acquise dans le métier, s'expriment à travers les diverses pratiques de transmission en classe de LE et font donc partie du répertoire didactique. D'autre part, comme le précise Azaoui (2014a), « [t]out comme l'agir, ce répertoire n'est toutefois pas directement observable. En revanche, ce à quoi peut avoir accès le chercheur, et qui constituera une fenêtre sur ces répertoires, sont les pratiques de transmission » (p. 62). Cela revient à dire que l'on peut se faire une idée à propos de l'agir professoral et du répertoire didactique d'un enseignant à travers l'examen de ses gestes en tant que pratiques de transmission se manifestant en classe de LE.

---

<sup>193</sup> Cicurel (2011) fait une distinction entre *stratégie* et *tactique* : selon elle, la stratégie nécessite « un choix entre plusieurs possibles, calcul », tandis que la tactique « ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions » (p. 149). Cela revient à dire la stratégie renvoie aux actions planifiées, préconçues et appliquées à longue échéance, tandis que la tactique sert à remédier à l'imprévu à court terme et elle est dotée d'une nature plus ou moins improvisée.

### 2.4.3. « Style professoral » et « profil gestuel »

Étant donné que les enseignants disposent des « manières » différentes à l'égard de la transmission d'information, de la gestion de classe et de l'évaluation, ils sont considérés par Cicurel (2011) comme « les auteurs de pratiques » qui agissent « dans un certain style », où le « style professoral » peut être désigné comme « un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant » (p. 148).

Le style peut être abordé en termes de quatre paramètres selon Cicurel (2011) : sans entrer dans les détails, premièrement, sur le « plan de la langue », l'enseignant met en pratique « des stratégies pour faciliter la compréhension et l'utilisation des contenus langagiers à apprendre » (p. 167). Dans le cadre qui nous préoccupe, cela implique comment un enseignant tire l'usage de ses gestes à la fois sur les plans quantitatif et qualitatif pour expliquer ou illustrer un mot par exemple. Deuxièmement, le paramètre de « planification » désigne d'une part la « préparation du cours ou l' « anticipation du scénario didactique » mais renvoie d'autre part à la faculté d' « introduire une digression en rapport avec le thème »<sup>194</sup> (Cicurel, 2011, p. 169). Alors, la planification peut comporter, de prime abord, un travail préconçu sur les gestes lors de la préparation du cours ; autrement dit, s'il y a par exemple un mot du vocabulaire qui est censé poser un problème aux apprenants, l'enseignant peut travailler sur l'illustration gestuelle de ce mot-là avant le cours. D'autre part, au cas où un problème se manifesterait pour l'accès au sens d'un mot, l'enseignant doit être prêt à s'adapter à la situation également sur le plan gestuel. Troisièmement, sur le « plan des interactions avec les apprenants », l'enseignant veille à « laisser les apprenants s'exprimer » et à « réguler la parole des apprenants » (Cicurel, 2011, pp. 171-172). Ainsi, sur le plan gestuel, l'enseignant dispose également de certaines manières ; par exemple, il peut donner la parole à un apprenant en pointant l'index vers lui ou se servir de la main avec les doigts dressés et la paume ouverte vers le haut pour le pointage. Dernièrement, le style professoral est également lié à l' « inscription du moi » ; autrement dit, à l' « implication du sujet-professeur plus ou moins marquée dans le cadre du métier d'enseignement d'une langue » suivant son expérience personnelle (Cicurel, 2011, p. 174). L'implication personnelle de

---

<sup>194</sup> Cicurel (2011) précise qu'il s'agit alors de la « détopicalisation », comme « [u]n apprenant peut poser une question imprévue », « demander une explication complémentaire » ou « orienter la classe vers un autre thème » (p. 169).

l'enseignant s'exprime également par les gestes à la fois sur les plans quantitatif et qualitatif. Par exemple, si un enseignant a un caractère timide, il peut produire moins de gestes qu'un enseignant extraverti ou bien comme l'affirme Tellier (2006), un « sujet timide fera peut-être des gestes moins amples que l'individu extraverti » (p. 325).

En somme, notre objectif ne consiste pas à ébaucher le style professoral de chaque enseignante d'une façon exhaustive dans ce travail de thèse car nous avons observé un seul cours pour chaque enseignante. D'ailleurs, dans la perspective méthodologique, il faut souligner le fait que la détermination du style professoral dépend également de l'existence de différents contextes ; en d'autres termes, il faut observer un même enseignant au moins dans deux contextes différents (par exemple, dans les contextes d'enseignement du FLE et du FL1) ; ce qui n'est pas le cas chez nous, vu que les données de notre corpus ont été recueillies dans un seul contexte éducatif pour chaque enseignante (chaque enseignante transmettant le même contenu aux apprenants de même niveau dans le cadre de l'enseignement du FLE) :

[L]e style professoral est certes constitué de récurrences dans les *pratiques* d'un contexte à un autre, mais également d'invariants dans les *intentions* visées par ces pratiques. En d'autres termes, pour parler de « style professoral », une même action devrait avoir la même fonction dans les deux contextes. Aussi, il nous semble nécessaire de préciser que nous entendons par style professoral les invariants dans les pratiques d'un même enseignant d'un contexte à un autre. Indépendamment du contexte, ces récurrences visent le même objectif pédagogique. (Azaoui, 2014a, pp. 63-64)

Quand même, les données des analyses quantitative/qualitative, de l'enquête et de l'autoscopie peuvent nous donner ensemble une idée sur le style professoral en relation avec la gestuelle de chaque enseignante.

Dans cette optique, la notion de « profil gestuel professionnel »<sup>195</sup> formulée par Tellier (2006) convient mieux au cadre de notre travail de thèse :

[S]i nous étudions de près le profil gestuel de l'enseignant, nous pouvons supposer qu'il est influencé à la fois par le profil gestuel de sa communauté d'origine et par son profil gestuel individuel. La gestuelle de l'enseignant est ensuite façonnée par divers facteurs comme la matière enseignée, le public d'apprenants (âge, niveau, origine) auquel il s'adresse, ainsi que

---

<sup>195</sup> Tellier (2006) donne également des informations à propos du « profil gestuel de l'individu » qui change d'un individu à l'autre et qui varie en fonction de certains paramètres tels que « éducation », « âge », « sexe », « santé mentale », « style cognitif », « personnalité/caractère », « profession », « niveau de la compétence langagière », etc. (p. 328). Le « profil gestuel de la communauté d'origine » et le « profil gestuel de l'individu influent ensemble sur le « profil gestuel professionnel » (Tellier, 2006, p. 329). Pourtant, l'étude de ces paramètres reste en dehors du cadre de notre travail de thèse, même s'ils sont censés avoir un impact sur le profil gestuel professionnel.

par la configuration du lieu d'enseignement et le degré de conscientisation de ses gestes. (Tellier, 2006, p. 329)

Sans entrer dans les détails, précisons que la matière enseignée peut avoir « un impact sur la quantité de gestes produits tout comme leur iconicité<sup>196</sup> » ; de même, la gestuelle varie en fonction du « niveau d'apprenants (débutant ou plus avancé) » ; en outre, le lieu d'enseignement influe également sur la gestuelle qui change « [s]uivant que l'on travaille dans une petite ou une grande salle » ; dernièrement, si l'enseignant se donne le temps de la réflexion à propos de la gestuelle, « il se peut que sa façon de gestualiser s'en trouve modifiée » (Tellier, 2006, pp. 329-330). Tous ces paramètres seront considérés lors des analyses concernant les données du corpus.

D'autre part, Tellier (2006) dresse aussi une liste des « caractéristiques variables d'un profil » : « les parties du corps impliquées », « l'espace gestuel utilisé », « le type de gestes », « le degré d'iconicité », la « fréquence des gestes » et « la fluidité/le rythme des mouvements » (p. 330). Dans le cadre de notre travail de thèse, nous prenons en compte uniquement les mains et les bras comme parties du corps impliquées ; pourtant, la coordination entre les deux mains ou celle entre l'arrière-bras et l'avant-bras seront mentionnées si c'est nécessaire pour les analyses. La notion d'espace gestuel sera discutée dans le chapitre suivant. Pour ce qui du type de gestes et du degré d'iconicité, lors de la prise en considération du contexte éducatif, nous attendons une certaine adaptation de la part des enseignantes au niveau gestuel en raison du niveau des apprenants. Autrement dit, nous attendons à ce que les pourcentages des gestes iconiques et des gestes déictiques soient plus grands que ceux d'autres gestes en vue d'informer. Pourtant, il faut toutefois signaler qu'une telle mesure est susceptible d'être illusoire, étant donné que nous n'avons pas la possibilité de calculer ces pourcentages dans d'autres contextes. En d'autres termes, si une enseignante effectue un nombre élevé de gestes iconiques indépendamment du contexte éducatif, cela veut dire peut-être qu'elle n'adapte pas sa gestuelle en fonction du niveau d'apprenant. En ce qui concerne le nombre de gestes effectués par unité de temps (c'est-à-dire, la fréquence), cela peut dépendre également des facteurs individuels ou contextuels. De même, nous devons supposer *a priori* qu'une telle adaptation gestuelle figure *en partie* chez les enseignantes observées en fonction du niveau d'apprenant. En effet, à part les données quantitatives, les données de

---

<sup>196</sup> le pourcentage des iconiques parmi d'autres gestes

l'enquête fournissent *partiellement* des données sur leur degré de conscientisation concernant les faits gestuels et nous incitent ainsi à aboutir à cette supposition. Par conséquent, les résultats à obtenir ne peuvent pas être interprétés en principe indépendamment du contexte de notre corpus. De plus, ils ne peuvent pas être généralisés. Dernièrement, en ce qui concerne le rythme et la fluidité des gestes, Tellier (2006) affirme que « [c]ertaines personnes ont une gestualité souple et fluide », tandis que « [d]'autres ont une gestuelle plus saccadée, brusque et parfois même agressive » (p. 334). Pourtant, les oppositions qualitatives entre les gestes circulaire/angularaire, lié/détaché ou fluide/brusque ne nous préoccupent pas beaucoup suivant la problématique de cette recherche, sauf leur impact sur le temps mis à gesticuler de la part des enseignantes. C'est-à-dire que si l'on effectue des gestes à un rythme ou à un débit relativement élevé, cela diminue le *taux temporel des gestes* (cf. chapitre 3.4.4. *Pistes transcrites/annotées et données fournies par les deux modalités* pour la définition de ce concept) et nous donne un indice à propos du temps consacré à gesticuler.

Finalement, pour rendre compte du profil gestuel professionnel d'un enseignant, il faut procéder à une analyse quantitative et profiter également des données fournies par les enquêtes et les entretiens d'autoscopie (cf. Tellier, 2006).

#### **2.4.4. Intégration des gestes pédagogiques à la formation des futurs enseignants**

Trois points méritent d'être abordés en ce qui concerne la formation de futurs enseignants de FLE selon notre point de vue : la *conscientisation à propos des emblèmes de la langue-culture cible*, la *sensibilisation à l'utilisation des gestes coverbaux* et l'*auto-évaluation sur le plan gestuel*.

De prime abord, comme nous l'avons déjà précisé, l'enseignement des emblèmes de la langue-culture cible aux futurs enseignants de FLE pendant la formation initiale s'avère nécessaire car la connaissance des gestes emblématiques fait partie de la compétence communicative des apprenants, lorsque ces derniers sont confrontés à diverses situations de communication nécessitant la compréhension et la maîtrise de ce type de gestes.

Comme le signalent Cadet et Tellier (2007), on peut « imaginer une intégration de la réflexion sur le geste dans la classe à la formation initiale des enseignants de langue » sans pourtant « imposer un guide pratique de la gestuelle » qui serait une entreprise « illusoire et artificiel[le] » ; cette intégration doit « permettre aux futurs enseignants de conscientiser et d’optimiser leur propre gestuelle en l’adaptant au cadre communicatif spécifique de la classe de langue » (p. 8). Dans cette perspective, elles ont deux propositions : « soit une intégration thématique et fonctionnelle de chaque facette du geste à une formation globale » pendant la formation initiale, « soit créer un module spécifique autour de la thématique ‘geste et enseignement/apprentissage’ qui couvrirait les différents aspects et fonctions du geste » pendant la formation continue (p. 8). En outre, les modules consacrés à la gestuelle pédagogique dans les programmes de stages indépendants peuvent aussi être bénéfiques aux enseignants de FLE pour actualiser les connaissances et les pratiques à propos du sujet en question.

D’autre part, le recours à l’autoscopie semble également utile chez l’enseignant pour « avoir conscience de son profil gestuel » et pour « avoir une idée de l’image qu’il donne de lui-même, de la façon dont il est perçu par ses apprenants » (Tellier, 2006, p. 335). Les enseignantes dans notre corpus soutiennent la nécessité d’être confrontée à l’image de soi en classe de LE surtout lors de la formation initiale (cf. *Annexe N° 3 : Réponses de l’enquête destinée aux enseignantes* et chapitre 4.1.4.4. *Interprétation des résultats des analyses quantitatives et de l’enquête à la lumière des données fournies par l’autoscopie*). Pourtant, nous croyons également à la nécessité de s’autoévaluer de temps en temps lors de la formation continue pour éviter tout automatisme gestuel et pour reprendre conscience. De même qu’un enseignant révisé ses pratiques de transmission durant sa carrière, il doit aussi reconsidérer et remettre en question sa gestuelle qui en fait partie intégrante.

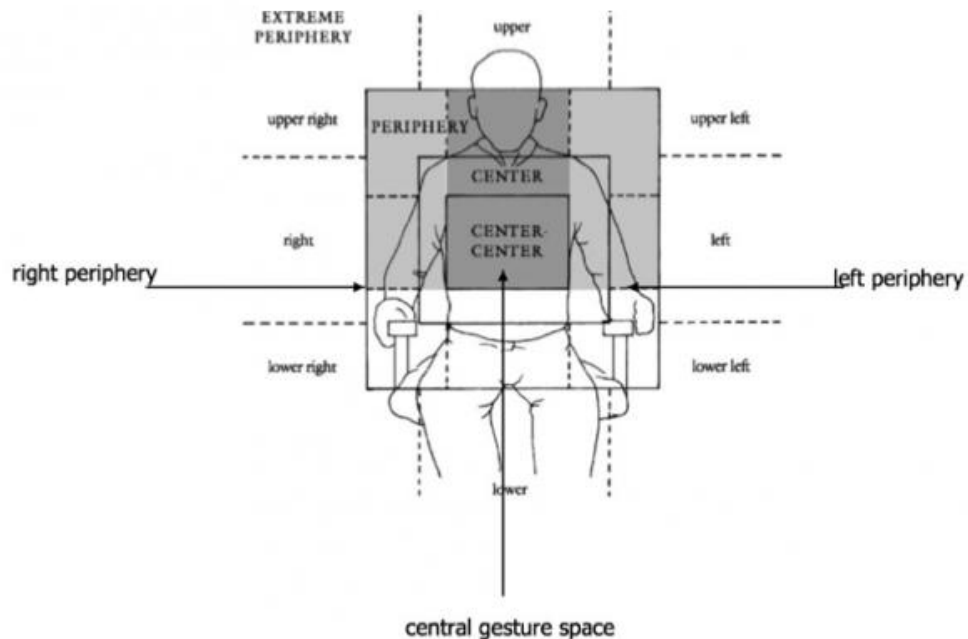
## **2.5. ESPACE GESTUEL**

Pour ce qui est de l’espace des gestes, la typologie de base est fournie par McNeill (1992) qui détermine l’espace gestuel en relation avec l’amplitude (ou la largeur) maximale atteinte par les mouvements des mains et des bras sur deux dimensions (donc, sur le plan frontal composé de l’axe horizontal  $x$  et de l’axe vertical  $y$ ), où quatre zones principales sont distinguées : « centre-centre »,



« centre », « périphérie » et « extrême périphérie » (p. 89). Il faut souligner que cette typologie est établie en partant des locuteurs gesticulant en position assise lors d'une tâche expérimentale de narration :

**Figure 2-18 : Délimitation de l'espace gestuel**



(McNeill, 1992, p. 89)

Comme le montre la figure ci-dessus, l'espace gestuel s'organise en fonction du centre de gravité en position assise : ainsi, le *centre-centre* est localisé autour du cœur (qui constitue donc le centre de gravité pour quelqu'un assis) et s'étend approximativement du niveau de diaphragme jusqu'à la partie supérieure de la poitrine. Le *centre* comprend sur le plan frontal la zone entre la hanche et le menton ; c'est-à-dire, le tronc. La *périphérie* recouvre la partie du corps entre le genou et le front. L'*extrême périphérie* désigne alors toute la zone restant à l'extérieur, à condition que les membres du corps puissent y toucher. Finalement, le point faible de cette catégorisation réside dans le fait qu'elle est basée sur deux dimensions. Cela revient à dire qu'elle ne fait pas de distinction entre les mouvements qui se distancient du corps et ceux qui ne se distancient pas sur l'axe de profondeur *z*. Autrement dit, la variation de l'espace gestuel est envisagée uniquement sur le plan frontal.

À part la catégorisation de McNeill (1992), Müller (2001) établit une autre qui prend en compte la dimension de *profondeur* (c'est-à-dire, l'éloignement des membres par rapport au corps) ; en examinant l'illustration gestuelle des verbes d'actions au sein des conversations quotidiennes entre les paires allemandes et espagnoles (chaque paire communiquant entre eux dans sa langue), elle délimite l'espace gestuel de la façon suivante : sur le plan frontal, elle distingue « les gestes produits au niveau du tronc et de la tête »<sup>197</sup> des « gestes produits au-dessus et au-delà de la tête »<sup>198</sup> ; sur l'axe de profondeur, elle fait une distinction entre les « gestes produits près du corps »<sup>199</sup> et les « gestes produits loin du corps »<sup>200</sup> (p. 568). Bien que cette catégorisation prenne en compte les trois dimensions, elle nous paraît un peu schématique, étant donné que les critères d'éloignement n'y sont pas précisés. De même, la distinction établie sur le plan frontal n'est pas très satisfaisante non plus en raison de son caractère schématique selon nous.

Similairement à Müller (2001), Tellier *et al.* (2011) proposent une catégorie dénommée « bras tendu devant » pour contourner le problème de deux dimensions dans la catégorisation de McNeill (p. 50). Cependant, même si cette catégorie fonctionne de la même façon que la catégorie dite *gestes produits loin du corps* chez Müller, elle renvoie à une forme gestuelle plutôt qu'à une zone gestuelle dans la perspective taxinomique et elle n'apporte pas beaucoup de précision à la quantité d'éloignement.

Dans sa recherche comparant les gestes accompagnant les référents verbaux nouvellement introduits dans le discours et ceux accompagnant les référents anaphoriques à travers une tâche expérimentale de narration, Foraker (2011) établit également une catégorisation en prenant en compte trois dimensions concernant l'espace gestuel. Elle divise le plan frontal en neuf zones (et le centre en quatre zones supplémentaires) pour un locuteur en position assise ; mais sa catégorisation est plus pertinente pour ce qui est de la détermination de la distanciation des bras sur l'axe de profondeur : le geste produit est près du corps si « le coude est tendu jusqu'à 90° »<sup>201</sup>, tandis qu'il est loin du corps si l'angle droit augmente (Foraker, 2011, p.

---

<sup>197</sup> « gestures which are performed at the level of the trunk and head »

<sup>198</sup> « gestures which are performed above and beyond the head »

<sup>199</sup> « gestures which are performed closed to the body »

<sup>200</sup> « gestures which are performed far away from the body »

<sup>201</sup> « extending the elbow out to 90° »

284). Cela revient à prendre en compte l'angle se formant entre l'avant-bras et l'arrière-bras. Ainsi, l'imprécision à propos de l'éloignement est partiellement résolue grâce à ce critère. Par conséquent, nous tenterons, à notre tour, d'adapter modestement la catégorisation de McNeill (1992) au cadre de notre corpus tout en prenant aussi en compte le critère formulé par Foraker (2011) (*cf.* chapitre 3.4.3.4.4. *Acceptions concernant la détermination de l'espace gestuel en relation avec le contexte du corpus*). Il faut signaler cependant qu'il n'y a, à notre connaissance, aucune adaptation préalable de l'espace gestuel conçu en trois dimensions dans le cadre d'un corpus écologique de classe, où l'enseignant-locuteur gesticule pour la plupart du temps debout.

L'utilisation de l'espace gestuel peut présenter des différences suivant le contexte aux niveaux à la fois individuel et culturel. Comme le montre Efron (1941), les Italiens du Sud d'Italie effectuent des gestes plus amples que ceux des Juifs de d'Europe de l'Est (cité dans Müller, 2001). De même, certaines zones sont privilégiées pour certains types de gestes ; en observant les locuteurs qui racontent le dessin animé déjà mentionné (*cf. supra*, chapitre 2.1.1. *Arguments sous-jacents à la production gestuelle*), McNeill (1992) montre que les iconiques et les métaphoriques sont effectués surtout au centre-centre et au centre, tandis que les déictiques se manifestent surtout à la périphérie et à l'extrême périphérie. De sa part, Müller (2001) met en relief la différence d'utilisation de l'espace gestuel et conclut que les Espagnols ont recours à des gestes plus amples que les Allemands, même si les deux groupes ne diffèrent pas en ce qui concerne le nombre total des gestes produits au sein des conversations quotidiennes.

Finalement, dans la perspective didactique, l'utilisation de l'espace gestuel peut varier en fonction du contexte éducatif ; en d'autres termes, le niveau des apprenants et la grandeur des salles de classe peuvent provoquer des ajustements chez les enseignants qui ont recours donc à des gestes plus amples : « Les gestes pédagogiques doivent apparaître clairement dans la transmission d'une information : ils doivent être produits dans un espace assez large pour être perçus du fond de la classe et, le plus possible, face aux interlocuteurs » (Tellier, 2006, p. 339). Dans cette optique, l'utilisation de l'espace gestuel par les enseignants mérite aussi d'être analysée au sein des interactions en cours de LE.

## CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ADOPTÉE

Ce chapitre sera traité en quatre étapes : la *conception de la recherche*, la *sélection du groupe d'étude*, les *moyens de recueil des données* et la *méthode d'analyse* seront abordés respectivement. À propos de la dernière étape, il convient de souligner qu'elle concerne la méthode<sup>202</sup> d'analyse adoptée ainsi que les choix méthodologiques plus spécifiques à propos de la transcription de la parole et de l'annotation du geste.

### 3.1. CONCEPTION DE LA RECHERCHE

Dans notre travail de thèse, nous concevons méthodologiquement deux perspectives : premièrement, une perspective *épistémologique* qui concerne l'établissement des connaissances sur l'objet d'étude et deuxièmement, une perspective *procédurale* qui englobe la première et qui concerne les moyens dont on se sert pour parvenir à des résultats en partant des connaissances établies. Ainsi, les chapitres suivants sont consacrés à l'élucidation de ces deux perspectives toujours en relation avec la gestuelle et la didactique du FLE ; autrement dit, les deux domaines de recherche principaux auxquels notre travail de thèse souscrit.

#### 3.1.1. Perspective épistémologique : nature de la recherche dans le cadre de la relation entre théorie et pratique

Lorsque l'on prend en considération la nature de la recherche en tant que relation entre théorie et pratique, notre travail de thèse s'appuie principalement sur la méthode « empirico-inductive » qui est définie de la façon suivante :

---

<sup>202</sup> En ce qui concerne la distinction entre les termes *methodologie* et *méthode*, comme le précisent Blanchet et Chardenet (2011), la *methodologie* peut être considérée en tant que « réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre » pour le recueil, l'analyse et l'interprétation des données, tandis que la *méthode* y constitue « un ensemble de principes... qui s'actualise de façon adaptée aux contextes, enjeux, objectifs, contenus, etc., de la recherche menée » (p. 63). Ainsi, le terme *methodologie* renvoie à une planification de recherche au sens plus large, qui englobe une ou plusieurs méthode(s) mise(s) en pratique au cours d'une même recherche selon notre point de vue.

Le projet d'une méthode empirico-inductive est de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un *questionnement* auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse (on parle en anglais de *data driven research*, « recherche pilotée par les données ») (Blanchet, 2011a, p. 16)

En partant de la définition ci-dessus, la gestuelle des enseignantes dans les classes de FLE constitue dans notre cas, le phénomène social sur le terrain spontané. Ce phénomène social est observé et analysé de notre part suivant des procédures techniques (par exemple, l'utilisation de la caméra pour l'observation, le schéma d'annotation ou de codage préétabli qui peut donner lieu à des sous-catégorisations lors de l'analyse des données) afin d'y attribuer une signification en ce qui concerne la didactique du FLE. Comme il ne s'agit pas des réponses prédéterminées à valider (c'est-à-dire, des hypothèses) mais des questions de recherche ou de la problématique, nous pouvons prétendre que notre recherche met en œuvre une méthode *empirico-inductive* comme point de départ.

Pourtant, selon la nature et les spécificités de la recherche menée, à l'appui de l'avancement des analyses, il s'agit surtout de l'entrecroisement des opérations d'induction et de déduction : L'*induction* nécessite « une certaine construction de la catégorie et non une reproduction *stricto sensu* d'une catégorie préexistante », tandis que la *déduction* relève de « l'étude faisant appel, sur le plan de la catégorie d'analyse proposée, à des éléments référentiels déjà constitués » (Paillé & Mucchielli, 2013, pp. 339-340). Ainsi, lors des processus de revue de la littérature, d'annotation et d'analyse du corpus, il se produit plusieurs va-et-vient rétroactifs entre la théorie préexistante et le travail pratique. C'est pourquoi, la recherche prend une forme en reconstruction perpétuelle.

Dans la perspective soulignée ci-dessus, lors de la prise en considération de notre travail de thèse, les catégories d'analyse servant à décrire le phénomène observé ont été empruntées à d'autres chercheurs ; c'est-à-dire, pour la typologie gestuelle, le modèle de McNeill (1992, 2005) enrichi par Tellier et Stam (2010), pour les fonctions gestuelles ceux de Gullberg (2010) et de Tellier (2006) et pour l'espace

gestuel celui de McNeill (1992) ont servi de point de repère, si bien que l'application de ces modèles à l'objet d'étude engendre normalement une méthode déductive.

Néanmoins, au fur et à mesure que les travaux d'annotation et d'analyse ont progressé, nous avons été confronté aux problèmes de validité de certaines parties de ces modèles préétablis tout en prenant en compte leur application dans le contexte de notre corpus. Par conséquent, nous avons procédé à certaines modifications ou à certaines révisions, de telle sorte qu'à la lumière des examens répétitifs de l'objet d'étude, soit certaines catégories ont été omises, soit certaines adaptations et sous-catégorisations ont surgi ; ce qui ont donné un caractère inductif à la recherche: À propos de la typologie gestuelle, nous avons omis le type gestuel *interactif* suivant les exigences de la problématique de départ et mis en question l'existence du type gestuel *emblème*, du fait qu'il ne se situe pas au même niveau taxinomique que les autres éléments de la catégorie *type gestuel* à notre avis. D'autre part, nous avons tenté de classer et dénommer différents types de gestes en relation avec leurs morphologies et fonctions didactiques. De même, en ce qui concerne la fonction gestuelle, nous avons tenté de générer des sous-catégories suivant la situation d'enseignement concernée. Et finalement, à propos de l'espace gestuel, nous avons adapté la typologie de McNeill (1992) au contexte de classe de FLE, étant donné que lui, il détermine l'espace gestuel suivant un individu se trouvant dans une position assise mais que dans le contexte de notre corpus, les enseignantes restent debout pour la plupart du temps. Ceci dit, la démarche finale empirique pourrait être qualifiée *grosso modo* d'*inductive*, même si nous avons procédé à l'opération de déduction en nous servant des catégorisations émanant des modèles préétablis.

### **3.1.2. Perspective procédurale : méthode générale en tant que stratégie de recherche**

Suivant la problématique de la recherche, la nature du corpus recueilli et l'analyse des données, la partie empirique de notre travail de thèse met en œuvre essentiellement une méthode relevant d'une stratégie de recherche dite « qualitative » qui s'appuie sur une description/interprétation catégorique véhiculée à base de *mot* pour pouvoir attribuer une signification à un phénomène donné : « la recherche dite qualitative peut être interprétée comme une stratégie de recherche qui met généralement en relief des mots plutôt qu'un dénombrement lors des processus de

recueil et d'analyse des données »<sup>203</sup> (Bryman, 2012, p. 36). Autrement dit, au sein d'une recherche qualitative, on utilise la langue comme moyen de description plutôt qu'un comptage des paramètres à mesurer lors de l'annotation et de l'analyse des données (Merriam, 2009). Il est bien à noter que, même si le recueil et le codage des données mettent en pratique une stratégie qualitative, lors de l'analyse, c'est parfois le comptage des paramètres annotés qui compte afin d'explicitier le phénomène étudié et donc, une stratégie quantitative intervient également. Pourtant, comme il s'agit dans notre cas des statistiques descriptives ou statistiques basées uniquement sur la fréquence de certains paramètres pour pouvoir faire des comparaisons, le caractère global de la recherche demeure qualitatif car premièrement, les statistiques descriptives constituent une partie des analyses et deuxièmement, elles doivent être toujours interprétées par l'intermédiaire de la langue afin d'accorder un sens au phénomène étudié :

Toutefois, il faut bien comprendre qu'aucune recherche en sciences humaines et sociales n'a comme matériau de départ un ensemble mathématique et aucune ne se termine sur une colonne de chiffres. Autrement dit, quel que soit le type de recherche : à l'origine est la signification et à la fin est le sens... L'utilisation d'une forme de comptage fréquentiel au sein d'une démarche d'analyse interprétative peut s'avérer un choix judicieux si l'on trouve un « contexte pertinent » de lecture. Le comptage fréquentiel est alors une partie d'une analyse. Toutefois, le comptage fréquentiel n'est pas en propre une opération qualitative d'analyse qualitative, même si on peut y faire appel dans le cadre d'un devis d'analyse. (Paillé & Mucchielli, 2013, pp. 67-68)

Par conséquent, les statistiques basées sur la fréquence font également partie de la méthode qualitative dans le cadre de notre recherche.

D'autre part, la méthode de recherche dans la partie empirique de notre thèse peut être située dans celle dite « ethnographique » en tant que l'une des sous-catégories des méthodes qualitatives, où le chercheur observe un phénomène à décrire (d'une manière holistique) au sein d'un groupe (soit un groupe culturel ou un groupe réuni à des fins spécifiques comme c'est le cas au sein de notre thèse) dans son milieu ou contexte naturel pour une longue durée (Bryman, 2012). Dans le cadre de notre thèse, le phénomène est le processus d'enseignement du FLE, le groupe est constitué des enseignantes (et des élèves) et le milieu naturel (ou spontané) consiste en cours de FLE. L'observateur/chercheur (constitué de notre part dans la présente recherche) y recueille divers types de données, comme par exemple des *notes*

---

<sup>203</sup> « qualitative research can be construed as a research strategy that usually emphasizes words rather than quantification in the collection and analysis of data »

*d'observation*, des *documents*, des *enquêtes* et des *entretiens* pour en dégager des descriptions ou des interprétations qualitatives par induction et pour arriver à une généralisation ou conceptualisation dans les limites du phénomène étudié (Oxford, 2011). Dans notre cas, comme il s'agit des *enregistrements vidéo des cours de FLE*, le document (constitué du corpus principal) est doté d'un caractère *audiovisuel*. D'autre part, il s'agit également d'une *enquête* adressée aux enseignantes et des enregistrements vidéo secondaires sous forme d'*autoscopie* (une sorte de technique pédagogique à discuter ultérieurement) qui nous ont fourni le corpus secondaire.

Il est bien à noter que notre recherche ne satisfait pas trois critères de la méthode ethnographique : De prime abord, nous ne décrivons pas le processus d'enseignement dans sa globalité mais nous sommes concentré uniquement sur les gestes manuels et la parole des enseignantes dans la perspective didactique. Par la suite, les sources de données collectées sont restreintes (enregistrements, enquête, autoscopie et quelques notes d'observation prises d'une manière aléatoire ; c'est-à-dire, sans grille). Et dernièrement, nos observations découlant des enregistrements ne s'étendent pas sur une longue durée mais recouvrent une durée de *trois mois* (entre fin novembre 2012 et fin février 2013). C'est pourquoi, la méthode suivie pour le recueil des données peut être finalement définie comme « micro-ethnographique », étant donné qu'elle remplit quelques-unes des conditions nécessaires pour mener une recherche ethnographique (Wolcott, 1990).

À la lumière des remarques effectuées ci-dessus, il faut signaler que la méthode qualitative et ethnographique (ou qualitative et micro-ethnographique) mettant en évidence une perspective procédurale et la méthode empirico-inductive mettant au jour une perspective épistémologique fusionnent dans le cadre de notre recherche. Par conséquent, la méthode adoptée dans la partie d'application de notre travail de thèse peut être caractérisée comme *empirico-inductive, qualitative et micro-ethnographique*.

Après avoir déterminé le cadre méthodologique, il faut examiner en l'occurrence les étapes à suivre au sein d'une méthode qualitative. En relation avec le cadre de notre recherche, ce sont l'établissement « des questions de recherche »<sup>204</sup>

---

<sup>204</sup> « general research question(s) »



(définition de la problématique), la « sélection du groupe d'étude »<sup>205</sup>, la « collecte des données pertinentes »<sup>206</sup> (recueil des données), l'« analyse des données »<sup>207</sup>, la « conceptualisation/théorisation »<sup>208</sup> et la « discussion sur les résultats/conclusions »<sup>209</sup> (Bryman, 2012, p. 384). Comme nous avons déjà mentionné la problématique et les questions de recherche (*cf. supra, chapitres 1.1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE et 1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE*), procédons en l'occurrence, pas à pas, à l'explicitation des étapes dans le cadre de notre recherche.

### **3.2. SÉLECTION DU GROUPE D'ÉTUDE ET RESTRICTIONS ÉTHIQUES**

La partie empirique de notre travail de thèse a été réalisée au sein d'un groupe d'étude formé de *trois enseignantes de FLE* donnant des cours dans les *classes préparatoires* (donc *A1* en tant que niveau langagier des élèves) du *Lycée Saint-Joseph à Istanbul*. En déterminant le groupe d'étude, nous avons accordé la plus grande importance à la *pertinence*, à l'*accessibilité* et à la *proximité* de l'institution en tant que critères de choix.

Premièrement, le *Lycée Saint-Joseph* constitue l'une des meilleures écoles privées (cependant affiliée au Ministère de l'Éducation Nationale Turque) en Turquie et assure l'enseignement secondaire en français. Les diplômés de ce lycée maîtrisent bien la langue française et obtiennent généralement de bons résultats aux examens réalisés en vue des études supérieures. C'est pourquoi, c'est un lycée de renom très sollicité par les adolescents désirant recevoir un enseignement en langue française à Istanbul. Ainsi, le Lycée Saint-Joseph convient exactement aux objectifs de notre recherche en raison de la qualité de son enseignement et de son cadre professoral de distinction, qui consiste en des professeurs français et turc. En d'autres termes, c'est un lycée important parmi les autres écoles donnant un enseignement en français à Istanbul.

---

<sup>205</sup> « selection of relevant site(s) and subjects »

<sup>206</sup> « collection of relevant data »

<sup>207</sup> « intepretation of data »

<sup>208</sup> « conceptual and theoretical work »

<sup>209</sup> « writing up findings/conclusions »

En outre, l'accessibilité et la proximité géographiques constituent les autres critères de choix. Nous avons de prime abord proposé de travailler ensemble au directeur du lycée ; ce qui a été accepté informellement. Dès lors, le processus bureaucratique a été déclenché et la permission officielle a été obtenue de la part de la *Préfecture d'Istanbul* et du département concerné du *Ministère de l'Éducation Nationale* pour pouvoir filmer les classes de FLE au Lycée Saint-Joseph (cf. *Annexe N° 7 : Permissions officielles*). Ensuite, nous nous sommes réunis avec le directeur et les professeurs des classes préparatoires au Lycée Saint-Joseph et après un court briefing où certaines informations à propos de la recherche ont été partagées, trois enseignantes de profils professionnels différents ont consenti à coopérer en tant que groupe d'étude. Pourtant, il est bien à noter que, après la permission officielle obtenue de la part des institutions concernées et le consentement informel des enseignantes, nous ne leur avons pas fait signer une forme de consentement officielle.

Finalement, le groupe d'étude est constitué de trois enseignantes de profils professionnels différents (à mentionner lors des chapitres consacrés à l'analyse des données du corpus). Le français général constitue le cadre thématique de leurs cours (plus spécifiquement, l'unité 9 intitulée *Belle vue sur la mer!* dans le manuel *Latitudes 1 : Méthode de français, A1/A2* (Mérieux & Loiseau, 2008)). Le manuel est destiné à des adolescents âgés de 14 ans en général et apprenant pour la première fois le français dans des classes préparatoires. Au moment où les enregistrements ont été réalisés, leurs élèves avaient approximativement une expérience de six mois de français. D'autre part, l'unité transmise par les trois enseignantes fait partie d'un module qui « correspond à la fin du niveau A1 » selon les auteurs du guide pédagogique du manuel (Hoareau, Mérieux & Loiseau, 2008, p. 115). Ainsi, les élèves peuvent être qualifiés d'« utilisateur élémentaire » ; plus spécifiquement, ils ont le niveau de passage entre les niveaux langagiers A1 (niveau « introductif ou de découverte ») et A2 (niveau « intermédiaire ou de survie ») suivant les critères décrits dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25).

Avant de passer à l'étape de recueil des données, il faut mentionner les limitations éthiques en relation avec la permission obtenue à l'égard des établissements concernés.

En nous basant sur la permission obtenue de la part de la Préfecture d'Istanbul et du département concerné du Ministère de l'Éducation Nationale, nous avons eu l'accès à filmer les cours de FLE au Lycée Saint-Joseph. Pourtant, les établissements mentionnés tiennent également à ce que l'on n'affiche pas l'identité des élèves (et donc la vue faciale des élèves) dans les études scientifiques à publier et montrent par conséquent une grande sensibilité à ce sujet. De même, les enseignantes avec qui nous avons travaillé et le directeur du Lycée Saint-Joseph ont exprimé explicitement le même souci lors de nos conversations informelles. Finalement, lorsque les visages des apprenants sont manifestes sur les figures à analyser, ils seront recouverts d'une bande noire virtuelle.

### **3.3. MOYENS POUR LE RECUEIL DES DONNÉES**

Au sein de la partie empirique de notre travail de thèse, nous avons collecté trois sources de données : premièrement, celle découlant des *enregistrements vidéo* des cours qui constituent le corpus principal ; deuxièmement, celle provenant d'une *enquête semi-directive sans entretien* et dernièrement, celle basée sur l'*autoscopie*.

#### **3.3.1. Corpus principal fourni par les enregistrements vidéo**

Les enregistrements vidéo des cours ont été effectués de notre part à la caméra *Sony Handycam* dont le modèle est *HDR-CX36*. La caméra que nous avons utilisée est équipée d'une résolution de 1080 point-images (1080p) afin de captiver les images et les sons d'une façon idéale. Les enregistrements concernant les trois enseignantes de FLE donnant des cours aux élèves de même niveau (élèves des classes préparatoires au niveau A1) au Lycée Saint-Joseph ont été réalisés entre le 26 Novembre 2012 et le 27 Février 2013. À la lumière de ces informations concernant le recueil des données du corpus, il convient d'examiner les critères de constitution d'un corpus et de vérifier si notre corpus les remplit.

Selon Bardin (1977), la constitution d'un corpus nécessite quatre critères : « exhaustivité », « représentativité », « homogénéité » et « pertinence » (cité dans Drissi & Develotte, 2011, p. 86). En ce qui concerne le critère d'*exhaustivité* qui nécessite le traitement du phénomène étudié à fond par le biais des catégories d'annotation et d'analyse, notre recherche se veut exhaustive en soi en ce qui concerne les catégories choisies pour annoter et analyser la gestuelle. Pourtant, elle

ne remplit pas complètement le même critère, étant donné qu'elle met en œuvre un corpus de communication pédagogique dans un contexte spécifique et qu'elle est non généralisable à un contexte plus large (par exemple, le fait de gestuelle à visée pédagogique en Turquie).

Quant au critère de *représentativité* qui nécessite le choix d'un échantillon représentatif et généralisable à l'ensemble du corpus, il faut donner plus de détails : au départ, il était envisagé de filmer 5 cours pour chaque enseignante car la détermination du nombre de séances était plutôt liée à des exigences bureaucratiques. Parmi les 15 cours filmés au total, 6 cours (donc, deux par enseignante) qui durent au total approximativement *260 minutes* ont été retenus pour l'analyse, étant donné que les enseignantes ont traité du même contenu didactique pendant ces six cours suivant notre conseil ; en d'autres termes, elles ont transmis la même unité du même manuel. Ainsi, dans la perspective scientifique, le contenu didactique a été fixé comme constante contre la variation de la gestuelle des enseignantes. Par conséquent, l'échantillon choisi (le corpus principal basé sur les enregistrements de trois enseignantes transmettant le même contenu didactique) ne représente pas l'ensemble du corpus initial et donc, ne remplit pas le deuxième critère. D'autre part, il faut signaler que le corpus choisi à analyser ne représente pas non plus le fait de gestuelle des enseignants en Turquie en général.

Le critère d'*homogénéité* qui concerne le recueil des données pour les comparer ensuite entre elles est satisfait dans notre corpus. Ceci provient du fait que dans le cadre de notre corpus, il s'agit premièrement des catégories gestuelles choisies pour annoter et analyser le corpus, qui nous ont donné la possibilité d'établir des comparaisons et des relations entre elles pour une seule enseignante (il convient de signaler que ces catégories ont été remises en question et reformulées sous forme de sous-catégories lors des analyses qualitatives). Et deuxièmement, nous avons également fait des comparaisons entre les trois enseignantes tout en partant des catégories mentionnées ; c'est surtout le cas lors des analyses quantitatives.

Dernièrement, les données recueillies par l'intermédiaire du corpus conviennent exactement à l'objectif de notre thèse et donc aux questions de recherche établies. C'est pourquoi, le critère de *pertinence* est également rempli.

À la lumière de ce que nous venons de dire, il faut mentionner en l'occurrence le rôle de l'observateur et la nature du corpus, qui explicitent le moyen d'accès aux données en relation avec la première source ; c'est-à-dire, le corpus principal.

### **3.3.2. Rôle de l'observateur et nature du corpus**

En ce qui concerne le rôle de l'observateur dans les enregistrements effectués, nous pouvons préciser que notre recherche ethnographique met en pratique une « observation participante » où il s'agit d'une « faible implication participative » de la part du chercheur (Blanchet, 2011b, p. 73). Lors des enregistrements effectués et donc, lors des observations, nous étions présent dans les classes seulement pour filmer les enseignantes. Autrement dit, il ne s'est produit aucune interaction entre nous et les enseignantes (ni avec les élèves) lors des enregistrements. Pourtant, durant les conversations informelles tenues avec les enseignantes, nous leur avons proposé de transmettre le même contenu didactique ; c'est-à-dire, la même unité, afin d'obtenir statistiquement une constante contre la variabilité gestuelle des enseignantes. C'est pourquoi, notre faible implication concerne cette proposition.

D'autre part, à propos du type d'observation participante qui fait partie intégrante des recherches qualitatives, ethnographiques et empirico-inductives, nous pouvons prétendre que les observations ont été effectuées dans un cadre « clos »<sup>210</sup> et « privé »<sup>211</sup> (Bryman, 2012, p. 434) ; en d'autres termes, les cours se sont réalisés dans une école et donc, pendant un temps limité et dans un espace non public. Finalement, il faut affirmer que l'identité de l'observateur et l'objectif général de la recherche avaient déjà été déclarés, à l'avance, aux enseignantes.

Comme le précise Tellier (2014), « [l]es différents types de données recueillies peuvent être présentés sur un continuum allant des données contrôlées (recueillies dans un cadre expérimental) aux données écologiques (recueillies sur un terrain naturel) », où « [l]e recueil de données en situation dite écologique vise à observer une situation naturelle et authentique » (p. 6). Cela revient à dire que la nature des données recueillies structure le type de corpus. En bref, deux continuums se présentent au niveau de la relation entre le recueil des données et le corpus

---

<sup>210</sup> « closed »

<sup>211</sup> « non public setting »

constitué : premièrement, le continuum « données contrôlées ←--données semi-contrôlées--→données écologiques » désigne la nature des données recueillies ; résultant de ce premier, le continuum *corpus expérimental* ←--*semi expérimental (semi-contrôlé)/semi écologique--* → *corpus écologique* renvoie finalement au type de corpus obtenu par l'intermédiaire du recueil des données (Tellier, 2013, p. 42 ; Tellier, 2014, p. 6).

Quant à la nature de notre corpus principal qui consiste en des enregistrements vidéo effectués dans des classes de FLE par l'intermédiaire d'une caméra afin d'observer la gestuelle des enseignantes et d'en tirer les conclusions didactiques, il s'agit en principe d'un corpus *écologique*, étant donné que le fait d'enseigner le FLE a été observé dans son milieu spontané pendant un temps limité et donc, le corpus est ancré dans la vie réelle. Bien qu'il ne s'agisse d'aucune implication de l'observateur durant les enregistrements, notre proposition de transmission du même contenu didactique aux enseignantes rend le corpus partiellement *semi-contrôlé* ou *semi-écologique* mais le positionne plutôt vers le pôle *écologique* sur le continuum selon notre point de vue (étant donné qu'il ne s'est produit aucune intervention supplémentaire à part cette proposition). Dernièrement, notre corpus concernant différents enregistrements peut être qualifié de « clos » et en même temps de « constitutif », du fait que certaines données du corpus bien limité ont été négligées, tandis que certaines ont été gardées en fonction de la pertinence (Blanchet, 2011a, p. 18).

### **3.3.3. Enquête destinée aux enseignantes**

Une enquête formée de 17 questions (à mentionner d'une façon détaillée dans les chapitres consacrés à l'analyse des données) a été donnée aux enseignantes avant le commencement des enregistrements et récupérée avant le recueil de la totalité des données du corpus. L'enquête est basée sur des questions ouvertes auxquelles chaque enseignante a répondu par écrit et il ne s'est produit aucun échange verbal entre nous et les enseignantes. Dans cette perspective, l'enquête est donc « semi-directive sans entretien » (Blanchet, 2011c, p. 74). Elle consiste en un questionnaire destiné à obtenir une information générale mais aussi des renseignements sur le profil professionnel des enseignantes, le profil du groupe enseigné, le contenu des cours, la

méthodologie et les opinions des enseignantes à propos du rôle de la gestuelle en classe de FLE.

L'enquête constitue en effet un outil auxiliaire au corpus principal. Comme elle fournit des données sur le contexte d'enseignement du FLE et les opinions des enseignantes à propos du fait de gestuelle, elle s'avère nécessaire en vue d'effectuer des analyses comparées et conjointes avec les données fournies par le corpus principal et l'autoscopie. Par conséquent, à côté d'autres sources de données, elle sert d'outil secondaire en vue d'en tirer les implications didactiques de la recherche.

#### **3.3.4. Autoscopie en tant que technique pédagogique auxiliaire dans le cadre de la recherche**

Nous avons procédé aussi aux entretiens appelés « autoscopie » (constituant donc le corpus secondaire de nature semi-contrôlée, à exploiter d'une façon plus détaillée lors des chapitres consacrés aux analyses des données), où nous avons montré aux enseignantes quelques fragments de leurs cours filmés, pour qu'elles observent de l'extérieur leurs propres gestuelles et en parlent à la caméra (Bourron & Denneville, 1995). Nous leur avons proposé de regarder un fragment choisi (d'environ 5 minutes pour chaque enseignante) du point de vue de sa pertinence, d'arrêter la vidéo lorsqu'elles voulaient et de faire des commentaires à propos de leurs propres gestes.

En tant que technique pédagogique, l'autoscopie sert généralement à conscientiser les enseignants à propos de leurs propres comportements en classe en leur donnant l'opportunité d'observation afin de s'autoévaluer (Bourron & Denneville, 1995). C'est un domaine de recherche profond à part. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'autoscopie constitue également un outil auxiliaire et donc, secondaire. Durant l'autoscopie, nous les avons laissées en général libres pour obtenir des commentaires spontanés mais nous leur avons posé parfois certaines questions semi-directives pour les orienter, en même temps, en vue de la problématique de notre recherche, si bien que notre objectif principal consiste à nous faire une idée sur leurs jugements à propos de leur propre gestuelle. De cette façon, nous attendons à ce que l'autoscopie nous fournisse des données secondaires qui serviraient à évaluer nos analyses et nos interprétations émanant du corpus principal.

### 3.4. MÉTHODE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES

En ce qui concerne l'analyse du corpus principal, le type de méthode qualitative concerne l'« analyse de contenu ethnographique » qui consiste en une analyse du corpus selon des catégories initiales préétablies (comme c'est le cas dans le cadre de notre recherche) qui peuvent être reformulées et voire refaites en raison de la révision répétitive et continue du corpus (Altheide, 2004). Cette analyse s'effectue plus spécifiquement par l'intermédiaire des « catégories conceptualisantes » qui peuvent être définies « comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 316). Ainsi, les concepts acquièrent une forme concrète servant à décrire le phénomène grâce à cette sorte d'analyse.

À la lumière de ce que nous venons de dire ci-dessus, nous incluons dans la phase d'analyse des données le codage et les analyses basées sur le codage ; c'est-à-dire la *transcription verbale*, l'*annotation gestuelle* et les *analyses quantitative et qualitative*.<sup>212</sup> Ainsi, dans le cadre de notre corpus principal, la parole des enseignantes a été transcrite selon la convention de *Transcription Orthographique Enrichie* (désormais, *TOE*) développée au *Laboratoire Parole et Langage* (Bertrand *et al.*, 2008). Ensuite, la gestuelle des enseignantes a été annotée à l'aide des catégories préalables en ce qui concerne le *type*, la *fonction* et l'*espace* des gestes sur le logiciel *Eudico Linguistic Annotator* (désormais, *ELAN*) (Sloetjes & Wittenburg, 2008) à propos duquel une brève présentation sera donnée dans le chapitre 3.4.3. *Choix méthodologiques plus spécifiques autour des modalités verbale et gestuelle*. Pourtant, il s'agit aussi d'une tentative de générer de nouvelles sous-catégories (surtout pour le type et la fonction gestuels) suivant les nécessités du corpus en vigueur. Ainsi, quant à l'analyse des données collectées à travers le corpus principal et basées sur le codage (transcription verbale et annotation gestuelle), après avoir effectué l'annotation du corpus principal suivant le schéma d'annotation (ou de codage), les statistiques descriptives seront dressées en tant qu'analyse quantitative.

---

<sup>212</sup> En l'occurrence, nous tenons à remercier de nouveau Madame *Marion Tellier*, maître de conférences à l'*Université d'Aix-Marseille* et membre de l'équipe du *Laboratoire Parole et Langage*, pour ses interminables contributions à l'exécution de cette recherche surtout lors de nos trois séjours effectués au laboratoire mentionné entre 2012 et 2014 (cf. *Annexe N° 8 : Rapports concernant les séjours de recherche effectués au Laboratoire Parole et Langage*).



Ensuite, nous procéderons à l'analyse qualitative des données en travaillant sur des exemples qui nous semblent pertinents.

D'autre part, puisque l'enquête et l'autoscopie constituent les outils supplémentaires d'analyse qualitative pour pouvoir mieux interpréter le corpus principal et en renforcer l'analyse, il faut entamer une discussion en ce qui concerne la *validité* de la méthode qualitative adoptée dans le cadre de notre travail de thèse.

### **3.4.1. Validation des analyses par des outils supplémentaires**

Selon Guba et Lincoln (1994), la *validité* scientifique d'une recherche qualitative repose sur quatre critères destinés à l'évaluer (cité dans Bryman, 2012, p. 390) : « crédibilité »<sup>213</sup> (demande d'opinion, contrôle ou confirmation des analyses auprès du groupe d'étude travaillé), caractère « transférable »<sup>214</sup> (c'est-à-dire, si les résultats d'une recherche sont pertinents vis-à-vis d'autres recherches sur le même objet d'étude ou s'ils ont le potentiel d'inspirer d'autres recherches sur le même objet d'étude), « fiabilité »<sup>215</sup> (contrôle ou confirmation des analyses auprès d'autres chercheurs experts ou non experts sur le domaine de recherche) et dernièrement, ce que Blanchet (2011a) appelle « discutabilité/acceptabilité »<sup>216</sup> (même si une objectivité absolue est impossible, le chercheur ne doit aucunement avoir des idées préconçues ou ne doit jamais mêler ses sentiments dans le processus de recherche, afin que les résultats obtenus puissent être discutés par d'autres chercheurs pour les futures recherches) (p. 19). Par conséquent, en ce qui concerne les critères de la scientificité d'une recherche qualitative, considérés ensemble, ils mettent en évidence d'une part, une « cohérence interne » entre la méthode suivie et les analyses, et d'autre part, une « cohérence externe » ; en d'autres termes, « confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations » (Blanchet, 2011a, p. 19).

Dans le cadre de notre recherche, deux critères mentionnés ci-dessus présentent surtout de l'intérêt pour nous : la *crédibilité* et la *fiabilité*. Tenant compte du contexte de notre recherche, la crédibilité est surtout basée sur la « triangulation » des données, qui est définie comme « l'utilisation de plusieurs méthodes ou de

---

<sup>213</sup> « credibility »

<sup>214</sup> « transferability »

<sup>215</sup> « dependability »

<sup>216</sup> « confirmability »

sources de données dans l'étude d'un phénomène social, pour que les résultats puissent être contrevérifiés »<sup>217</sup>, se révèle nécessaire pour établir la cohérence interne (Bryman, 2012, p. 717). Pour ce qui est de la triangulation qui s'avère très importante dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes servi également des données collectées par le biais de l'enquête et de l'autoscopie ; l'enquête nous renseigne sur l'approche des enseignantes au fait de gestuelle en classe de FLE, de telle façon qu'il sera possible de faire des comparaisons au niveau des jugements portés par les enseignantes sur le fait de gestuelle et de la réalisation gestuelle dans le cadre des enregistrements. En supplément à l'enquête, nous avons profité également de l'autoscopie, où nous avons montré une séquence de 5 minutes d'enregistrement à chaque enseignante afin d'obtenir des commentaires sur leur propre gestuelle. Ainsi, nos analyses ont pu être justifiées par la triangulation réalisée sur trois dimensions pour pouvoir assurer la cohérence interne de la recherche : annotation sur le logiciel ELAN, l'enquête et l'autoscopie.

Quant à la fiabilité et donc à la cohérence externe, c'est le *contre-codage* qui donne le « taux d'accord inter-juge » concernant l'annotation du même corpus par différents chercheurs en vue de mesurer quantitativement « le degré de concordance entre plusieurs juges » (Tellier, Azaoui & Saubesty, 2012, p. 45). En ce qui concerne ce type de confrontation externe, ce qui nous intéresse le plus, c'est l'étiquetage du type, fonction et espace gestuels et non la segmentation gestuelle suivant la problématique de la recherche. En fait, nous avons fait un tel choix étant donné le caractère chronophage de l'activité de segmentation. C'est pourquoi, un extrait du corpus principal déjà segmenté et ayant une durée d'environ 15 minutes a été montré à un contre-codeur expert en gestuelle pour l'étiquetage des pistes qui nous semblaient plus pertinentes dans le cadre de la recherche.

### **3.4.2. Généralisation des données fournies par le corpus et limites de la recherche**

Comme notre recherche souscrit à la méthode empirico-inductive, qualitative et ethnographique et qu'elle met en œuvre une analyse de contenu ethnographique au sein d'un corpus clos, il ne sera pas possible d'aboutir à des généralisations dans la

---

<sup>217</sup> « [t]he use of more than one method or source of data in the study of a social phenomenon so that findings may be cross-checked »

perspective statistique. Ainsi, les données fournies par le corpus acquièrent une signification seulement dans le contexte du corpus et c'est pourquoi, conformément à la méthode ethnographique, les résultats à obtenir disposent d'une certaine « significativité » ou d'une certaine pertinence (Blanchet, 2011a, p. 19). En d'autres termes, il faut voir si la gestuelle des enseignantes met en évidence des patterns récurrents et si elle varie lors de la transmission de la même unité dans le cadre du corpus principal. De plus, les données supplémentaires fournies par l'enquête et l'autoscopie se révèlent importantes en ce qui concerne la vérification des données obtenues par l'analyse de contenu ethnographique effectuée sur ELAN.

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, les résultats à obtenir auront une pertinence uniquement dans le *contexte du corpus* ; c'est-à-dire, les trois enseignantes de FLE transmettant le même contenu didactique aux apprenants débutants de niveau A1 au Lycée Saint-Joseph. D'autre part, c'est seulement la *gestuelle* des enseignantes qui est observée et pour ce faire, les données ont été collectées par *trois moyens* différents (en plus, il s'agit également de quelques notes d'observation prises sur les cours d'une façon aléatoire). Nous avons filmé au total 15 cours dont 6 ont été retenus pour des raisons de pertinence. Et finalement, en ce qui concerne les restrictions techniques plus spécifiques, nous les aborderons dans les chapitres consacrés aux choix méthodologiques plus spécifiques.

### **3.4.3. Choix méthodologiques plus spécifiques autour des modalités verbale et gestuelle**

Notre corpus qui consiste en des enregistrements audiovisuels met en évidence principalement deux modalités<sup>218</sup> : premièrement, celle qui résulte de la parole des enseignantes ou de la communication verbale en classe et deuxièmement, celle qui émane des gestes coverbaux accompagnant la parole des enseignantes. Avant d'entamer la discussion sur nos choix méthodologiques, nous présenterons ci-dessous le logiciel ELAN.

---

<sup>218</sup> Dans le présent cas, le terme « modalité » est pris dans le sens d'*aspect particulier* d'un fait et ne renvoie pas à son emploi dans la linguistique d'énonciation.

### 3.4.3.1. Bref coup d'œil sur ELAN

Le logiciel *ELAN* (Sloetjes & Wittenburg, 2008) permet de transcrire la parole, annoter les gestes et segmenter le geste et la parole à la main en offrant à l'annotateur différentes fenêtres destinées à des fins spécifiques (*cf. infra, Figure 3-1 : Fenêtre d'affichage d'ELAN*). *ELAN* fournit également certaines statistiques d'annotation, comme par exemple le nombre d'occurrences, la durée moyenne, la durée totale, etc.

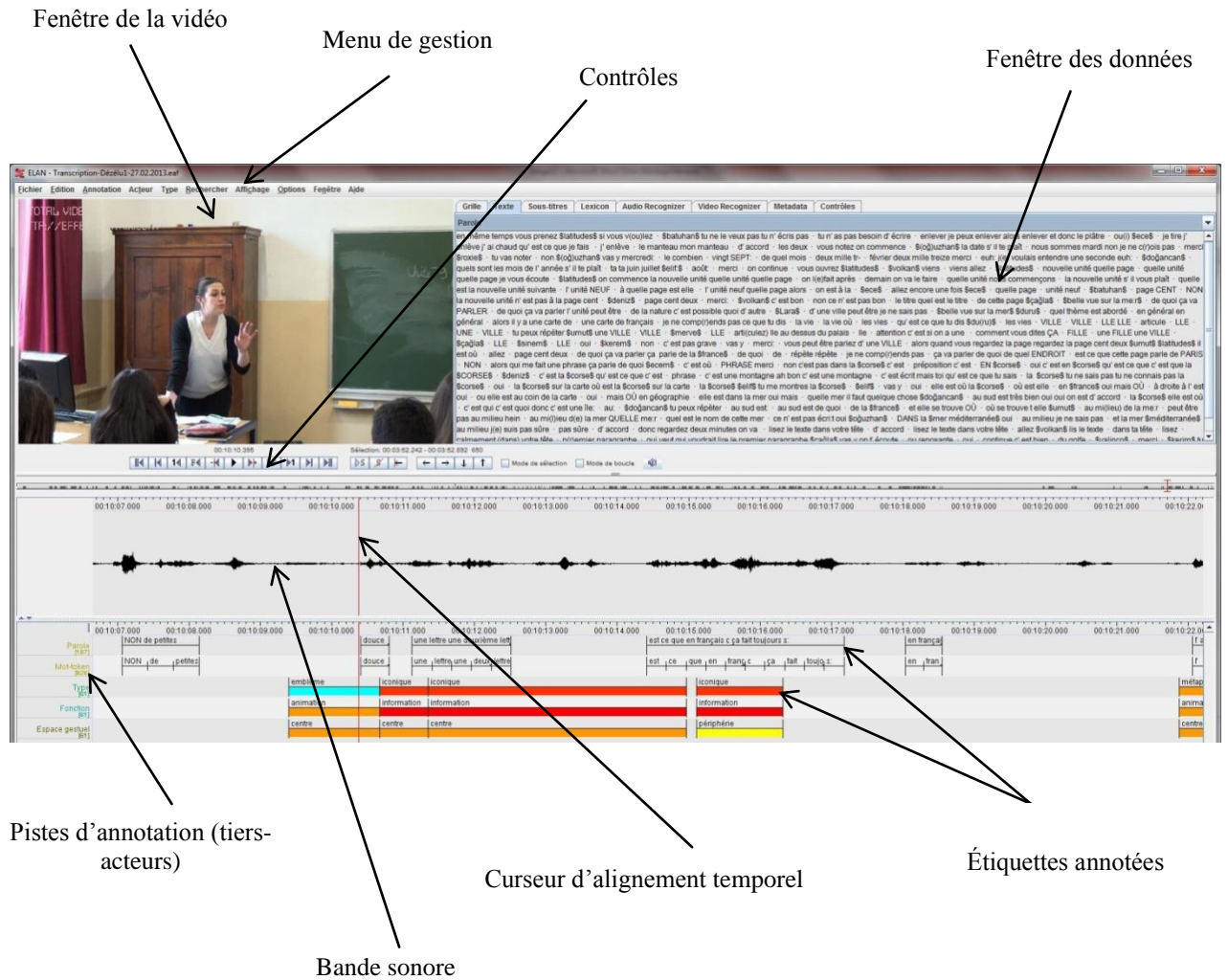
Le fichier d'annotation à l'extension *.eaf* est construit en partant des fichiers vidéo (à l'extension *.avi*) et audio (à l'extension *.wav*). Après avoir construit le fichier d'annotation, on crée des *acteurs*<sup>219</sup> ; autrement dit, des *pistes* où deux catégories d'annotation sont possibles : soit on écrit librement dans les étiquettes d'un acteur comme c'est le cas pour l'acteur *parole*, soit on choisit des catégories définies à l'avance en éditant le *vocabulaire contrôlé* ; c'est-à-dire que pour les acteurs correspondant aux *types, fonctions* et *espaces gestuels*, on établit premièrement des catégories et lors de l'annotation, on étiquette la catégorie qui convient en cliquant dessus. Ainsi, on commence à transcrire premièrement la parole et on annote par la suite les différents acteurs gestuels après les avoir tous segmentés à la main. Certains acteurs peuvent être dépendants d'un autre acteur, comme c'est le cas pour l'acteur *mot-token* ; autrement dit, l'acteur *mot-token* est obtenu par la division automatique de l'acteur *parole*.

Après la transcription et l'annotation des acteurs, on peut se servir de certaines statistiques que le logiciel offre pour procéder à des analyses quantitatives. De même, on peut capter l'image vidéo isolément ou toute la fenêtre d'affichage. En rognant une partie de la fenêtre d'affichage sur un logiciel comme *Photoshop*, on peut procéder également à des analyses qualitatives.

---

<sup>219</sup> « tier » en anglais

**Figure 3-1 : Fenêtre d'affichage d'ELAN**



Dernièrement, il faut signaler de nouveau que la segmentation, la transcription et l'annotation s'effectuent toutes à la main sur ELAN ; donc, bien que le logiciel fournisse un cadre pour travailler sur le corpus audiovisuel, toutes les opérations effectuées mettent au jour certaines difficultés techniques et nécessitent certains choix. Par conséquent, nous en débattons dans les lignes qui suivent, tout en prenant en compte le contexte de notre étude.

### 3.4.3.2. Sources de problèmes techniques

Avant d'examiner les choix méthodologiques, il faut envisager également certaines sources de problèmes techniques qui entravent l'annotation et l'analyse. Elles peuvent être classées *grosso modo* en trois grandes catégories : premièrement, celles qui figurent à base d'*objet d'étude* concernant le corpus semi-écologique dans

notre cas et deuxièmement, celles qui se présentent à base d'*observateur-annotateur* concernant l'annotation du corpus et l'analyse des données et dernièrement, liées étroitement aux catégories précédentes, celles qui se manifestent à base d'*instrument* d'étude concernant le logiciel ELAN en l'occurrence. Par conséquent, notre travail de thèse qui fait partie des recherches pluridisciplinaires (ethnographique-didactique) est soumis à une variété de problèmes techniques qui rendent l'annotation et l'analyse difficiles.

Dans un premier temps, le contexte de classe donne lieu à certains problèmes : *bruits résultant des élèves, résonance de la classe, chevauchements de parole*, etc. En outre, de notre part, la position et l'orientation de la caméra ont produit quelques difficultés, comme par exemple l'enseignante qui échappe au cadrage lors de certaines gesticulations. Étant donné que le logiciel ELAN fournit un format sur lequel on effectue les annotations à la main, une certaine subjectivité intervient également. Afin d'y remédier, nous déterminerons quelques acceptions (*cf. infra*, chapitres 3.4.3.3. *Choix méthodologiques autour de la modalité verbale* et 3.4.3.4. *Choix méthodologiques autour de la modalité gestuelle*). En plus, la caméra utilisée a divisé automatiquement les enregistrements des enseignantes X et Z en huit morceaux ; c'est pourquoi, lors des références à des enregistrements des enseignantes X et Z, nous donnerons le numéro de la vidéo concernée, comme par exemple *Enseignante X, Vidéo 1*.

D'autre part, il convient de signaler que les choix méthodologiques sont liés à la fois à des problèmes techniques et à des modèles préétablis, qui restent parfois inefficaces lors de l'analyse de notre corpus. Ceci est surtout le cas pour la typologie et l'espace gestuels qui n'ont pas été développés à l'origine pour les corpus de classe. Autrement dit, il faut apporter quelques modifications afin de mieux expliciter la modalité verbale et gestuelle en classe de FLE, si bien que l'adaptation des modèles préétablis se révèle obligatoire. Par conséquent, tenant compte de deux modalités, nous essaierons d'expliquer nos choix méthodologiques d'une façon plus détaillée dans les lignes suivantes.

### 3.4.3.3. Choix méthodologiques autour de la modalité verbale

En ce qui concerne la modalité verbale, nous avons transcrit et annoté deux pistes sur le logiciel ELAN : la première est nommée *parole* et contient le matériau verbal produit par chaque enseignante. Elle est établie suivant une convention de transcription et de segmentation, tandis que la deuxième intitulée *mot-token* est une piste qui dépend directement de la première et comporte la division des chaînes de discours en des mots dont la définition est constituée selon les nécessités méthodologiques engendrées par le corpus.

Alors, nous aborderons premièrement la convention de transcription choisie. Deuxièmement, nous justifierons le découpage de la chaîne parlée en des segments plus petits et en des mots. Ensuite, nous examinerons les problèmes surgissant lors de la segmentation verbale. Et finalement, nous traiterons des pistes annotées à propos de la modalité verbale et des données que ces pistes nous procurent en vue des statistiques.

#### 3.4.3.3.1. Transcription adoptée pour la modalité verbale

Nous avons transcrit et annoté notre corpus en français, étant donné que la communication verbale se réalise en français dans les classes enregistrées. Pour transcrire la parole, comme nous l'avons déjà précisé, nous souscrivons à la convention de *TOE* élaborée par Bertrand *et al.* (2008). Cette convention nous permet d'annoter, de manière orthographique, certains phénomènes typiques à l'oral, comme par exemple les pauses remplies (par exemple, le *eah* d'hésitation remplissant certaines pauses), les amorces, les répétitions, les mots ou groupes de mots accentués, les faux-départs, les prononciations atypiques, etc. D'après cette convention, aucune ponctuation n'est acceptée, sauf les allongements où l'on ajoute un deux-points à la syllabe allongée, les amorces où l'on utilise un tiret et les élisions entre deux voyelles où l'on met une apostrophe à l'écrit (*cf. infra, Tableau 3-1 : Quelques conventions issues de TOE*).

Il faut préciser que nous n'avons pas indiqué certains phénomènes découlant de la convention de *TOE*. Par exemple, selon la convention de *TOE*, certains prononciations particulières sont montrées entre crochets [ ] avec l'orthographe et la prononciation correspondant aux mots, comme c'est le cas de [je suis, chui].

Pourtant, au sein de la convention mentionnée, on montre les éléments non prononcés par des parenthèses (comme c'est le cas de 'p(e)tit') si bien que l'annotation des prononciations particulières avec les crochets serait redondante selon notre point de vue. Dans cette perspective, au cas où l'on aurait une prononciation particulière de type [chui], tout en considérant ce phénomène comme si c'était une sorte d'élosion, nous préférons l'annoter comme 'j(e) (s)uis' pour des raisons que nous justifierons ultérieurement au sujet du découpage de la chaîne parlée en mots (*cf. infra*, chapitre 3.4.3.3.3. *Découpage des IPU en mots-tokens*).

D'autre part, étant donné que le lien entre le contenu sémantique de la chaîne parlée et les gestes nous intéresse davantage dans la perspective pédagogique, nous n'avons annoté que les allongements de syllabe et les accentuations parmi les faits prosodiques car ces derniers ont parfois une influence sur la gesticulation, comme notre corpus le démontre. La variation intonative n'a pas été annotée pour ne pas alourdir la transcription. Pourtant, au sein de notre corpus, la prononciation, l'articulation et l'intonation constituent une composante pédagogique importante à part, de telle façon que les enseignantes explicitent certains faits phonétiques et prosodiques à plusieurs reprises en gesticulant. Alors, lors des analyses des données du corpus, nous donnerons des exemples où un geste intervient en vue d'élucider un fait phonétique ou prosodique.

Dernièrement, comme nous avons transcrit uniquement les paroles des enseignantes, nous n'avons pas pris en considération les chevauchements découlant de l'intervention des élèves. Par conséquent, nous dressons ci-dessous la liste de certains phénomènes oraux et leurs notations selon la convention de TOE (Bertrand *et al.*, 2008) ; il faut signaler que nous y avons ajouté quelques critères de transcription (exprimés en italique) émanant de certains choix méthodologiques suivant les nécessités de notre corpus :



**Tableau 3-1: Quelques conventions issues de TOE**

Phénomène	Convention	Exemple dans le corpus
<b>Ponctuation</b>	On n'effectue aucune ponctuation. Sauf les accentuations, tous les mots sont écrits en minuscules.	tu n' as pas besoin d' écrire
<b>Élision</b>	On met entre parenthèses ( ) les éléments qui auraient dû normalement être prononcés <i>ou qui sont à peine audibles</i> .	au mi(li)eu de la me:r
<b>Séquence incompréhensible ou inaudible</b>	On met un astérisque *.	-
<b>Nom propre</b>	On les met entre les signes de dollar \$.	la \$corse\$ \$elif\$ tu me montres la \$corse\$
<b>Amorce</b>	<b>a)</b> Étant un phénomène propre à l'oral, c'est le faux départ ou l'avortement de certains éléments dans le discours. On la note par un tiret - à la fin. <b>b)</b> <i>Pourtant, lorsqu'il s'agit de la syllabation d'un mot (ou de l'épellation des lettres d'un mot) pour des raisons pédagogiques, celle-ci est transcrite avec un tiret au début de la syllabe ou de la lettre prononcées.</i>	<b>a)</b> deux mille tr- février deux mille treize <b>b)</b> VILLE -LLE -LLE article -LLE
<b>Accentuation</b>	On note le mot accentué avec des majuscules.	de quoi ça va PARLER
<b>Allongement de syllabe</b>	On le note avec deux-points. <i>(Dans le contexte de notre corpus, les allongements qui dépassent 250 ms sont annotés avec un seul deux-points, tandis que ceux qui dépassent 500 ms sont annotés avec :: et ceux qui dépassent 1000 ms avec ::: de préférence.)</i>	euh: j(e) voulais entendre une seconde euh:

**(Exemples dans le corpus, Enseignante X, Vidéo 1)**

Il faut signaler que le phénomène de liaison (ceci étant le cas si la dernière syllabe du premier mot est liée à la première syllabe du deuxième mot) relève de la syllabation orale. Alors, dans le cas de 'sont assez' par exemple, lorsque les deux mots sont unis via la liaison, il faut y compter un seul mot-token tout en considérant la prononciation. Pourtant, à cause de certaines incohérences qui pourraient surgir lors du comptage des mots-tokens, nous préférons y compter deux mots-tokens malgré l'enchaînement qui se produit entre deux syllabes. Nous expliciterons notre point de vue dans le chapitre 3.4.3.3.3. *Découpage des IPU en mots-tokens*.

En outre, quant au phénomène d'élision d'une voyelle, nous avons gardé l'apostrophe dans l'annotation mais séparé les deux unités entre lesquelles on voit ce phénomène (par exemple dans le cas de 'l'enfant', l'annotation est effectuée en

séparant les deux unités par un espace vide comme ‘l’ enfant’) pour des raisons que nous justifierons ultérieurement à propos du découpage de la chaîne parlée en mots (cf. *infra*, chapitre 3.4.3.3.3. *Découpage des IPU en mots-tokens*). Parmi les deux types d’élision, c’est surtout l’élision à l’intérieur d’un même mot qui nous paraît intéressant car il s’agit alors d’un changement de débit verbal qui porte également sur la durée de la parole et donc, sur le taux temporel des gestes.

De plus, excepté les accentuations et les allongements de syllabe, nous n’avons pas transcrit l’intonation (la variation de la fréquence sonore) pour ne pas alourdir la transcription. Pourtant, lorsqu’elle assume une fonction didactique en relation avec la production gestuelle, elle sera mentionnée dans les analyses.

Il faut également faire mention des faux départs (ou amorces) et des silences remplies (comme par exemple le *euuh* d’hésitation typique à l’oral) qui se présentent dans la transcription. Bien que leurs valeurs informatives soient relativement faibles, ils remplissent néanmoins un certain espace temporel dans le discours verbal et donnent des indices à propos de l’encodage du message.

Typiquement à l’oral, la parole de l’enseignante est interrompue par des pauses (provenant de sa part ou de la part des élèves), de telle façon qu’il se forme des blocs de parole séparés des autres. À la lumière de ce que nous venons de dire, deux questions méthodologiques en résultent au niveau de la transcription verbale : comment faut-il découper la parole des enseignantes en blocs séparés par des pauses ? Et comment faut-il découper ces blocs-là en mots ? Ce sont les deux problèmes principaux sur lesquels nous discuterons avant de passer aux données procurées par la transcription de la chaîne parlée.

#### **3.4.3.3.2. Découpage de la parole des enseignantes en « unités inter-pausales »**

Vu que les blocs de parole sont interrompus par des pauses, il faut déterminer une limite, pour qu’un tel ensemble de la chaîne parlée soit acceptée comme un bloc de parole; autrement dit, il est indispensable de définir une durée approximative, pendant laquelle une pause silencieuse intervient entre deux blocs de parole séparés. Pour ce faire, nous souscrivons au critère établi par Bertrand *et al.* (2008), où l’on

définit les « unités inter-pausales »<sup>220</sup>, qui varient d'une langue à l'autre, comme « des blocs de parole bornés par des pauses silencieuses d'au moins 200 ms » (p. 109). Mais, pourquoi y a-t-il une telle limite ?

Le seuil minimum (ou la durée minimum) d'une pause silencieuse est déterminé comme 200 millisecondes (200 ms ou 20 cs) tout en « prenant en compte d'une part le volet production (durée moyenne des occlusives, etc.) et d'autre part le volet perception » : « ce seuil de 20 cs correspond au seuil minimum de cadences facilement perceptibles et dénombrables par les êtres humains et aussi au seuil minimum du tempo moteur spontané constaté expérimentalement chez les humains »<sup>221</sup> (Candea, 2000, p. 22). Il est bien à noter que, si la segmentation verbale s'effectuait à base de mot, cette limite ne serait plus valable.

Ainsi, nous avons considéré également *200 ms* comme seuil minimum pour séparer deux blocs de parole dans notre corpus. Dans le cadre de notre étude, l'importance du découpage de la parole en IPU provient du fait que nous devons connaître la durée totale de la parole outre la durée totale des gestes pour pouvoir calculer le *taux temporel des gestes* obtenu par la division de la durée totale mise à la gesticulation par la durée totale des IPU. C'est pourquoi, nous devons distinguer les blocs parlés des blocs silencieux du point de vue de la durée. Finalement, il faut signaler qu'une IPU est composée d'une unité plus petite que l'on peut dénommer comme *mot-token*. C'est donc le seuil minimum verbal qui délimite la portée de cette étude.

#### **3.4.3.3.3. Découpage des IPU en *mots-tokens***

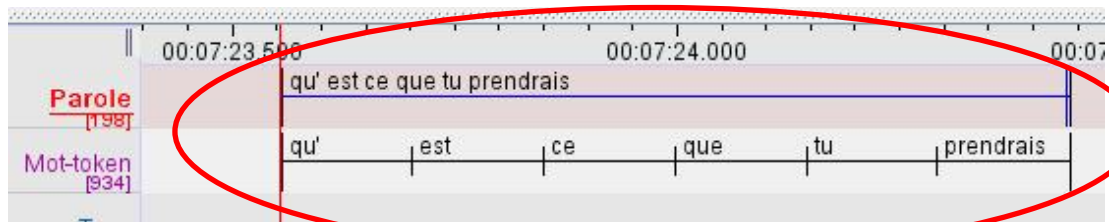
Diviser les IPU en *mots* (ou « mot-token » dans la terminologie d'ELAN) se révèle essentiel afin de calculer le « taux gestuel » obtenu en divisant le nombre total des gestes par le nombre total des mots-tokens afin de pouvoir faire des comparaisons au niveau de la relation *geste-parole* ; en d'autres termes, au niveau *coverbal* (Tellier *et al.*, 2011, p. 55).

---

<sup>220</sup> « inter-pausal units » (désormais, IPU)

<sup>221</sup> Selon Koiso *et al.* (1998), la détermination des IPU se révèle nécessaire aussi pour l'analyse des tours de parole et par exemple, pour le japonais, chaque IPU est bornée par des pauses silencieuses de 100 ms au minimum.

**Figure 3-2 : Pistes des IPU et des mots-tokens**



À la lumière de ce que nous venons de dire, nous devons déterminer le nombre total des mots, si bien que le problème de définir ce qu'est un *mot* se manifeste. Autrement dit, il faut déterminer les critères pour diviser les IPU en mots. Alors, qu'est-ce qu'un mot ? Son statut demeure toutefois problématique :

En français et dans l'acception la plus générale du terme, la notion de mot regroupe toutes les unités préconstruites (ou précodées) que la langue fournit au locuteur pour construire ses énoncés. Ainsi *la, et, ovale, petite, billet, table, traîne(r)*, etc., mais aussi des séquences comme *carte grise* et *chemin de fer* sont des unités en quelque sorte préfabriquées, stockées dans notre mémoire lexicale et que nous combinons pour former des phrases selon les besoins de la communication (p. ex. *La carte grise et le billet de chemin de fer traînent sur la petite table ovale*). (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 888)

Normalement, la notion de mot demeure « une notion imprécise et par conséquent non opératoire » au sein des études linguistiques, étant donné qu'il ne s'agit pas d'une unité linguistique à la différence d'un monème, d'un phonème ou d'un sème, etc. (Atik, 1996, p. 44). Pourtant, il faut signaler que travailler avec des mots, surtout au niveau débutant (comme c'est le cas dans notre corpus), se révèle plus pratique concernant la didactique du FLE :

Comme personne ne reproche aux lexicographes d'employer le mot en tant qu'unité de description pour mettre le dictionnaire à la portée du plus grand nombre, comme je ne connais pas d'unité plus économique que le mot pour enseigner/apprendre les langues (la connaissance intuitive qu'en ont les locuteurs suffit à son exploitation immédiate), je ne vois pas pourquoi j'essaierais de lui substituer des unités comme le monème ou le morphème, ou la lexie, mieux adaptées aux besoins du linguiste, mais inutilement sophistiquées pour l'apprenant ordinaire. Chacun dans sa discipline, se doit de travailler avec les outils qui lui rendent les meilleurs services. Pour le didactologue/didacticien que je suis, le mot, comme unité de description, satisfait au fonctionnement du modèle curriculaire que je propose ; comme unité d'enseignement et d'apprentissage, il répond à l'attente des enseignants et des apprenants. Ce sont les raisons suffisantes pour l'adopter comme unité significative de base (sinon minimale) dans la description, l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. (Galisson, 1979, p. 158)

En effet, nos observations concernant le processus d'enseignement du FLE dans les enregistrements effectués au lycée Saint-Joseph justifient les remarques de Galisson ;

autrement dit, l'enseignement du vocabulaire met en relief le mot et non des unités comme le monème ou le phonème qui rendraient difficile l'accès au vocabulaire pour l'apprenant débutant. En l'occurrence, même si la question que nous nous posons à propos de la notion de mot est d'ordre méthodologique pour le comptage fréquentiel et non d'ordre didactique, le raisonnement de Galisson en ce qui concerne l'acception du mot comme « unité significative de base » dans l'enseignement/apprentissage des langues nous semble logique également pour des raisons méthodologiques ; opérer à base de mot dans la perspective méthodologique ou statistique se révèle à la fois essentiel et pratique afin de pouvoir calculer le taux gestuel car nous avons besoin d'une donnée numérique en ce qui concerne la modalité verbale. De même, lors de la prise en compte des questions de recherche, notre étude ne porte pas sur des unités sémantique, phonétique ou syntaxique, etc. Quand même, nous devons déterminer une entité verbale qui pourrait rendre les calculs statistiques possibles. C'est pour cela que nous pouvons considérer un mot-token comme unité abstraite. Par conséquent, nous aurons recours ci-dessous à quelques acceptions concernant cette unité abstraite, même si la définition varie suivant l'approche linguistique adoptée.

La délimitation de la notion de mot-token met au jour certaines incohérences qui pourraient se présenter surtout lors du comptage. Donc, dans une première perspective, les mots composés qui articulent plusieurs mots simples en un seul, où chaque mot simple qui les constitue perd son autonomie nous posent des problèmes, comme c'est le cas de 'chemin' et de 'fer' dans 'chemin de fer' qui est déjà en soi un mot composé dans la perspective sémantique. De même, il est également important de décider s'il faut compter les prépositions, les adverbes, les déterminants ou les conjonctions qui ne dénotent pas un vrai référent (comme c'est le cas de 'de' dans 'chemin de fer'). Dans l'exemple cité, il est alors possible de compter tous les mots simples et grammaticaux (à l'intérieur d'une séquence lexicalisée), même s'ils perdent leur autonomie (mot simple) ou même s'ils ne renvoient pas à un vrai référent (mot grammatical). Cela revient, en fait, à procéder à la distinction de Tesnière (1959) : les « mots pleins » qui ont « pour fonction de représenter et d'évoquer » une chose et les « mots vides » ayant pour fonction « d'indiquer, de préciser ou de transformer la catégorie des mots pleins et de régler leurs rapports entre eux » (cité dans Kahane, 2008, p. 2536). Ainsi, notre choix émane du fait que,

dans le cadre de notre corpus, les enseignantes mettent un certain temps pour prononcer toutes les parties constitutives d'une séquence lexicalisée ou d'un mot composé ; donc, pour 'chemin de fer' on peut compter 3 mots (chemin+de+fer), comme ce mot composé comporte 3 unités bien distinctes qui s'articulent pour former le référent. Alors, il faut signaler que les spécificités d'un corpus oral comme le nôtre change la définition d'un mot ; pourtant, ce qui est plus important pour nous, ce n'est pas le type du corpus mais une méthode statistique cohérente pour le comptage fréquentiel car nous pensons que quelle que soit l'approche linguistique, certaines lacunes surgissent en ce qui concerne le comptage. Alors, dans la perspective méthodologique, il faut procéder à une sorte d'*abstraction* pour définir les mots à compter. Évidemment, la définition d'un mot pour le comptage fréquentiel ne recouvrirait pas celles fournies par les différentes approches linguistiques dans le cas qui nous préoccupe.

À la lumière de ce qui est mentionné ci-dessus, méthodologiquement parlant, il nous semble qu'à part les mots simples prototypiques comme 'crayon' que l'on doit compter, on peut également prendre en considération tous les mots grammaticaux lors du comptage. Pour mieux élucider notre point de vue méthodologique, considérons les énoncés hypothétiques suivants :

- (1) C'est un enfant. (4 mots)
- (2) Il est l'enfant de X. (6 mots)
- (3) Vas-y. (2 mots)
- (4) Il y a un va-et-vient. (7 mots)
- (5) A-t-il vu le va-et-vient ? (8 mots)
- (6) J'suis X. (3 mots)

Pour les énoncés (1) et (2), nous pensons que l'on peut compter l'article défini 'le' qui s'élide, étant donné que l'on compte l'article indéfini 'un'. Autrement dit, si l'on comptait 'l'enfant' comme un seul mot en raison de l'élision, il faudrait également compter 'un enfant' comme un seul mot en raison de la liaison qui pourrait se produire lors de la prononciation entre 'un' et 'enfant'. En l'occurrence, il faut

signaler que compter 'l' comme mot dans un corpus oral peut paraître contradictoire car il est impossible d'isoler 'l' de 'enfant' à l'oral. Quand même, notre choix est *méthodologique* plutôt que linguistique. C'est pourquoi, nous voulons montrer les imprécisions de diverses approches linguistiques, lorsqu'il s'agit du comptage dans notre contexte. Revenons aux énoncés hypothétiques : même si 'c'est' est syntaxiquement une seule unité présentative, selon notre point de vue, on peut séparer le pronom clitique sujet 'ce' qui s'élide devant le verbe 'être' car si l'on acceptait 'c'est' comme un seul mot, il faudrait accepter également 'il est' comme un seul mot selon notre point de vue. C'est le même cas pour la liaison entre le verbe 'aller' et le pronom adverbial 'y' dans l'énoncé (3), même si les deux sont unis par un tiret dans la graphie, tout en retenant l'absence de toute ponctuation dans la TOE sauf l'apostrophe. Quant à la tournure impersonnelle 'il y a' dans l'énoncé (4), on peut compter 3 mots distincts, vu qu'elle s'oppose, par exemple, à la tournure 'il a' où l'on compte 2 mots ; cela revient à dire que si l'on comptait 2 mots dans 'il y a' (il+ya), on l'accepterait automatiquement équivalent à la tournure 'il a' en ce qui concerne le nombre de mots. Néanmoins, cela nous paraît méthodologiquement incohérent. En plus, comment distinguer le mot composé 'va-et-vient' (4) d'un énoncé comme 'va et viens' ? Si l'on met en relief l'aspect sémantique, on peut compter un seul mot pour 'va-et-vient' et trois mots pour 'va et viens'. Mais si l'on met en valeur la prononciation, il est possible de compter trois mots pour chacun. D'autre part, le 't' euphonique dans l'énoncé (5), peut être considéré également comme mot à part, étant donné que la tournure 'a-t-il vu ?' s'oppose, par exemple, à la tournure 'il a vu ?' en apportant des modifications à la fois phonétique et graphique selon notre point de vue. Et dernièrement, pour l'énoncé (6) qui fait preuve d'une prononciation particulière et typique à l'oral, il s'agit en effet de 3 mots distincts (je+suis+X), comme s'il y figurait une sorte d'élision entre le pronom personnel 'je' et le verbe 'être' lors de la prononciation.

Par conséquent, le nombre de mots peut varier en fonction de l'approche linguistique à laquelle on procède. Nous pensons que, même si l'on opte pour l'une de ces approches, il y figure des incohérences qui se présentent lors du comptage. Alors, pour remédier aux lacunes et aux incohérences qui pourraient découler de différentes approches linguistiques, on peut compter toutes les catégories de mot grammatical comme première option afin de calculer le taux gestuel en laissant de

côté le sens et la prononciation. Autrement dit, dans le cadre de notre corpus, on peut accepter un mot-token comme « token orthographique » conçu normalement pour l'*analyse textuelle* (cf. Bertrand *et al.*, 2008, p. 110). De cette façon, par exemple, pour 'qu'est-ce que', on compte 4 mots (que+est+ce+que).

En conclusion, ce choix paraît contradictoire dans un corpus oral comme le nôtre car la prononciation (et le sens) joue normalement un rôle très important dans les corpus oraux et donc, elle devrait être prise en compte. D'ailleurs, différents types de prononciation ont été montrés dans notre transcription. Pourtant, certains types de prononciation particulière peuvent changer le nombre total des mots, comme c'est le cas avec [je suis, chui] (1 mot) et 'je suis' (2 mots). Alors, la prononciation et le sens n'ont pas été pris en compte lors du découpage des IPU et donc, lors du comptage des mots comme première option méthodologique. D'autre part, puisque le découpage des IPU en mots se révèle nébuleux selon notre point de vue, nous proposerons une deuxième option servant à contourner le problème de comptage des mots dans le chapitre 3.4.4. *Pistes transcrites/annotées et données fournies par les deux modalités* (cf. *infra*).

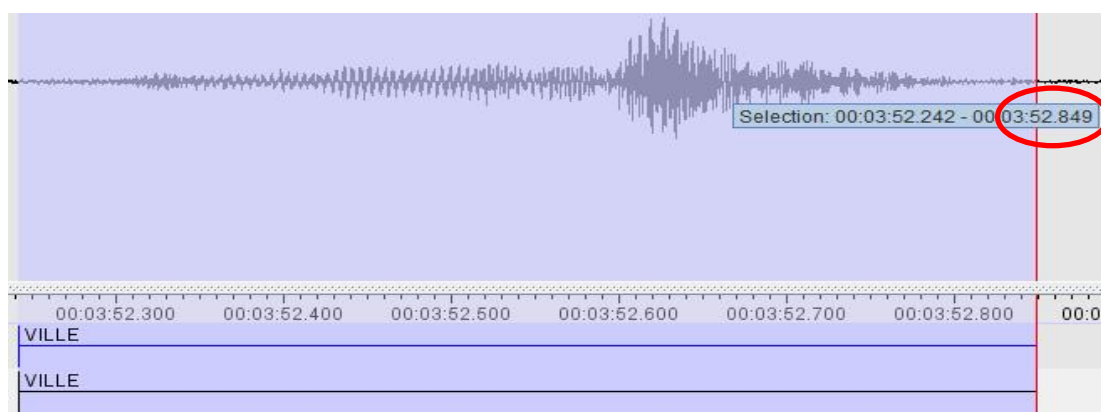
#### **3.4.3.3.4. Segmentation verbale**

En raison de l'acoustique des salles qui résonnent considérablement, la bande sonore qui résulte de la parole de l'enseignante comporte le plus souvent une extrémité finale qui oscille d'une façon décroissante. Nous avons constaté que, des fois, bien que la parole de l'enseignante se termine, la bande sonore qui représente en effet l'intensité du son prend une forme où le graphique (ou la courbe) qui y correspond est descendant et oscillant. Or, afin de bien séparer les IPU en obéissant à l'intervalle de 200 ms (seuil minimum), nous devons disposer d'une certaine précision à propos des extrémités des IPU. Nous pensons que les enseignantes ne prêtent pas beaucoup d'attention à l'acoustique et à la résonance des salles, lorsqu'elles parlent ; ainsi, il semble qu'elles ne modifient guère la durée des pauses silencieuses (car dans une salle relativement résonante, il faudrait normalement augmenter la durée des pauses silencieuses pour éviter toutes sortes de chevauchement sonore). C'est pourquoi, lors de la délimitation des IPU, nous avons éliminé ces parties oscillantes le plus que possible. Sinon, certaines IPU s'unissent à cause de la résonance, même si elles sont distancées de plus de 200 ms.



Le phénomène d'oscillation (ou de résonance) apporte une autre difficulté : sur le logiciel ELAN, lorsque l'on agrandit la fenêtre qui montre le graphique sonore, on obtient une plus grande précision pour les oscillations et donc, la longueur de la bande sonore augmente. Normalement, la délimitation des étiquettes change en fonction de la durée. Pourtant, ces changements-là se réalisent au niveau de quelques millisecondes en général. Par conséquent, les statistiques qui en découlent n'en souffrent guère. À ce propos, donnons l'exemple ci-dessous :

**Figure 3-3 : Délimitation d'une bande sonore sous une fenêtre relativement petite**

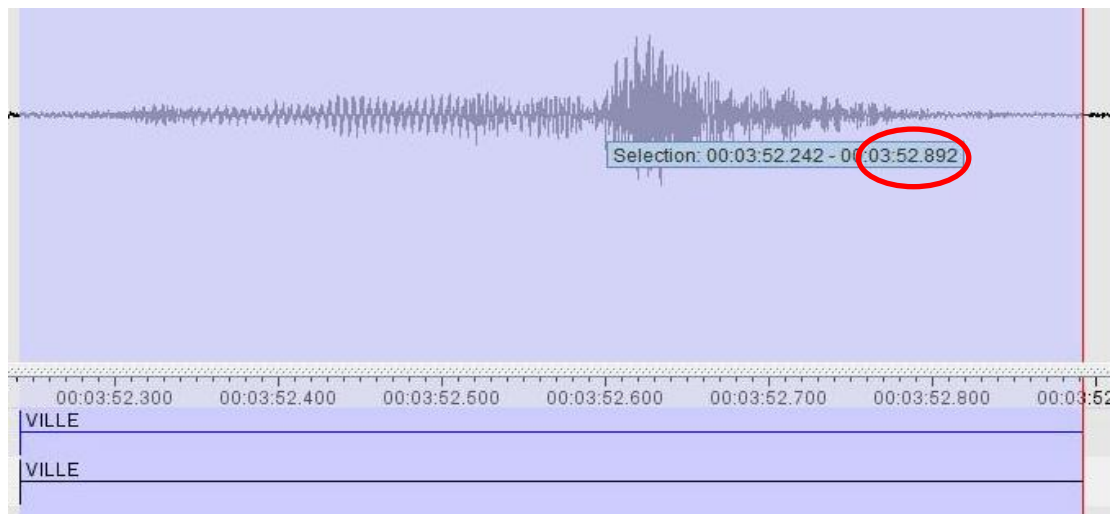


(Enseignante X, Vidéo 1, 03 : 52.242-03 : 52.849)<sup>222</sup>

On voit que l'extrémité finale de la bande sonore ci-dessus se trouve à  $t=03 : 52.849$  (3 minutes 52 secondes 849 millisecondes). Ainsi, lorsque l'on agrandit la fenêtre qui donne le graphique de la bande sonore, on obtient plus de précision mais, étant donné que les oscillations dues à la résonance de la salle deviennent plus précises, la délimitation des étiquettes concernant la piste *parole* devient plus problématique. Pourtant, l'extrémité finale de la bande sonore ci-dessous se trouve à  $t'=03 : 52.892$ .

<sup>222</sup> Comme nous l'avons déjà précisé, pour les enseignantes X et Z, nous avons des numéros de vidéo de 1 à 8, étant donné que le logiciel de la caméra a divisé les enregistrements automatiquement en 8 épisodes. D'autre part, les indications de temps montrent le début et la fin des étiquettes en *minutes-secondes-microsecondes*.

**Figure 3-4 : Délimitation de la même bande sonore sous l'effet zoom**



**(Enseignante X, Vidéo 1, 03 :52.242-03 :52.892)**

On a donc de 43 millisecondes de différence pour la durée de la même IPU (en l'occurrence, *IPU N° 77*). Même si les statistiques s'en affectent peu (de 43 millisecondes ; c'est-à-dire, 43 sur 1000 d'une seconde, que l'on peut négliger lors de la considération de la durée totale du corpus), nous avons choisi de travailler sur une fenêtre suffisamment grande pour capter les détails sonores mais en même temps, sur une fenêtre qui évite l'excès d'oscillation.

Toujours en relation avec les problèmes mentionnés ci-dessus, il se produit parfois des chevauchements de parole, si bien que les bandes sonores appartenant à diverses sources s'imbriquent et qu'une délimitation précise des étiquettes concernant la parole de l'enseignante devient difficile voire impossible. Le même problème se manifeste, lorsqu'il y a du bruit provenant de la part des élèves (chuchotements ou bruits provenant des affaires des élèves par exemple) ou de la part des enseignantes (bruits provenant de l'utilisation du marqueur ou de la craie sur le tableau par exemple) dans la salle.

Parfois, les enseignantes parlent à voix très basse. Dans ce cas-là, même si l'on agrandit la fenêtre d'affichage du logiciel ELAN au maximum, la bande sonore est à peine remarquable. C'est pourquoi, pour la minorité des cas, la délimitation (ou la segmentation) des étiquettes de la parole a été effectuée d'une façon relativement subjective juste en prenant comme référence l'oreille de l'annotateur.

### 3.4.3.4. Choix méthodologiques autour de la modalité gestuelle

Les choix méthodologiques autour de la modalité gestuelle concernent dans un premier temps la *segmentation* ; c'est-à-dire, le découpage des gestes. Par la suite, il convient d'aborder les acceptions en ce qui concerne les trois acteurs à analyser ; autrement dit, le *type*, la *fonction* et l'*espace* gestuels.

#### 3.4.3.4.1. Segmentation gestuelle dans le corpus

Les enregistrements ont été effectués par l'intermédiaire d'une caméra positionnée sur un trépied fixe. D'autre part, l'équipement du trépied a donné la possibilité de changer l'angle de la caméra pour la prise au cadrage. Pourtant, la délimitation des étiquettes gestuelles se révèle difficile, lorsque les enseignantes restent en dehors du cadrage. Ceci est surtout le cas, lorsqu'elles se déplacent rapidement et brusquement dans la salle, de telle façon qu'elles échappent au cadrage. Le même problème se présente, lorsqu'un élève entre dans le cadrage. Par ailleurs, c'est la position des propres corps des enseignantes qui cache leurs gestes et donc, qui entrave la segmentation gestuelle (quand elles tournent le dos à la caméra et effectuent des gestes par exemple).

Premièrement, deux problèmes techniques se manifestent : les enseignantes *se déplacent en gesticulant* et parfois, leurs gestes sont *cachés* (cf. Azaoui, 2014b). Pour remédier au premier problème, s'il s'agit d'un seul geste *isolé*<sup>223</sup> à délimiter lors du déplacement d'une enseignante, il faut opérer en ralentissant la vidéo sur ELAN : lorsque le geste commence, l'image montrant les membres qui bougent devient floue ; elle devient plus nette, lorsque le geste se termine. Alors, il faut constater ces moments de transition des images nette-floue pour le début de la gesticulation et floue-nette pour la fin. De même, au cas où il s'agirait de deux gestes consécutifs, il faut « procéder à une lecture lente et fine du corpus filmique afin de repérer le passage le plus net » sur ELAN (Azaoui, 2014b, p. 180). Pour pouvoir remédier au deuxième problème concernant les gestes cachés, Azaoui (2014b) établit deux critères : segmenter un geste lorsqu'il est « visible » (c'est-à-dire, lorsque le geste entre dans le cadrage) et se servir d'autres articulateurs (par exemple, le coude dont

---

<sup>223</sup> Pour l'emploi de ce terme, nous nous inspirons de Ferré (2012) qui parle dans ce cas des gestes « produits en isolation » ; autrement dit, ce terme désigne un seul geste qui n'est adjacent à aucun autre geste (p. 11).

on peut voir le mouvement) comme « indices de modifications corporelles » (p. 179). Par exemple, supposons que l'on ne puisse pas voir le début d'un geste de la main qui devient visible par la suite : alors, on sait déjà qu'il y a une gesticulation dont le début est dissimulé. Même si l'on ne peut pas voir le début du geste de la main, on peut commencer à segmenter le geste en prenant comme point de repère le mouvement du coude qui est capté par la caméra. On opère donc par déduction pour ce type d'occurrences. Il convient de souligner que nous avons eu recours à tous les deux critères cités ci-dessus suivant le cas dans le corpus (*cf.* chapitre 4.2.1. *Analyses sur la segmentation gestuelle dans le cadre du corpus* à ce propos).

D'autre part, il arrive parfois que les deux mains effectuent deux gestes indépendants, qui sont en synchronie ou non, pour une même situation de communication et qu'elles interviennent donc séparément dans deux espaces gestuels distincts. Alors, dans ce cas-là, deux options d'annotation sont possibles : soit il faut annoter deux gestes différents correspondant à chaque main, soit il faut réduire les deux gestes en un seul ; c'est-à-dire qu'il faut prendre en considération la main qui se révèle plus pertinente pour l'accomplissement de la fonction communicative concernée en annotant la totalité de la gesticulation comme un seul geste. Nous préférons adopter cette dernière, étant donné que l'annotation et les statistiques qui en découlent se complexifieraient dans le cas de la première. En effet, il figure dans notre corpus des occurrences où les deux mains qui interviennent simultanément pour une même situation de communication assument des types, des fonctions et des espaces gestuels totalement différents, si bien qu'il vaudrait mieux les annoter séparément. Pourtant, ce type de gesticulations recouvre statistiquement un pourcentage négligeable lors de la prise en compte de la totalité des gesticulations dans le corpus. Par conséquent, nous avons procédé à une opération de *réduction* afin de simplifier l'annotation.

La réduction dont nous venons de parler peut être effectuée de la façon suivante sans altérer pourtant les statistiques : lorsque deux mains interviennent avec des types, fonctions et espaces gestuels différents, on continue à segmenter la première main jusqu'à ce que la deuxième intervienne. Ensuite, on arrête de segmenter la première, vu que c'est la deuxième main qui assume désormais la fonction communicative primordiale, comme nous l'avons constaté au sein de notre

corpus. Alors, une partie de la phase de *hold* et/ou de *rétraction* de la première main n'est pas segmentée. Néanmoins, nous pensons que les statistiques qui en découlent ne seront pas tellement affectées car, à part la facilitation de l'annotation et des statistiques à obtenir, c'est le *contenu gestuel* (type, fonction et espace gestuels) qui compte pour nous en premier lieu ; en d'autres termes, malgré l'importance accordée à la segmentation, cette dernière peut être soumise parfois à une opération de réduction. Donnons un exemple à ce propos :<sup>224</sup>

**Figure 3-5 : Image et fenêtre d'annotation correspondantes de la première option**

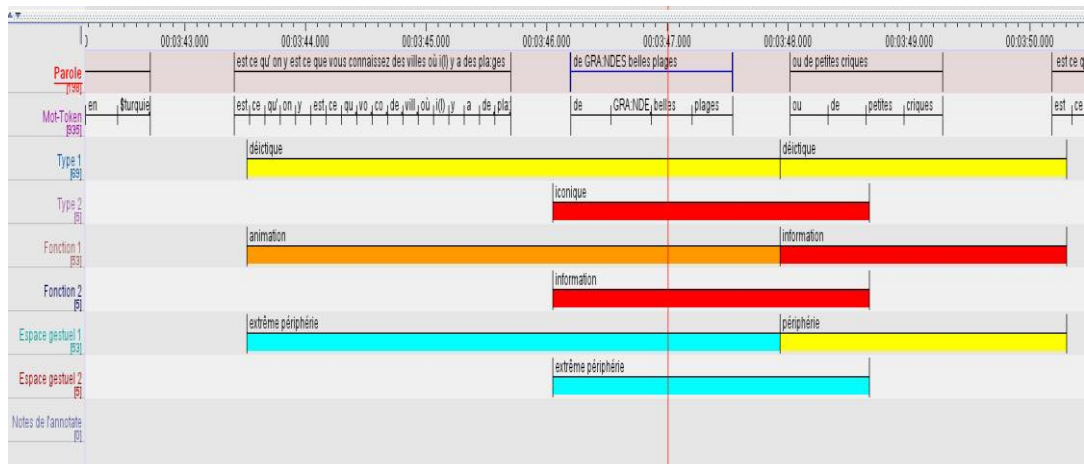


/[de GRA:NDES	belles
---------------	--------



plages]/
----------

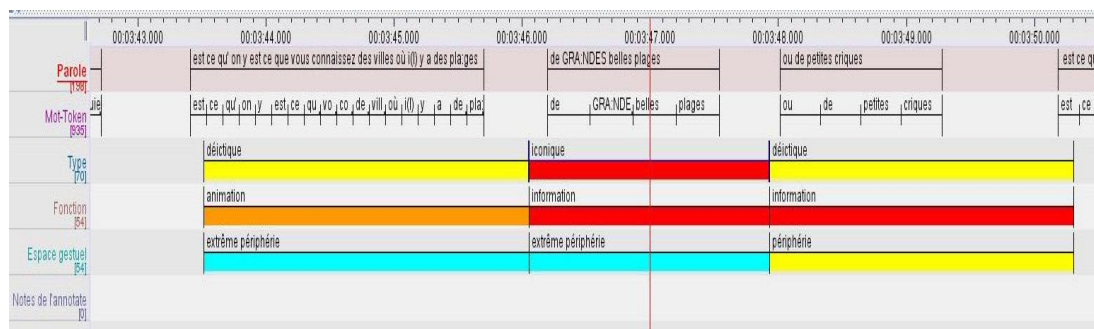
<sup>224</sup> Nous combinons ici une variante de la présentation gestuelle de McNeill (1992) avec la TOE (Bertrand *et al.*, 2008). Sur les figures, la séquence verbale gesticulée est donnée dans les encadrés entre les *crochets* et à *caractères gras* ; ainsi, toutes les phases d'un geste quelconque sont présentées entre les crochets et non seulement le stroke à la différence de McNeill (1992). L'explication du/des geste(s) s'effectue dans le texte de la thèse. Lorsqu'il n'y a aucune séquence verbale accompagnant un geste, l'abréviation PSV (désignant *pas de séquence verbale*) est mise dans les encadrés. Les barres obliques y indiquent le début et la fin d'une IPU. Les limites temporelles du/des geste(s) concerné(s) sont données entre *parenthèses* en *minutes-secondes-millisecondes* (sous forme de *min :s.ms*) au-dessous des figures illustrant les exemples. Pour certains exemples, la fenêtre d'annotation d'ELAN est également ajoutée aux figures, quand cela se révèle nécessaire. Lors de l'analyse des exemples, les référents verbaux sont montrés entre *apostrophes* dans le texte.



(Enseignante X, Vidéo 2, 03 :43.514-03 : 50.314)

En l'occurrence, l'enseignante des est en train d'expliquer la différence entre les référents 'plage' et 'crique'. Pour ce faire, elle pointe d'abord l'index de la main gauche vers le tableau où le référent 'plage' est écrit. Elle continue à y pointer, tandis qu'avec sa main droite, elle illustre le groupe de référents 'de grandes belles plages' simultanément par un geste iconique. Normalement, comme la fenêtre d'annotation ci-dessus le montre, il faut ouvrir deux pistes différentes pour chacune des mains, étant donné que ce sont deux gestes indépendants. Pourtant, il se peut que le geste effectué par la main gauche perde sa pertinence, au moment où la main droite intervient afin d'illustrer 'de grandes belles plages' car le nouveau élément introduit (nouveau geste dans ce cas-là) attirera visuellement l'attention des élèves davantage selon notre point de vue. Conséquemment, les deux pistes pour chacune des mains sont réduites en une seule lors de l'annotation, comme le montre la fenêtre d'annotation d'ELAN concernée sur la figure ci-dessous :

**Figure 3-6 : Réduction de deux gestes en un seul comme autre option**



(Enseignante X, Vidéo 2, 03 :43.514-03 : 50.314)

Comme nous l'avons déjà signalé, pour obtenir la réduction ci-dessus, nous avons effectué deux opérations : premièrement, nous n'avons pas pris en considération le

*hold* du geste déictique de la main gauche de l'enseignante, lorsque le geste iconique de la main droite est intervenu. Deuxièmement, nous n'avons pas annoté la rétraction du geste iconique. Cela émane du fait que dès la rétraction du geste iconique, c'est le geste déictique de la main gauche qui regagne l'importance.

#### **3.4.3.4.2. Acceptions sur la typologie gestuelle**

Comme nous l'avons déjà précisé dans le cadre théorique concernant les types de gestes coverbaux, nous souscrivons à la catégorisation de McNeill (1992, 2005) enrichie ensuite par Tellier et Stam (2010). Nous avons effectué donc l'annotation des types gestuels sous cet angle.

De prime abord, nous avons gardé tous les types de gestes de deux catégorisations sauf les *interactifs*, du fait que, premièrement, tous les gestes visent en général à l'interaction dans un objectif pédagogique en classe de FLE. En outre, une telle catégorie concernerait une *fonction* plutôt qu'un type gestuel et donc, elle ne serait pas au même niveau taxinomique que les autres types gestuels. Par conséquent, l'établissement d'un type de geste à part comme *interactif* serait erroné de notre point de vue.

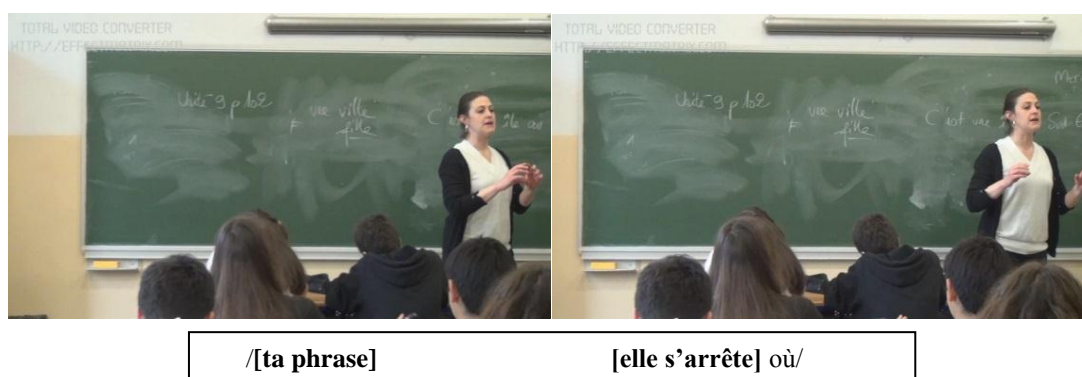
Deuxièmement, certains gestes peuvent être associés à deux et parfois même à trois types selon le lien entre la morphologie gestuelle et le contenu sémantique de la modalité verbale. Par exemple, certains gestes iconiques disposent en même temps d'un caractère déictique ou bien certains gestes métaphoriques accentuent également le rythme du discours et donc, ils renvoient aux battements. Pour un corpus de telle envergure comme le nôtre, on pourrait envisager l'annotation de la typologie gestuelle sur deux ou trois pistes différentes. Or, afin de ne pas alourdir l'annotation et complexifier les statistiques, nous avons annoté les gestes suivant le type qui nous paraissait prépondérant lors de la situation de communication. Par exemple, ce sont surtout les battements qui chevauchent avec d'autres types de gestes. Dans ces cas-là, c'est le geste primaire qui a été annoté. La seule exception relève des occurrences où le battement de la parole constitue l'objectif principal communicatif. À ce propos, nous donnerons des exemples dans les chapitres consacrés aux analyses.

En relation avec ce que nous venons de mentionner, il faut signaler que l'inclusion des *emblèmes* (*culturels* et/ou *pédagogiques*, cf. Azaoui, 2013, 2014a) à la typologie gestuelle pose des problèmes *taxinomiques* de notre point de vue, vu que certains emblèmes renvoient déjà à un type de geste (comme celui qui illustre le référent 'ras-le-bol' en français ayant en fait un caractère métaphorique). De cette façon, ils semblent être d'une nature *hyperonymique* en fonction de la hiéararchisation dans la typologie gestuelle. Cela est dû probablement à leur disposition bivalente, puisqu'ils relèvent premièrement d'une convention selon un code culturel et/ou pédagogique et que la relation qu'ils construisent avec le référent verbal est mise automatiquement au second plan. D'autre part, dans le continuum de Kendon, les emblèmes sont classés en dehors des gestes coverbaux, étant donné qu'ils nécessitent l'absence de la parole et qu'ils la remplacent ainsi pour la plupart du temps (cf. McNeill, 1992). Pourtant, notre corpus montre que les emblèmes pédagogiques sont surtout des coverbaux ; c'est-à-dire qu'ils accompagnent souvent la parole. De même, la tendance générale recourt à la classification des emblèmes au même niveau que les autres types de gestes coverbaux. Alors, vu qu'une autre solution méthodologique ne nous semblait pas évidente, nous les avons retenus dans la typologie gestuelle.

En outre, en tant qu'illustrateurs, la distinction entre les iconiques et les métaphoriques est parfois floue. Selon Tellier *et al.* (2011), les iconiques illustrent « un concept concret », tandis que les métaphoriques renvoient à « un concept abstrait » (p. 49). Nous pouvons tout de suite signaler que l'opposition entre un concept concret et un concept abstrait n'est pas toujours facile à discerner. En fait, lors des annotations, nous avons constaté que certains concepts concrets étaient illustrés par des métaphoriques. À ce propos, nous voulons donner un exemple qui nous semble très intéressant :



**Figure 3-7 : Métaphorique et iconique illustrant le même concept**



(Enseignante X, Vidéo 2, 0 : 01.769-0 : 03.136)

En l'occurrence, l'emploi des gestes de la part de l'enseignante concernée est vraiment remarquable ; l'enseignante X illustre le référent 'phrase' par deux gestes adjacents, qui sont pourtant dotés de types différents. D'abord, elle illustre le référent 'phrase' par un geste métaphorique typique ayant la forme de bourse ou de conteneur (cf. McNeill, 1992, 2005). Ensuite, elle illustre le même concept en dessinant une phrase imaginaire en précisant les contours ; c'est-à-dire qu'elle se sert d'un iconique qui illustre une phrase imaginaire sur une ligne imaginaire. En partant de cet exemple, il devient difficile de se baser uniquement sur la distinction *concept concret/concept abstrait*, étant donné que le concept 'phrase' est concret de notre point de vue. D'ailleurs, un métaphorique peut illustrer un concept concret, comme le démontre cet exemple. On pourrait peut-être parler d'une sorte d'abstraction à ce propos mais dès que l'on effectue un geste pour illustrer un référent verbal, on a recours automatiquement à une abstraction, comme le référent est codé de nouveau visuellement par un geste. Alors, en quoi consiste la différence entre un iconique et un métaphorique ? De notre point de vue, la plus grande différence réside dans le fait qu'un iconique imite la forme d'un concept concret (le plus souvent par l'intermédiaire d'un dessin imaginaire représentant le concept concerné), tandis qu'un métaphorique attribue à un concept concret une forme différente que sa forme originale, ou bien il fait acquérir une forme à un concept abstrait normalement dépourvu de forme. En ce sens, un métaphorique se révèle comme le type de geste le plus intéressant à explorer car il nous indique explicitement le besoin des locuteurs à concrétiser visuellement un concept abstrait (ou concret) par l'intermédiaire des gestes.

En tant qu'autre choix méthodologique, toujours en relation avec les présentes questions de recherche, nous nous intéressons plutôt aux mouvements des mains et des bras à visées communicative et pédagogique en classe de FLE, si bien que le vocabulaire contrôlé de la piste *type de geste* ne contient pas les gestes dits « extra-communicatifs » ; c'est-à-dire, les « gestes autocentrés » (comme les grattages et les bâillements), les « gestes du confort » (comme par exemple poser les mains sur le bureau pour des raisons de confort), les « gestes ludiques » (comme par exemple jouer avec un objet) (Cosnier, 1982, pp. 272-273). En effet, ils peuvent informer les apprenants à propos de l'état psychologique dans lequel l'enseignant se trouve et donc, ils relèvent du fonctionnement de la communication en général ; pourtant, ce qui compte dans notre étude, ce sont les intentions plutôt pédagogiques. Ces gestes-là ne jouent pas donc de rôle direct au sein de la communication en classe à des fins pédagogiques. Comme notre corpus le montre, les enseignantes se grattent parfois la tête ou le nez ou bien elles ferment la bouche avec la main pour camoufler la toux. En outre, elles posent de temps en temps les mains sur le bureau pour s'y appuyer ensuite. Même si les gestes mentionnés ci-dessus peuvent comporter une intention de communication implicite et indirecte (par exemple, le bâillement ou jouer avec un stylo peuvent servir aux enseignantes d'outils animateurs pour accélérer la progression d'une activité dans la classe), il est difficile d'y repérer la vraie intention pédagogique concernée car dans ces cas-là, il faudrait également prendre en considération d'autres manifestations physiques, comme par exemple la posture, le regard, les mimiques, etc. En plus, comme nous l'avons déjà annoncé, nous nous focalisons sur les gestes des bras et des mains ; c'est pourquoi le bâillement, par exemple, n'est pas considéré comme *geste* au sein de ce travail de thèse. Toujours dans la même perspective, lorsque les enseignantes se servent d'un objet pour le montrer à la classe, ce fait n'est pas accepté comme geste, vu que c'est l'objet qui constitue la référence pour les élèves et non la/les main(s).

De même, il s'agit parfois de certaines interactions plus spécifiques dans la classe où la gesticulation intervient mais qu'elle s'avère impertinente en vue des questions de recherche préalables : premièrement, il figure dans le corpus des interactions durant la récréation. Deuxièmement, les enseignantes entrent parfois en interaction avec certains apprenants pour des raisons pédagogiques ; pourtant, ce type d'interactions ne porte pas sur la totalité des apprenants car, pour ces

occurrences-là, la parole et la gesticulation de l'enseignante concernée ne sont pas perçues de tous les apprenants. Dernièrement, il figure également des interactions qui n'ont aucune portée pédagogique ; par exemple, l'une des enseignantes donne certaines informations aux apprenants au début d'un cours à propos de l'observateur. Par conséquent, lors des interactions mentionnées ci-dessus, les gestes effectués n'ont pas été annotés, sauf s'ils se rapportaient à un contenu pédagogique attirant l'attention de toute la classe.

En outre, les mimiques, les clins d'œil et les hochements sont aussi des éléments coverbaux qui accompagnent souvent la parole. Nous avons constaté qu'ils contribuent fréquemment à la réalisation de la communication en classe à des fins pédagogiques, comme par exemple pour animer et évaluer. Pourtant, au sein de notre travail de thèse, comme ce sont les mains et les bras qui sont considérés principalement en tant que gestes (*cf.* Tellier, 2008a), les éléments mentionnés sont acceptés comme des catégories à part et donc, ils ne sont pas annotés. Nous pouvons argumenter ce choix méthodologique d'une autre façon : il est très difficile de segmenter surtout les mimiques et les clins d'œil sur ELAN. Dans les conditions idéales, il faudrait attacher des capteurs sur les enseignantes pour transférer ensuite les enregistrements à l'ordinateur et attribuer finalement une signification à chacun des éléments cités via un logiciel (*cf.* Priesters & Mittelberg, 2013). Cela nécessite un équipement plus contrôlé et plus complexe. Or, le corpus découlant de notre recherche a été obtenu dans un contexte plus naturel. De surcroît, nous croyons à la nécessité de nous concentrer sur certains faits gestuels qui nous semblent méthodologiquement plus efficaces et pratiques à annoter et à analyser. Par conséquent, alourdir l'annotation avec des pistes supplémentaires aboutirait à un effort coûteux en temps selon notre point de vue.

#### **3.4.3.4.3. Acceptions sur la fonction gestuelle**

En ce qui concerne la fonction gestuelle, comme nous l'avons déjà signalé, nous nous appuyons sur une combinaison de la catégorisation de Gullberg (2010) avec celle de Tellier (2006, 2008a) ; c'est-à-dire, *cognition, information, animation et évaluation*.

Dans cette catégorisation (à part les gestes *extra-communicatifs* mentionnés auparavant), nous voulons faire le point sur la fonction de *cognition* dans le cadre des choix méthodologiques. Elle concerne plutôt l'encodage du message et semble moins informer l'interlocuteur (les apprenants dans notre corpus). Elle est centrée plutôt sur l'émetteur selon Gullberg (2010). Pourtant, sa détermination est plus problématique que celle des autres fonctions. Nous pensons que ce sont surtout les *butterworth* et les gestes avortés qui méritent d'être examinés à ce propos. Il est bien à noter que la fonction dite *cognitive* selon Gullberg n'est pas conçue dans le cadre d'un cours de FLE. Tout en prenant en compte le contexte pédagogique d'un cours de FLE, nous avons donc étiqueté la fonction d'un geste comme *cognition*, s'il remplissait les conditions suivantes : soit le geste relève plutôt du processus cognitif de l'enseignante et il est donc centré sur l'émetteur (comme par exemple un *butterworth* qui sert à trouver un référent verbal plutôt qu'à l'illustrer pour informer les apprenants), soit, bien qu'il s'agisse d'une intention communicative et pédagogique, l'objectif n'est pas atteint et donc, le geste entrave la communication à visée pédagogique (comme par exemple un geste avorté ayant l'objectif d'illustrer un référent verbal au début mais restant sans référent à la fin). À ce propos, nous allons donner des exemples plus détaillés dans les chapitres consacrés aux analyses qualitatives du corpus.

D'autre part, en nous basant sur nos annotations, nous avons constaté que le type d'un geste pouvait être identifié en considérant la relation qui s'établissait entre le contenu sémantique du référent verbal et la morphologie du geste pour la plupart des cas. Pourtant, afin de déterminer la fonction gestuelle qu'assume un geste, il faut prendre en compte également l'intonation ; par exemple, l'opposition entre une phrase affirmative, interrogative et exclamative engendre différentes fonctions gestuelles. Dans cette optique, les fonctions gestuelles s'avèrent plus pertinentes en ce qui concerne les implications didactiques de cette recherche.

De plus, nous avons constaté que le même geste renvoyait parfois à deux fonctions différentes de deux façons : premièrement, pour la majorité des cas, un même geste assume deux fonctions superposées. Par exemple, en évaluant un élève, les enseignantes donnent également des informations. Dans ce cas-là, nous avons annoté la fonction qui nous semblait primordiale lors de l'interaction.

Deuxièmement, pendant l'exécution d'un même geste, la parole des enseignantes change et donc, recouvre deux fonctions différentes adjacentes. De même, dans ces cas-là, nous avons annoté la fonction qui nous semblait plus pertinente afin de ne pas alourdir l'annotation.

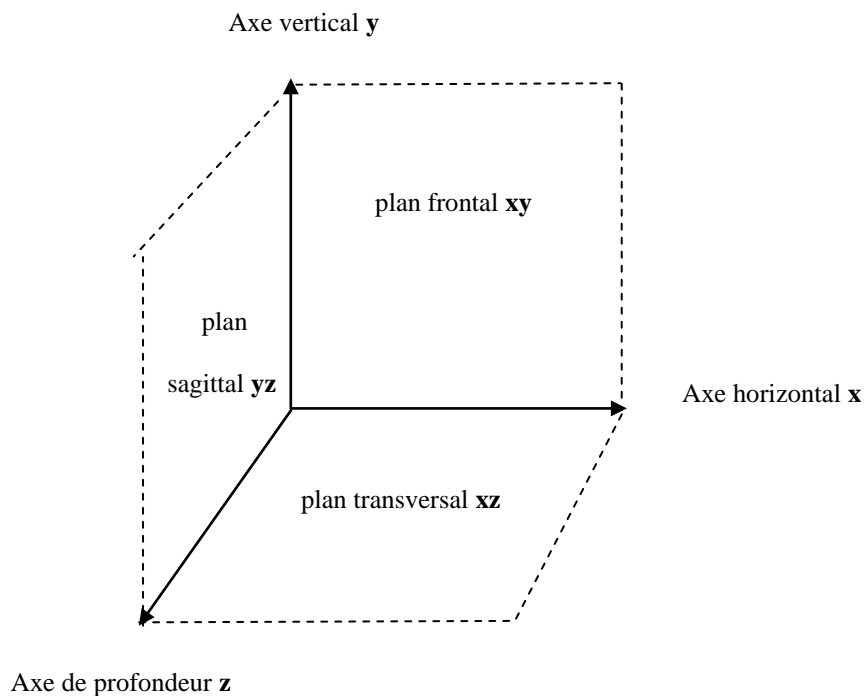
Finalement, il faut signaler que les fonctions pédagogiques définies par Tellier (2006, 2008a) peuvent être divisées en *sous-fonctions*. Par exemple, une fonction informative peut contenir une *sous-fonction* comme *point sur la grammaire* aussi bien que celle comme *point sur le vocabulaire*. Alors, lors des analyses qualitatives, nous procéderons à des sous-catégorisations en ce qui concerne la fonction gestuelle.

#### **3.4.3.4.4. Acceptions concernant la détermination de l'espace gestuel en relation avec le contexte du corpus**

Le contexte de notre corpus consiste en 3 enseignantes de FLE qui donnent des cours aux apprenants de niveau A1 dans un collège français en Turquie. Elles sont debout pour la plupart du temps et effectuent leurs gestes majoritairement dans cette position. Dans le cadre qui nous préoccupe, elles gesticulent pour remplir diverses fonctions communicatives.

Nous avons mentionné dans la revue de la littérature que la typologie de McNeill (1992) recourt à la détermination de l'espace gestuel en relation avec l'amplitude maximale atteinte lors de la gesticulation des mains et des bras en deux dimensions (donc, sur le plan frontal composé des axes  $x$  et  $y$ ), où l'on distingue quatre zones principales : *centre-centre*, *centre*, *périphérie* et *extrême périphérie*. Rappelons tout d'abord les principaux axes et plans géométriques en trois dimensions pour mieux expliciter nos acceptions :

**Figure 3-8 : Axes et plans en trois dimensions**



Pour remédier au problème de la conception de l'espace gestuel en deux dimensions qui se manifeste normalement en trois dimensions, Müller (2011) propose la distinction *gestes produits près/loin du corps* ; ce qui nous paraît schématique pour expliciter l'espace gestuel. D'autre part, Tellier *et al.* (2011) définissent une cinquième catégorie intitulée *bras tendu devant* ; pourtant, cette catégorie se révèle taxinomiquement discordante avec celles établies par McNeill (1992) selon nous, comme elle relève plutôt de la *morphologie gestuelle*. Dernièrement, Foraker (2011) prend en compte l'angle qui s'établit entre l'avant-bras et l'arrière-bras pour rendre compte de l'éloignement (ou la distanciation) d'un geste. Cette perspective est plus pertinente de notre point de vue.

En outre, au sein des recherches expérimentales, on examine en général des échantillons où un nombre peu élevé de locuteurs (un locuteur ou deux locuteurs) se trouvent dans une position assise lors de la gesticulation ; ce qui n'est pas le cas dans notre corpus où les enseignantes gesticulent debout pour la plupart du temps. Par conséquent, nous visons à adapter la typologie de McNeill (1992) au cadre de notre corpus de nature écologique tout en envisageant l'espace gestuel en trois dimensions (en nous référant également à Foraker (2011)) pour un locuteur qui gesticule debout.

En tant que donnée anatomique, le centre de gravité du corps humain qui se tient debout se localise à peu près vers le nombril en raison de la pesanteur, contrairement au centre de gravité d'une personne qui gesticule dans une position assise. Alors, la zone autour du nombril devient le *centre-centre*. Partant de cette prémisse, la délimitation de l'espace gestuel peut être effectuée suivant certains paramètres : les *parties fondamentales du tronc humain*, les *plans géométriques* (c'est-à-dire, les plans *frontal*, *sagittal* et *transversal*), la *distanciation des membres* (des bras et des mains) du corps et dernièrement, l'*angle se formant entre l'avant-bras et l'arrière-bras* lors de la gesticulation. L'essence de la délimitation de l'espace gestuel réside dans le fait que lors de l'augmentation de l'angle entre l'avant-bras et l'arrière-bras (le cas des angles obtus), ce sont surtout les zones périphériques qui sont privilégiées. D'autre part, lors de la diminution de l'angle (le cas des angles aigus), ce sont surtout les zones centrales qui se manifestent.

Vu que les enseignantes sont généralement debout lors de la gesticulation, le centre de gravité de leurs corps et donc, le centre-centre se déplacent plutôt en bas en raison de la pesanteur et se trouvent près du nombril, contrairement à celui d'une personne gesticulant en position assise (la position prise en compte par McNeill pour la détermination de l'espace gestuel). Selon la typologie de McNeill (1992), le centre-centre correspond à la zone autour de la poitrine ou du cœur ; pourtant, dans le contexte de notre corpus, le centre-centre est finalement près du *nombril* :

**Figure 3-9 : La zone *centre-centre* dans le contexte de notre corpus**



(Enseignante X, Vidéo 1)

Pour ce faire, nous avons déterminé certains critères qui nous semblaient nécessaires. Dans cette optique, les gestes qui s'effectuent au *centre-centre* sont ceux ;

- (1) qui sont réalisés au-dessous de la poitrine et au-dessus de la hanche sur le plan frontal,
- (2) qui sont limités par les côtés du corps sur le plan frontal (les bras y sont inclus),
- (3) qui prennent une distance, au maximum, d'un avant-bras en partant du corps sur le plan sagittal et/ou transversal (pour la plupart des cas illustrant cette zone dans notre corpus, le coude ne s'éloigne pas du corps, l'angle entre l'avant-bras et l'arrière-bras ne dépasse pas généralement 90° et l'arrière-bras est presque collé au corps).

Par conséquent, un geste s'effectuant au centre-centre doit remplir les 3 conditions citées ci-dessus.

Quant au *centre*, nous pouvons énumérer les conditions suivantes :

- (1) le geste se réalise entre la poitrine et le menton ou entre la hanche et l'organe de reproduction sur le plan frontal,
- (2) le geste est limité par les côtés externes des bras sur le plan frontal (et pour ce faire, les bras sont collés au corps),
- (3) le geste se distancie, au maximum d'un avant-bras en partant du corps sur le plan sagittal où le coude ne s'éloigne pas du corps.



**Figure 3-10 : La zone *centre* dans le contexte de notre corpus**



**(Enseignante X, Vidéo 1)**

Pour la zone *périphérie*, nous avons envisagé les conditions suivantes :

- (1) soit le geste se réalise entre le menton et la partie supérieure de la tête ou entre l'organe de reproduction et le genou sur le plan frontal, même si l'angle entre l'avant-bras et l'arrière-bras est moins de  $90^\circ$ ,
- (2) soit le geste s'effectue avec l'avant-bras et l'arrière-bras faisant un angle obtus (c'est-à-dire, un angle entre  $90^\circ$  et  $180^\circ$ ) et s'éloigne du corps dans n'importe quelle direction sur le plan frontal, transversal et/ou sagittal.

Il est bien à noter que l'amplitude d'un geste a été acceptée comme *périphérie*, lorsque le geste remplissait au moins l'une de ces deux conditions. Le geste dans la figure ci-dessous, par exemple, remplit la première.

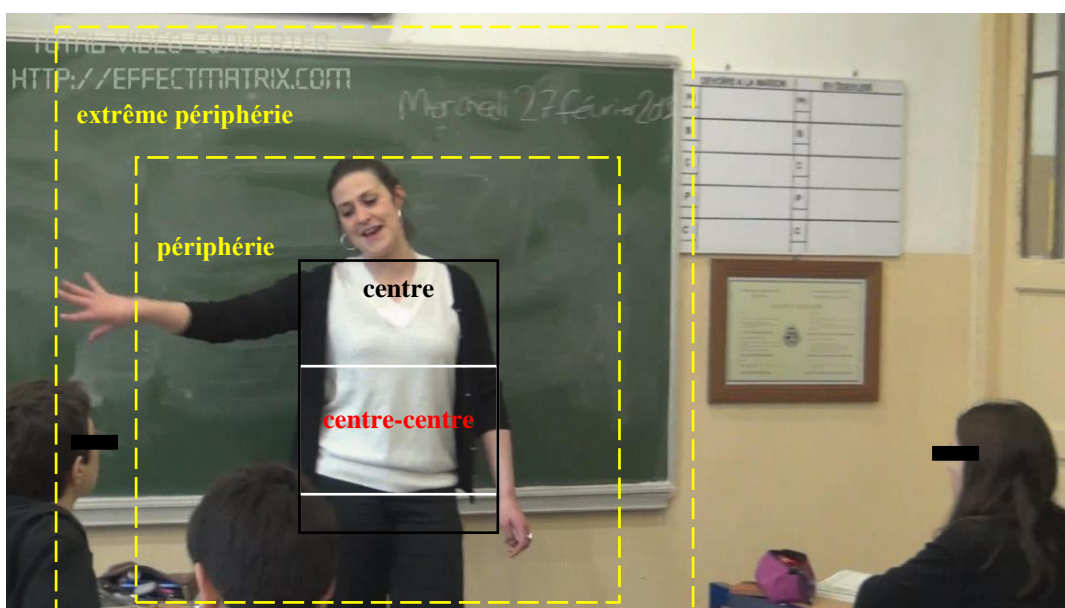
**Figure 3-11 : Exemple de zone *périphérie* dans le corpus**



**(Enseignante X, Vidéo 1)**

Et finalement, les gestes réalisés à bras complètement tendu (ou tendu à un angle presque 180°) et qui s'éloignent du corps dans n'importe quelle direction ont été étiquetés comme *extrême périphérie*. En guise de récapitulation, nous avons montré schématiquement les zones concernant l'espace gestuel dans le contexte de notre corpus par le biais de la figure ci-dessous :

**Figure 3-12 : *Espaces gestuels adaptés à notre corpus***



**(Enseignante X, Vidéo 1)**

Par conséquent, lorsque l'on tient compte des complications qui proviennent de l'identification de l'espace gestuel, l'une des solutions pourrait consister en positionnement d'une caméra mobile à vol d'oiseau. Ainsi, l'espace gestuel pourrait être exprimé en fonction des *cercles*<sup>225</sup> autour de l'axe qui serait alors le corps (dans ce cas-là, le seul problème consisterait à identifier les gestes effectués dans la direction de l'axe  $y$  sur le plan frontal  $xy$ ). Pourtant, dans la perspective technique, cela se révélerait difficile.

#### **3.4.3.4.5. Acceptions concernant l'étiquetage de l'espace gestuel en relation avec les phases gestuelles**

En ce qui concerne l'étiquetage de l'espace gestuel dans le logiciel ELAN, comme un geste peut parcourir plusieurs zones, « le point le plus ample » atteint par le geste pendant n'importe quelle phase gestuelle peut être pris en considération (Tellier *et al.*, 2011, p. 50). Nous pouvons argumenter cette perspective de la façon suivante : lorsque les membres contribuant à la gesticulation s'éloignent du centre de gravité du corps, la taille du geste augmente et *vice versa*. Par conséquent, les gestes plus amples offrent plus de possibilités pour pouvoir attirer l'attention des élèves dans le contexte de classe. Tout en tenant compte de ce fait, le terme *le point le plus ample* se révèle parfois trompeur selon nous, si l'on considère la totalité des phases gestuelles.

Dans la perspective soulignée ci-dessus, comme le démontre notre corpus, l'étiquetage du point le plus ample atteint pendant n'importe quelle phase comme espace gestuel engendre quelques problèmes. Premièrement, dans les cas des *gestes consécutifs*<sup>226</sup>, le deuxième geste commence des fois au point où le premier se termine. Supposons que le premier geste se termine à la périphérie et que le deuxième commence à ce point-là pour arriver ensuite au centre pendant la préparation ou le stroke. Ceci dit, la taille du geste est donc diminuée. Alors, comme

---

<sup>225</sup> Selon Priesters et Mittelberg (2013), la délimitation de l'espace gestuel peut être effectuée par des cercles ou des sphères, vu que les mouvements des bras et des mains mettent en œuvre pour la plupart du temps des arcs comme trajectoire. Pourtant, dans ce cas-là, la distinction entre les différentes zones deviendrait moins claire de notre point de vue car le tronc humain a une forme plus proche à un rectangle qu'à un cercle.

<sup>226</sup> Dans ce cas, il s'agit de deux gestes adjacents ; le critère pour les délimiter est la suivante : « pour que deux gestes enchaînés puissent être démarqués, il doit y avoir un contraste dans au moins une des caractéristiques entre les deux gestes (configuration de la main, direction du mouvement, type de mouvement, etc.) » (Ferré, 2012, p. 11).

le début de la préparation coïncide avec la périphérie (là où le premier geste se termine et le deuxième commence), le point le plus ample est déjà atteint à la périphérie et il faut donc annoter ce deuxième geste-là comme périphérie selon l'acception concernant « le point le plus ample pendant n'importe quelle phase ». Cependant, annoter le deuxième geste comme périphérie nous semble logiquement erroné car, dans ce cas-là, le geste précédent impliquerait automatiquement l'espace gestuel du geste suivant. Or, selon notre point de vue, la signification du deuxième geste s'établit surtout pendant le stroke. De même, considéré à part, chaque geste attire l'attention soit pendant la préparation (sauf le commencement) et soit pendant le stroke. Par conséquent, pour remédier aux lacunes qui pourraient découler de l'annotation des gestes consécutifs, nous avons décidé de prendre en compte les phases de *préparation* (et surtout la fin de cette phase comme le point le plus ample) ou de *stroke* selon la situation, au nom d'annoter ou d'étiqueter l'espace gestuel.

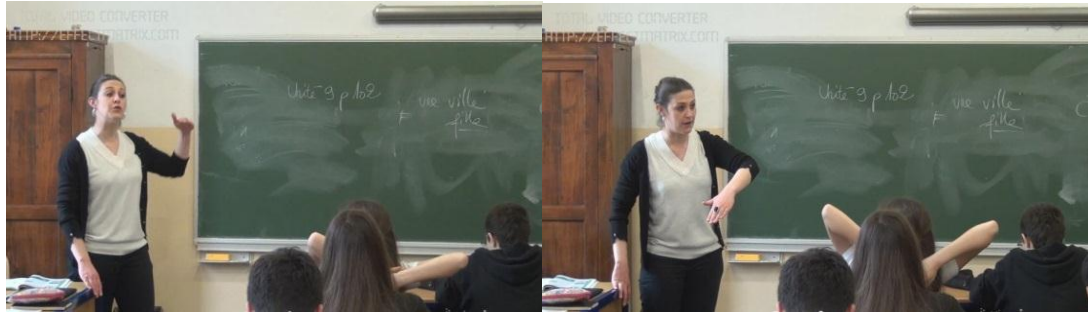
Toujours lié à notre argumentation dans le paragraphe précédent, deuxièmement, bien que le point le plus ample soit atteint généralement pendant la phase nommée stroke, ceci n'est pas toujours le cas, comme notre corpus le montre. Des fois, le point le plus ample est atteint à la fin de la phase de préparation avant le stroke ; par exemple, supposons qu'un geste commence au centre-centre, qu'il arrive à la périphérie à la fin de la préparation (une main qui s'élève vers le haut pour commencer à faire le stroke vers le bas par exemple) et qu'il retourne au centre-centre à la fin de la phase de stroke. Essayons de donner un exemple issu de notre corpus :

**Figure 3-13 : Exemple d'annotation de l'espace gestuel**



*Position initiale de repos*

*Préparation*



*Fin de la préparation*

*Fin du stroke*

/alors le ton [doit **BAISSER**/à découvrir]/

**(Enseignante X, Vidéo 2, 00 :14.599-00 :18.414)**

Sur la figure ci-dessus, pour illustrer la baisse d'intonation à la fin d'une phrase à propos du référent verbal 'découvrir', l'enseignante X effectue un geste iconique qui s'oriente du haut vers le bas. Alors, pour pouvoir montrer la baisse d'intonation, la main gauche se trouve à la périphérie à la fin de la phase de préparation mais elle se positionne au centre-centre à la fin du stroke. Par conséquent, nous préférons étiqueter ce geste-là comme périphérie, vu que la taille d'un geste augmente lorsque le geste s'éloigne du centre de gravité du corps ; dans l'exemple mentionné, l'éloignement est maximisé à la fin de la préparation.

En outre, nous avons parfois constaté que dans notre corpus le point le plus ample était atteint à la fin de la phase de rétraction, où les membres gesticulant retournaient à la position de repos. Pourtant, cette phase ne se révèle pas comme celle la plus importante de l'ensemble d'un geste mais elle est obligatoire pour des raisons de confort. Par conséquent, le point le plus ample atteint à la rétraction n'a pas été pris en compte lors de l'étiquetage. Finalement, il faut signaler encore une fois que la prise en considération des phases de préparation et de stroke afin de pouvoir déterminer l'espace gestuel nous semble méthodologiquement plus logique et plus cohérente.

Un autre choix méthodologique concerne la durée d'une phase quelconque. À ce propos, l'étiquetage de l'espace gestuel n'a pas été effectué selon la dominance temporelle d'une phase. Par exemple, la majorité d'un geste peut s'effectuer au centre mais s'il atteint la périphérie à un certain moment, l'étiquetage se fait comme périphérie. En l'occurrence, nous admettons la prépondérance de l'emploi des zones

périphériques au-dessus de la hanche lors de la gesticulation en raison des problèmes de visibilité et de la facilitation d'accès au sens dans le contexte de notre corpus.

D'autre part, en déterminant l'espace gestuel, le positionnement de la main sert généralement de point de repère ; pourtant, si l'un (ou plusieurs) des doigts est plus significatif relativement au reste de la main, c'est le positionnement du doigt concerné qui détermine alors l'étiquetage de l'espace gestuel : « c'est la main qui sert de point de référence pour l'espace gestuel sauf dans les cas où les doigts sont signifiants et qu'ils sont dans une autre zone que le reste de la main » (Tellier *et al.*, 2011, p. 50). Par exemple, supposons que le doigt soit l'élément le plus significatif d'un geste et qu'il se positionne à la périphérie, tandis que le reste de la main se trouve au centre. Nous avons étiqueté ce geste-là comme périphérie et fait l'étiquetage selon la partie du corps la plus significative qui se trouvait au point le plus extrême. Néanmoins, comme notre corpus le démontre, le point plus ample d'un geste ne garantit pas parfois sa visibilité de la part des apprenants dans le contexte de classe ; ceci est surtout le cas pour les gestes qui s'effectuent à la périphérie mais au-dessous de la hanche, comme c'est le cas sur la figure ci-dessous.

**Figure 3-14 : Problème de visibilité à la périphérie à la main gauche**



**(Enseignante X, Vidéo 1)**

Et dernièrement, en partant de la figure ci-dessus, au cas où les deux mains interviendraient dans deux espaces gestuels différents, c'est l'espace gestuel de la main la plus significative qui a été annoté. Dans la présente situation, c'est la main gauche. Par ailleurs, au cas où les deux mains signifieraient la même chose, c'est la main la plus périphérique qui a été annotée.

#### **3.4.4. Pistes transcrites/annotées et données fournies par les deux modalités**

En partant de la transcription verbale et de l'annotation gestuelle, le corpus sera soumis à deux types d'analyse : *quantitative* et *qualitative*. L'analyse quantitative concerne premièrement le *comptage* et la *corrélation* fréquentiels des paramètres transcrit/annoté (outre la détermination des taux et fréquences gestuels) et ensuite, la *comparaison* des résultats obtenus pour les trois enseignantes. Elle se rapporte essentiellement aux deux premières questions de recherche (surtout en relation avec la première question de recherche qui porte sur la variation des paramètres gestuels chez les trois enseignantes), tandis que l'analyse qualitative met en œuvre l'interprétation détaillée des occurrences qui nous paraissent plus pertinentes en ce qui concerne plutôt la deuxième et la troisième question de recherche ; c'est-à-dire, la relation que le geste entretient avec la parole et les implications didactiques qui en résultent. Par ailleurs, l'analyse qualitative met en relief également la génération des sous-catégories en partant des occurrences choisies. Dans un dernier temps, il faut préciser que les analyses seront toujours effectuées en prenant en considération leurs implications didactiques en relation avec la troisième question de recherche.

À la lumière de ce que nous venons de dire, nous avons transcrit la parole des enseignantes à la main sur ELAN selon la convention de TOE. Bien entendu, cette transcription constitue la première piste (ou le premier *acteur* dans la terminologie du logiciel). Cette piste est annotée en IPU ; c'est-à-dire, en blocs de parole qui se distancient de 200 ms au minimum. Par la suite, les IPU sont tokenisées automatiquement par ELAN ; en d'autres termes, elles sont divisées en mots, lorsqu'il figure un espace vide entre deux éléments distincts.

En partant des deux pistes, on obtient les données suivantes pour chaque enseignante :

**(1) Nombre total d'IPU** =  $n_{\text{total IPU}}$

**(2) Nombre total de mots** =  $n_{\text{total mots}}$

En supplément, le logiciel ELAN fournit d'autres données comme la *durée totale de la parole* ( $t_{\text{total parole}}$ ), la *durée totale des gestes* ( $t_{\text{total gestes}}$ ) et le *nombre total des gestes* ( $n_{\text{total gestes}}$ ). Les deux dernières données sont obtenues après avoir effectué l'annotation des gestes évidemment.

En relation avec la première question de recherche (et concernant partiellement la deuxième question de recherche) de notre étude, ces données-là nous aident à parvenir aux statistiques descriptives suivantes :

$$(1) \text{ Taux temporel des gestes} = t_{\text{total gestes}} / t_{\text{total parole}}$$

$$(2) \text{ Taux gestuel} = n_{\text{total gestes}} / n_{\text{total mots}}$$

Il est bien à noter qu'elles nous renseignent sur la variation des faits gestuels chez les trois enseignantes (et d'autre part, sur la relation geste-parole). En l'occurrence, il faut faire une remarque à propos du contournement du comptage des mots : on pourrait calculer également le taux gestuel selon notre point de vue, en divisant le nombre total des gestes par le nombre total des IPU. Ceci peut être argumenté de la façon suivante : premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné, il existe des divergences d'opinion à propos de la détermination de ce qu'est un mot. Alors, opérer les calculs à base d'IPU (dont les limites sont plus précises), plutôt qu'à base de mots, pourrait s'avérer plus efficace. Même si les IPU varient en longueur suivant le nombre de mots qu'elles contiennent (étant le même cas pour les mots qui varient en longueur et donc en durée), cette variation est compensée par l'intervalle temporel occupé par une IPU ; autrement dit, s'il s'agit de plusieurs mots dans une IPU, alors, le temps qui s'écoule est généralement plus long. Nous supposons donc qu'il y figure une progression parallèle. Par conséquent, la division du nombre total des gestes par le nombre total des IPU, afin de trouver le taux gestuel, ne nous paraît pas absurde. Dans ce cas-là, l'équation (2) devient :

$$(3) \text{ Taux gestuel} = n_{\text{total gestes}} / n_{\text{total IPU}}$$

Toujours dans la perspective statistique elucidant le lien entre le geste et la parole, une autre possibilité surgit en déterminant la *fréquence gestuelle* ; c'est-à-dire, calculer le nombre de gestes par unité de temps (par seconde par exemple). Alors, nous disposons d'une quatrième équation :



$$(4) \text{ Fréquence gestuelle} = n_{\text{total gestes}} / t_{\text{total parole}}$$

En l'occurrence, il faut exprimer la durée totale de la parole ( $t_{\text{total parole}}$ ) en secondes. Ainsi, cette équation nous renseigne sur le nombre de gestes effectués par seconde et elle a donc comme unité *gestes par seconde*.

Toujours en relation avec la première question de recherche, après le comptage des paramètres comme type, fonction et espace gestuels, il faut procéder également à un comptage *corrélatif*; en d'autres termes, il faut effectuer un comptage en prenant en compte la relation que chaque élément d'une piste quelconque entretient avec ceux d'autres pistes. Par exemple, il faut voir combien d'iconiques assument la fonction d'information ou bien combien de métaphoriques se réalisent à la périphérie, etc. Finalement, après avoir obtenu l'inventaire des données pour une enseignante, il faut procéder à une comparaison entre les trois enseignantes.

En ce qui concerne l'analyse qualitative en relation avec la deuxième question de recherche, l'interprétation des exemples pertinents et la génération des sous-catégories importent. Il faut signaler de nouveau que toutes les analyses/interprétations doivent être effectuées en considérant aussi leurs implications didactiques au sein du corpus. En outre, l'autoscopie et l'enquête se révèlent auxiliaires aux analyses quantitative et qualitative afin de vérifier les comptages et les interprétations, tandis que le contre-codage contribue à son tour à la vérification des comptages quantitatifs.

**Tableau 3-2 : Pistes transcrites/annotées sur ELAN**

Modalité	
<b>Verbale</b>	<b>Gestuelle</b>
Parole eu IPU	Type
Mot-token	Fonction
	Espace

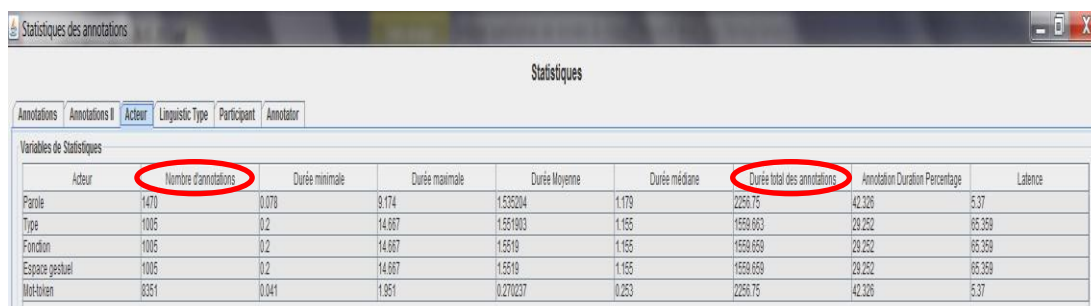
## CHAPITRE IV : RÉSULTATS

Les résultats des analyses effectuées seront présentés en trois étapes : premièrement, les résultats des analyses quantitatives seront examinés. Ensuite, ils seront soumis à une vérification à travers les données fournies par l'enquête, l'autoscopie et le contre-codage. Dernièrement, les résultats des analyses qualitatives seront abordés.

### 4.1. ANALYSES QUANTITATIVES DES DONNÉES DU CORPUS

L'analyse quantitative servant à dresser les statistiques descriptives des données se rapporte aux questions de recherche suivantes : *Comment la gestuelle varie en fonction de 3 enseignant(e)s de FLE ayant des profils professionnels différents et enseignant le même contenu didactique dans les classes préparatoires ? Qu'est-ce que les données révèlent sur la relation geste-parole ?* Afin d'établir cette analyse d'une manière précise, il est indispensable d'opérer en fonction d'*enseignantes* et de *modalités* (c'est-à-dire, verbale et gestuelle). Ainsi, il faut examiner séparément les données du corpus autour de chaque enseignante. Dans cette perspective, le *comptage* et la *corrélation* fréquentiels des paramètres verbal et gestuel doivent être abordés. En ce qui concerne le comptage, le nombre d'occurrences (ou bien la *fréquence* dans la terminologie statistique) et la durée de différents paramètres sont fournis automatiquement par ELAN sous l'onglet *Affichage* → *Statistiques des annotations*. Par exemple, pour l'enseignante Y, ELAN nous fournit les fréquences et les durées générales suivantes :

**Figure 4-1 : Fenêtre des statistiques concernant les fréquences et les durées générales**



Acteur	Nombre d'annotations	Durée minimale	Durée maximale	Durée Moyenne	Durée médiane	Durée total des annotations	Annotation Duration Percentage	Latence
Parole	1470	0.078	9.174	1.636204	1.179	2256.75	42.326	5.37
Type	1005	0.2	14.667	1.651803	1.165	1659.663	29.252	65.359
Fonction	1005	0.2	14.667	1.6519	1.165	1659.669	29.252	65.359
Espace gestuel	1005	0.2	14.667	1.6519	1.165	1659.669	29.252	65.359
Métaklien	8351	0.041	1.951	0.270237	0.263	2256.75	42.326	5.37

De même, le logiciel fournit la fréquence de différentes catégories annotées à l'intérieur d'un même acteur. Par exemple, pour l'enseignante Y, les fréquences de différentes catégories à l'intérieur de l'acteur type gestuel sont données de la façon suivante :

**Figure 4-2 : Fenêtre des statistiques concernant un seul acteur**

Annotation	Occurrences	Durée minimale	Durée maximale	Durée Moyenne	Durée médiane	Durée total des annotations	Annotation Duration Percentage	Latence
avorté	0	0	0	0	0	0	0	0
battement	24	0.294	2.204	0.780625	0.687	18.735	0.351	877.512
butterworth	1	1.942	1.942	1.942	1.942	1.942	0.036	940.299
sélectique	281	0.2	14.687	1.592413	1.087	447.468	8.392	161.213
emblème	177	0.217	6.556	1.39461	1.949	246.849	4.63	154.383
iconique	134	0.276	7.166	2.268261	1.911	302.607	5.675	149.968
métaphorique	388	0.258	11.9	1.397075	1.093	642.065	10.166	65.359

Ainsi, le tableau ci-dessous illustre les paramètres à compter :

**Tableau 4-1 : Paramètres de comptage fournis par ELAN pour chaque enseignante**

Modalité	
Verbale	Gestuelle
t total parole	t total gestes
n total IPU	n total gestes
n total mots	n total type
	n total fonction
	n total espace

Quant à la corrélation des paramètres, qui concerne surtout la deuxième question de recherche, les calculs sont effectués à la main :

**Tableau 4-2 : Paramètres de *corrélation* pour chaque enseignante**

Modalité	
Verbale et gestuelle	Gestuelle
Taux temporel des gestes= $t_{\text{total gestes}} / t_{\text{total parole}}$	Corrélation <small>type-fonction</small>
Taux gestuel $_1 = n_{\text{total gestes}} / n_{\text{total mots}}$	Corrélation <small>type-espace</small>
Taux gestuel $_2 = n_{\text{total gestes}} / n_{\text{total IPU}}$	Corrélation <small>fonction-espace</small>
Fréquence gestuelle= $n_{\text{total gestes}} / t_{\text{total parole}}$	

Ensuite, il faut procéder à la *comparaison* des résultats obtenus en ce qui concerne les trois enseignantes considérées ensemble. En tant que dernière étape de l'analyse quantitative, la *validation* des résultats doit être vérifiée à travers l'enquête, l'autoscopie et le contre-codage en tant qu'outils secondaires d'analyse. La validation des résultats relève à la fois des cohérences interne et externe. La cohérence interne est contrôlée par l'intermédiaire de l'enquête et de l'autoscopie, tandis que la cohérence externe est liée aux résultats du contre-codage. En somme, quatre étapes se manifestent pour ce qui est de l'analyse quantitative : *comptage*, *corrélation*, *comparaison* et *validation*.

Avant de procéder aux analyses quantitatives, il convient de souligner que la *durée totale du corpus* transcrit et annoté est :

**Tableau 4-3 : *Durée totale du corpus en secondes***

Enseignante	Durée du corpus en secondes
X	5058.688
Y	5331.888
Z	5019.360
<b><i>Durée totale</i></b>	<b><i>15409.936</i></b>

Donc, comme le montre le tableau ci-dessus, les durées totales des enregistrements vidéo pour les enseignantes X, Y et Z sont respectivement 5058.688 s, 5331.888 s et 5019.360 s. Par conséquent, la durée totale du corpus est *15409.936* secondes ; en d'autres termes, 256.832 minutes ou bien 4.280 heures. En outre, 2754 gestes ont été segmentés et annotés sur trois pistes.

Dernièrement, la totalité de la transcription verbale effectuée sur ELAN se trouve dans l'Annexe N° 2 : *Transcription verbale du corpus*. Quant à la totalité de la transcription verbale et de l'annotation gestuelle sur ELAN, comme il est impossible de la présenter ici, il faut consulter les fichiers fournis sur la *clé USB* comme annexe à ce travail de thèse (cf. *Annexe N° 1 : Fichiers concernant les enregistrements vidéo, la transcription verbale, les annotations gestuelles, l'autoscopie et le contre-codage sur la clé USB*).

#### 4.1.1. Résultats des analyses quantitatives à propos de l'enseignante X

En ce qui concerne le comptage des paramètres, le tableau ci-dessous illustre premièrement les données statistiques générales concernant l'enseignante X :

**Tableau 4-4 : Données statistiques générales pour l'enseignante X**

Modalité	
Verbale	Gestuelle
$t_x \text{ total parole} = 1441.511s$	$t_x \text{ total gestes} = 770.589 s$
$n_x \text{ total IPU} = 1345 \text{ IPU}$	$n_x \text{ total gestes} = 579 \text{ gestes}$
$n_x \text{ total mots} = 6043 \text{ mots}$	

Résumons les données statistiques générales pour l'enseignante X : l'acteur *parole* contient 1345 IPU composées de 6043 mots et il a une durée totale de 1441.511 s. Au total, l'enseignante X effectue 579 gestes qui ont une durée totale de 770.589 s.

En partant des données statistiques ci-dessus, nous pouvons calculer immédiatement les différents rapports qui portent sur la corrélation geste-parole :

**Tableau 4-5 : Rapports geste-parole pour l'enseignante X**

Taux temporel des gestes $x = t_x \text{ total gestes} / t_x \text{ total parole} = 770.589 / 1441.511 = 0.534 \cong 53 \%$
Taux gestuel $1x = n_x \text{ total gestes} / n_x \text{ total mots} = 579 / 6043 = 0.096 \text{ gestes par mot}$
Taux gestuel $2x = n_x \text{ total gestes} / n_x \text{ total IPU} = 579 / 1345 = 0.430 \text{ gestes par IPU}$
Fréquence gestuelle $x = n_x \text{ total gestes} / t_x \text{ total parole} = 579 / 1441.511 = 0.402 \text{ gestes par seconde}$

Le tableau ci-dessus montre que l'enseignante X met 53 % de son temps à gesticuler, lorsqu'elle parle ; autrement dit, c'est le pourcentage du temps total mis à gesticuler par rapport au temps total de ses propos. Elle effectue respectivement 0.096 gestes par mot, 0.430 gestes par IPU et 0.402 gestes par seconde (donc,  $0.402 \times 60 = 24.120$  gestes par minute).

Lorsque l'on tient compte de la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *type gestuel*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-6 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *type gestuel* pour l'enseignante X**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Iconique	131	23
Métaphorique	54	9
Déictique	219	38
Emblème	159	27
Battement	16	3
Butterworth	0	0
Avorté	0	0
<b>Total</b>	<b>579</b>	<b>100</b>

Le tableau ci-dessus montre que l'enseignante X effectue 131 iconiques, 54 métaphoriques, 219 déictiques, 159 emblèmes, 16 battements, 0 butterworth et 0 geste avorté, qui représentent respectivement 23 %, 9 %, 38 %, 27 %, 3 %, 0 % et 0 % des occurrences. Ce sont les déictiques, les emblèmes et les iconiques qui y recouvrent les plus grands pourcentages.

Lorsque l'on considère la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *fonction gestuelle*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-7 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *fonction gestuelle* pour l'enseignante X**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Information	268	46
Animation	267	46
Évaluation	44	8
Cognition	0	0
<b>Total</b>	<b>579</b>	<b>100</b>

Comme l'indique le tableau ci-dessus, parmi les gestes de l'enseignante X, 268 gestes assument la fonction d'information, 267 gestes se chargent d'animation et 44 gestes servent à évaluer. Tous les gestes annotés disposent d'une fonction pédagogique et donc, 0 geste à fonction cognitive. Ainsi, les gestes mentionnés représentent respectivement 46 %, 46 %, 8 % et 0 % des occurrences. On se rend compte que les plus grands pourcentages sont répartis également entre les fonctions d'information et d'animation, qui priment sur les autres fonctions.

Lors de la prise en compte de la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *espace gestuel*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-8 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *espace gestuel* pour l'enseignante X**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Centre-centre	96	16
Centre	125	22
Périphérie	255	44
Extrême périphérie	103	18
<b>Total</b>	<b>579</b>	<b>100</b>

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, parmi les gestes de l'enseignante X, 96 gestes sont effectués au centre-centre, 125 gestes au centre, 255 gestes à la périphérie et 103 gestes à l'extrême périphérie. Ils représentent respectivement 16 %, 22 %, 44 % et 18 % des occurrences. Devant cet état de choses, la périphérie se révèle comme la

catégorie statistiquement la plus dominante sur les autres qui représentent des pourcentages plus ou moins proches.

Il faut envisager également les relations qu'entretiennent différents acteurs gestuels. Pour ce faire, il faut opérer en fonction des proportions qui se manifestent entre les divers éléments (ou catégories) de chaque ligne et de colonne. Par exemple, lors de l'examen des corrélations entre les acteurs *type gestuel* et *fonction gestuel*, nous placerons les diverses catégories du premier acteur en lignes et celles du deuxième acteur en colonnes. C'est pourquoi, premièrement, nous accepterons qu'une corrélation se manifeste, lorsqu'un élément d'une ligne ou d'une colonne est numériquement *au minimum deux fois plus grand* (ou à peu près 200 % plus grand) que les autres éléments de cette ligne ou colonne.<sup>227</sup> Deuxièmement, cette corrélation sera formulée suivant l'acteur qui contrôle la ligne ou la colonne concernées.

Examinons donc de prime abord les corrélations figurant entre les acteurs *type gestuel* et *fonction gestuelle* ; il faut expliciter donc les correspondances pertinentes entre les types et les fonctions gestuels pour l'enseignante X :

**Tableau 4-9 : Corrélations entre les acteurs *type gestuel* et *fonction gestuelle* pour l'enseignante X**

<b>Type vs Fonction</b>	Information	Animation	Évaluation	Cognition
Iconique	110	21	0	0
Métaphorique	30	23	1	0
Déictique	73	132	14	0
Emblème	48	84	27	0
Battement	7	7	2	0
Butterworth	0	0	0	0
Avorté	0	0	0	0

Lors de la prise en compte de la première ligne, ce sont les iconiques qui assument généralement la fonction d'information ( $n= 110$ ), tandis que les déictiques

<sup>227</sup> À ce propos, Azaoui (2014a) utilise dans ses calculs l'« écart relatif » ; c'est-à-dire, la différence entre deux valeurs numériques divisée par la valeur inférieure (p. 185). Par exemple, sur le tableau ci-dessus, prenons en compte les iconiques assumant les fonctions d'information et d'animation : l'écart relatif se trouve par  $(110-21)/21= 424\%$ . Cela veut dire que 110 est 5.24 fois plus grand que 21. De notre part, nous supposons que l'écart relatif doit être donc au minimum (ou à peu près) de 100 %.



remplissent plutôt la fonction d’animation, comme le montre la troisième ligne ( $n= 132$ ). Si l’on prend en compte la quatrième ligne, les emblèmes se chargent également de la fonction d’animation ( $n= 84$ ). Dernièrement, lorsque l’on considère les éléments de la troisième colonne, la fonction d’évaluation est accordée surtout à des emblèmes ( $n= 27$ ).

Deuxièmement, analysons les corrélations figurant entre les acteurs *type gestuel* et *espace gestuel* pour l’enseignante X :

**Tableau 4-10 : Corrélations entre les acteurs *type gestuel* et *espace gestuel* pour l’enseignante X**

Type vs Espace	Centre-centre	Centre	Périphérie	Extrême périphérie
Iconique	17	26	61	27
Métaphorique	15	17	19	3
Déictique	16	33	118	52
Emblème	34	48	56	21
Battement	14	1	1	0
Butterworth	0	0	0	0
Avorté	0	0	0	0

En nous appuyant sur les données du tableau ci-dessus, nous constatons que les iconiques ( $n= 61$ ) et les déictiques ( $n= 118$ ) s’effectuent surtout à la périphérie, tandis que les battements sont exécutés pour la plupart du temps au centre-centre ( $n= 14$ ). En outre, il faut signaler que le centre-centre est réservé plutôt aux emblèmes ( $n= 34$ ) et l’extrême périphérie aux déictiques ( $n= 52$ ).

Dernièrement, examinons les corrélations qui se produisent entre les acteurs *fonction gestuelle* et *espace gestuel* pour l’enseignante X :

**Tableau 4-11 : Corrélations entre les acteurs *fonction gestuelle* et *espace gestuel* pour l'enseignante X**

<b>Fonction vs Espace</b>	Centre-centre	Centre	Périphérie	Extrême périphérie
Information	49	60	114	45
Animation	39	53	123	52
Évaluation	8	12	18	6
Cognition	0	0	0	0

Deux données méritent d'être mentionnées lors de l'observation du tableau ci-dessus : l'information est véhiculée plutôt à la périphérie ( $n= 114$ ). De la même façon, les gestes à fonction d'animation sont produits à la périphérie ( $n= 123$ ).

À la lumière des constatations élaborées par l'intermédiaire des tableaux ci-dessus, récapitulons certaines pertinences en ce qui concerne les gestes de l'enseignante X :

- (1) Les iconiques remplissent généralement la fonction d'information. Les déictiques et les emblèmes se chargent le plus souvent de la fonction d'animation. La fonction d'évaluation est accordée surtout à des emblèmes.
- (2) Les iconiques et les déictiques s'effectuent surtout à la périphérie, tandis que les battements sont exécutés pour la plupart du temps au centre-centre. Le centre-centre est réservé plutôt aux emblèmes et l'extrême périphérie aux déictiques.
- (3) Les gestes d'information et d'animation sont produits à la périphérie.

#### 4.1.2. Résultats des analyses quantitatives à propos de l'enseignante Y

En ce qui concerne le comptage des paramètres, le tableau ci-dessous illustre premièrement les données statistiques générales concernant l'enseignante Y :

**Tableau 4-12 : Données statistiques générales pour l'enseignante Y**

Modalité	
Verbale	Gestuelle
$t_{y \text{ total parole}} = 2256.750 \text{ s}$	$t_{y \text{ total gestes}} = 1559.663 \text{ s}$
$n_{y \text{ total IPU}} = 1470 \text{ IPU}$	$n_{y \text{ total gestes}} = 1005 \text{ gestes}$
$n_{y \text{ total mots}} = 8351 \text{ mots}$	

Résumons les données statistiques générales pour l'enseignante Y : l'acteur *parole* contient 1470 IPU composées de 8351 mots et il a une durée totale de 2256.750 s. Au total, l'enseignante Y effectue 1005 gestes qui ont une durée totale de 1559.663 s.

En partant des données statistiques ci-dessus, calculons les différents rapports surgissant entre les gestes et la parole :

**Tableau 4-13 : Rapports geste-parole pour l'enseignante Y**

Taux temporel des gestes $y = t_{y \text{ total gestes}} / t_{y \text{ total parole}} = 1559.663 / 2256.750 = 0.691 \cong 69 \%$
Taux gestuel $1y = n_{y \text{ total gestes}} / n_{y \text{ total mots}} = 1005 / 8351 = 0.120 \text{ gestes par mot}$
Taux gestuel $2y = n_{y \text{ total gestes}} / n_{y \text{ total IPU}} = 1005 / 1470 = 0.684 \text{ gestes par IPU}$
Fréquence gestuelle $y = n_{y \text{ total gestes}} / t_{y \text{ total parole}} = 1005 / 2256.750 = 0.445 \text{ gestes par seconde}$

Le tableau ci-dessus montre que l'enseignante Y met 69 % de son temps à gesticuler, lorsqu'elle parle ; autrement dit, c'est le pourcentage du temps total mis à gesticuler par rapport au temps total de ses propos. Elle effectue respectivement 0.120 gestes par mot, 0.684 gestes par IPU et 0.445 gestes par seconde (donc,  $0.445 \times 60 = 26.700$  gestes par minute).

Lorsque l'on tient compte de la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *type gestuel*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-14 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *type gestuel* pour l'enseignante Y**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Iconique	134	13
Métaphorique	388	39
Déictique	281	28
Emblème	177	18
Battement	24	2
Butterworth	1	0
Avorté	0	0
<b>Total</b>	<b>1005</b>	<b>100</b>

Le tableau ci-dessus montre que l'enseignante X effectue 134 iconiques, 388 métaphoriques, 281 déictiques, 177 emblèmes, 24 battements, 1 butterworth et 0 geste avorté, qui représentent respectivement 13 %, 39 %, 28 %, 18 %, 2 %, 0 % et 0 % des occurrences. Ce sont les métaphoriques et les déictiques qui y recouvrent les plus grands pourcentages.

Lorsque l'on considère la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *fonction gestuelle*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-15 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *fonction gestuelle* pour l'enseignante Y**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Information	705	70
Animation	268	27
Évaluation	31	3
Cognition	1	0
<b>Total</b>	<b>1005</b>	<b>100</b>

Comme l'indique le tableau ci-dessus, parmi les gestes de l'enseignante Y, 705 gestes assument la fonction d'information, 268 gestes se chargent d'animation et 31 gestes servent à évaluer. Tous les gestes annotés disposent d'une fonction pédagogique à l'exception d'un seul à fonction cognitive. Ainsi, les gestes mentionnés représentent respectivement 70 %, 27 %, 3 % et 0 % des occurrences. On se rend compte que l'information est la fonction la plus dominante devant cet état de choses.

Lors de la prise en compte de la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *espace gestuel*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-16 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *espace gestuel* pour l'enseignante Y**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Centre-centre	69	7
Centre	364	36
Périphérie	373	37
Extrême périphérie	199	20
<b>Total</b>	<b>1005</b>	<b>100</b>

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, parmi les gestes de l'enseignante X, 69 gestes sont effectués au centre-centre, 364 gestes au centre, 373 gestes à la périphérie et 199 gestes à l'extrême périphérie. Ils représentent respectivement 7 %, 36 %, 37 % et 20 % des occurrences. Par conséquent, le centre et la périphérie qui représentent des pourcentages plus ou moins proches sont privilégiés du point de vue statistique.

Quant aux corrélations figurant entre les acteurs *type gestuel* et *fonction gestuelle*, on obtient le tableau suivant pour l'enseignante Y :

**Tableau 4-17 : Corrélations entre les acteurs *type gestuel* et *fonction gestuelle* pour l'enseignante Y**

<b>Type vs Fonction</b>	Information	Animation	Évaluation	Cognition
Iconique	105	28	1	0
Métaphorique	319	65	4	0
Déictique	145	120	16	0
Emblème	114	53	10	0
Battement	23	1	0	0
Butterworth	0	0	0	1
Avorté	0	0	0	0

Premièrement, ce sont surtout les métaphoriques qui assument la fonction d'information parmi les types gestuels ( $n = 319$ ). En outre, la majorité des iconiques ( $n = 105$ ), des emblèmes ( $n = 114$ ) et des battements ( $n = 23$ ) remplissent également la fonction d'information. La distribution des déictiques suivant les fonctions met en évidence des occurrences proches entre les fonctions d'information ( $n = 145$ ) et d'animation ( $n = 120$ ) ; par conséquent, la fonction d'information n'est pas très pertinente en ce qui concerne les déictiques. Pourtant, nous pouvons prétendre que la fonction d'animation est surtout réservée aux déictiques ( $n = 120$ ).

Deuxièmement, analysons les corrélations figurant entre les acteurs *type gestuel* et *espace gestuel* pour l'enseignante Y :

**Tableau 4-18 : Corrélations entre les acteurs *type gestuel* et *espace gestuel* pour l'enseignante Y**

Type vs Espace	Centre-centre	Centre	Périphérie	Extrême périphérie
Iconique	5	18	57	54
Métaphorique	26	225	121	16
Déictique	11	43	107	120
Emblème	23	58	87	9
Battement	4	20	0	0
Butterworth	0	1	0	0
Avorté	0	0	0	0

Comme l'indique le tableau ci-dessus, certaines données statistiques se révèlent pertinentes : les métaphoriques ( $n= 225$ ) et les battements ( $n= 20$ ) se manifestent le plus souvent au centre. D'autre part, l'extrême périphérie correspond en général aux déictiques ( $n= 120$ ).

Finalement, examinons les corrélations qui se produisent entre les acteurs *fonction gestuelle* et *espace gestuel* sur le tableau ci-dessous pour l'enseignante Y :

**Tableau 4-19 : Corrélations entre les acteurs *fonction gestuelle* et *espace gestuel* pour l'enseignante Y**

Fonction vs Espace	Centre-centre	Centre	Périphérie	Extrême périphérie
Information	51	300	242	112
Animation	17	58	109	84
Évaluation	1	5	22	3
Cognition	0	1	0	0

Premièrement, le tableau ci-dessus montre que le centre-centre ( $n= 51$ ), le centre ( $n= 300$ ) et la périphérie ( $n= 242$ ) sont surtout réservés à l'information. Deuxièmement,

les gestes servant à évaluer sont exécutés surtout à la périphérie par l'enseignante Y ( $n= 22$ ).

À la lumière des données statistiques illustrées à travers les tableaux, récapitulons certaines pertinences en ce qui concerne les gestes de l'enseignante Y :

- (1) La majorité des métaphoriques, des iconiques, des emblèmes et des battements assument la fonction d'information. Parmi ces types gestuels, la fonction d'information est surtout accordée aux métaphoriques. Pourtant, la fonction d'animation est remplie le plus souvent par les déictiques.
- (2) Les métaphoriques et les battements sont pour la plupart du temps exécutés au centre. Pourtant, le centre est réservé plutôt aux métaphoriques et l'extrême périphérie aux déictiques.
- (3) Les gestes servant à évaluer sont effectués surtout à la périphérie. Pourtant, la périphérie est réservée surtout aux gestes se chargeant de la fonction d'information. De même, le centre et le centre-centre sont réservés le plus souvent aux gestes remplissant la fonction d'information.

#### 4.1.3. Résultats des analyses quantitatives à propos de l'enseignante Z

En ce qui concerne le comptage des paramètres, le tableau ci-dessous illustre premièrement les données statistiques générales concernant l'enseignante Z :

**Tableau 4-20 : Données statistiques générales pour l'enseignante Z**

Modalité	
Verbale	Gestuelle
$t_z$ total parole= 1961.527 s	$t_z$ total gestes= 1848.818 s
$n_z$ total IPU= 1558 IPU	$n_z$ total gestes= 1170 gestes
$n_z$ total mots= 7940 mots	

Résumons les données statistiques générales pour l'enseignante Z : l'acteur *parole* contient 1558 IPU composées de 7940 mots et il a une durée totale de 1961.527 s. Au total, l'enseignante Y effectue 1170 gestes qui ont une durée totale de 1848.818 s.



En partant des données statistiques ci-dessus, calculons les différents rapports qui portent sur la corrélation geste-parole :

**Tableau 4-21 : Rapports geste-parole pour l'enseignante Z**

Taux temporel des gestes $z = t_z \text{ total gestes} / t_z \text{ total parole} = 1848.818 / 1961.527 = 0.942 \cong 94 \%$
Taux gestuel $1z = n_z \text{ total gestes} / n_z \text{ total mots} = 1170 / 7940 = 0.147$ gestes par mot
Taux gestuel $2z = n_z \text{ total gestes} / n_z \text{ total IPU} = 1170 / 1558 = 0.751$ gestes par IPU
Fréquence gestuelle $z = n_z \text{ total gestes} / t_z \text{ total parole} = 1170 / 1961.527 = 0.597$ gestes par seconde

Le tableau ci-dessus montre que l'enseignante Z met 94 % de son temps à gesticuler, lorsqu'elle parle ; autrement dit, c'est le pourcentage du temps total mis à gesticuler par rapport au temps total de ses propos. Elle effectue respectivement 0.147 gestes par mot, 0.751 gestes par IPU et 0.597 gestes par seconde (donc,  $0.445 \times 60 = 35.820$  gestes par minute).

Lorsque l'on tient compte de la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *type gestuel*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-22 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *type gestuel* pour l'enseignante Z**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Iconique	154	13
Métaphorique	190	16
Déictique	505	43
Emblème	303	26
Battement	15	2
Butterworth	0	0
Avorté	3	0
<b>Total</b>	<b>1170</b>	<b>100</b>

Le tableau ci-dessus montre que l'enseignante Z effectue 154 iconiques, 190 métaphoriques, 505 déictiques, 303 emblèmes, 15 battements, 0 butterworth et 3 gestes avortés qui représentent respectivement 13 %, 16 %, 43 %, 26 %, 2 %, 0 % et 0 % des occurrences. Ce sont les déictiques et les emblèmes qui y recouvrent les plus grands pourcentages.

Lorsque l'on considère la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *fonction gestuelle*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-23 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *fonction gestuelle* pour l'enseignante Z**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Information	556	48
Animation	555	47
Évaluation	56	5
Cognition	3	0
<b>Total</b>	<b>1170</b>	<b>100</b>

Comme l'indique le tableau ci-dessus, parmi les gestes de l'enseignante Z, 556 gestes assument la fonction d'information, 555 gestes se chargent d'animation, 56 gestes servent à évaluer et 3 gestes assument la fonction de cognition. Ainsi, les gestes mentionnés représentent respectivement 48 %, 47 %, 5 % et 0 % des occurrences. On se rend compte que les fonctions d'information et d'animation sont réparties d'une façon à peu près égale et elles dominent les deux autres fonctions dans cette circonstance.

Lors de la prise en compte de la distribution des différentes catégories à l'intérieur de l'acteur *espace gestuel*, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 4-24 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur *espace gestuel* pour l'enseignante Z**

Catégorie	Fréquence (n <sub>occurrence</sub> )	Pourcentage (%)
Centre-centre	73	6
Centre	354	30
Périphérie	570	49
Extrême périphérie	173	15
<b>Total</b>	<b>1170</b>	<b>100</b>

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, parmi les gestes de l'enseignante Z, 73 gestes sont effectués au centre-centre, 354 gestes au centre, 570 gestes à la périphérie et 173 gestes à l'extrême périphérie. Ils représentent respectivement 6 %, 30 %, 49 % et 15 % des occurrences. Par conséquent, le centre et surtout la périphérie sont privilégiés du point de vue statistique.

Quant aux corrélations figurant entre les acteurs *type gestuel* et *fonction gestuelle*, on obtient le tableau suivant pour l'enseignante Z :

**Tableau 4-25 : Corrélations entre les acteurs *type gestuel* et *fonction gestuelle* pour l'enseignante Z**

Type vs Fonction	Information	Animation	Évaluation	Cognition
Iconique	104	50	0	0
Métaphorique	127	59	4	0
Déictique	219	259	27	0
Emblème	92	187	24	0
Battement	13	1	1	0
Butterworth	0	0	0	0
Avorté	0	0	0	3

Premièrement, la majorité des iconiques ( $n= 104$ ), des métaphoriques ( $n= 127$ ) et des battements ( $n= 13$ ) assument la fonction d'information. Pourtant, la fonction d'information est accordée surtout aux déictiques ( $n= 219$ ). En outre, les emblèmes

remplissent le plus souvent la fonction d'animation ( $n= 187$ ). Lors de la considération de la troisième ligne du tableau, il convient de souligner que les déictiques se répartissent d'une manière à peu près égale entre les fonctions d'information ( $n= 219$ ) et d'animation ( $n= 259$ ), si bien que ceux remplissant la fonction d'animation ( $n= 259$ ) n'ont pas de pertinence statistique suivant la règle que nous avons proposée auparavant. De même, si l'on prend en compte la deuxième colonne, on ne peut pas dire que la fonction d'animation est surtout accordée aux déictiques ( $n= 259$ ) étant donné la correspondance entre la fonction d'animation et les emblèmes ( $n= 187$ ).

Deuxièmement, analysons les corrélations figurant entre les acteurs *type gestuel* et *espace gestuel* pour l'enseignante Z :

**Tableau 4-26 : Corrélations entre les acteurs *type gestuel* et *espace gestuel* pour l'enseignante Z**

Type vs Espace	Centre-centre	Centre	Périphérie	Extrême périphérie
Iconique	7	36	90	21
Métaphorique	24	83	73	10
Déictique	27	109	242	127
Emblème	15	115	159	14
Battement	0	10	4	1
Butterworth	0	0	0	0
Avorté	0	1	2	0

Comme l'indique le tableau ci-dessus, la majorité des iconiques ( $n= 90$ ) et des déictiques ( $n= 242$ ) se présentent à la périphérie. Les battements se manifestent généralement au centre ( $n= 10$ ). Dernièrement, l'extrême périphérie correspond le plus souvent aux déictiques ( $n= 127$ ).

Examinons finalement les corrélations qui se produisent entre les acteurs *fonction gestuelle* et *espace gestuel* sur le tableau ci-dessous pour l'enseignante Z :

**Tableau 4-27 : Corrélations entre les acteurs *fonction gestuelle* et *espace gestuel* pour l'enseignante Z**

<b>Fonction vs Espace</b>	Centre-centre	Centre	Périphérie	Extrême périphérie
Information	27	185	271	73
Animation	41	155	266	93
Évaluation	4	15	30	7
Cognition	0	1	2	0

Lors de l'examen des données statistiques ci-dessus, nous pouvons affirmer que les fonctions d'animation ( $n= 266$ ) et d'évaluation ( $n= 30$ ) correspondent surtout à la périphérie.

À la lumière des données statistiques illustrées à travers les tableaux, récapitulons certaines pertinences en ce qui concerne les gestes de l'enseignante Z :

- (1) La majorité des iconiques, des métaphoriques et des battements assument la fonction d'information. Parmi ces types gestuels, la fonction d'information est accordée surtout aux déictiques. Les emblèmes se chargent le plus souvent de la fonction d'animation.
- (2) La majorité des iconiques et des déictiques sont exécutés à la périphérie. Les battements se manifestent généralement au centre. L'extrême périphérie est réservée le plus souvent aux déictiques.
- (3) Les fonctions d'animation et d'évaluation correspondent en général à la périphérie.

#### **4.1.4. Interprétation des résultats quantitatifs**

Après avoir dressé l'inventaire des données statistiques pour les trois enseignantes, il faut procéder à une comparaison parmi les résultats obtenus. Pour ce faire, nous poursuivrons trois étapes : premièrement, nous comparerons les résultats dans la *perspective statistique*. Ensuite, nous entreprendrons la discussion des résultats à la lumière des données fournies par l'*enquête* et l'*autoscopie* pour vérifier la cohérence interne de la recherche. Dernièrement, le *contre-codage* effectué par un

Le juge expert nous servira à déterminer le taux d'accord inter-juge pour vérifier la cohérence externe.

#### **4.1.4.1. Comparaison statistique des résultats obtenus pour les trois enseignantes**

Lors de la prise en compte du nombre total de gestes effectués par les enseignantes, on se rend compte que  $n_z \text{ total gestes} = 1170 > n_y \text{ total gestes} = 1005 > n_x \text{ total gestes} = 579$ . Ce résultat a des répercussions directes en ce qui concerne les valeurs des taux et des fréquences :

- (1) Taux temporel des gestes  $z = 94 \% >$  Taux temporel des gestes  $y = 69 \% >$   
Taux temporel des gestes  $x = 53 \%$
- (2) Taux gestuel  $1z = 0.147 \text{ gestes/mot} >$  Taux gestuel  $1y = 0.120 \text{ gestes/mot} >$   
Taux gestuel  $1x = 0.096 \text{ gestes/mot}$
- (3) Taux gestuel  $2z = 0.751 \text{ gestes/IPU} >$  Taux gestuel  $2y = 0.684 \text{ gestes/IPU} >$   
Taux gestuel  $2x = 0.430 \text{ gestes/IPU}$
- (4) Fréquence gestuelle  $z = 0.597 \text{ gestes/s} >$  Fréquence gestuelle  $y = 0.445 \text{ gestes/s}$   
 $>$  Fréquence gestuelle  $x = 0.402 \text{ gestes/s}$

En somme, si l'on prend le niveau d'apprenants et le contenu didactique comme constantes, c'est l'enseignante Z qui effectue le plus grand nombre de gestes. Similairement, les taux et les fréquences qui lui correspondent acquièrent les valeurs les plus élevées.

Pour ce qui est de la distribution des différents acteurs gestuels, l'enseignante X effectue pour la plupart du temps des déictiques ( $n = 219$ ). Ses gestes se chargent le plus souvent des fonctions d'information ( $n = 268$ ) et d'animation ( $n = 267$ ). Elle privilégie surtout la périphérie en tant qu'espace gestuel ( $n = 255$ ). D'autre part, l'enseignante Y exécute en général des métaphoriques ( $n = 388$ ). Ses gestes remplissent généralement la fonction d'information ( $n = 705$ ). Elle privilégie deux espaces gestuels : le centre ( $n = 364$ ) et la périphérie ( $n = 373$ ). Les données statistiques concernant l'enseignante Z montrent qu'elle effectue en général des déictiques ( $n = 505$ ). Ses gestes assument le plus souvent les fonctions d'information

( $n= 556$ ) et d'animation ( $n= 555$ ). Elle privilégie la périphérie comme espace gestuel ( $n= 570$ ).

À la lumière des données statistiques mentionnées ci-dessus, nous pouvons conclure que les résultats étalent une similarité pour ce qui concerne les enseignantes X et Z : les gestes sont en général des déictiques et ils assument les fonctions d'information et d'animation. Dernièrement, la périphérie est pertinente comme espace gestuel pour les deux enseignantes. Nous constatons également des points communs ou des invariants pour les trois enseignantes X, Y et Z considérées ensemble : la fonction d'*information* et la *périphérie*. Cela revient à dire que pour le même niveau d'apprenants et le même contenu didactique, la *transmission de l'information langagière* et *l'emploi de la périphérie* restent donc invariables. Par conséquent, l'utilisation des gestes à fonction d'information et de la périphérie peut être associée dans un premier temps à l'objectif de *faciliter l'accès au sens* avec des apprenants de niveau A1. Pourtant, il ne faut pas considérer ce résultat comme allant de soi et il est donc indispensable de le justifier lors de futures recherches menées avec des apprenants de niveaux langagiers différents pour voir si la fonction et l'espace gestuels mentionnés sont privilégiés plutôt à un niveau ou non.

D'autre part, il faut mentionner les catégories gestuelles à occurrences peu élevées : parmi les types gestuels, ce sont surtout les battements, les butterworth et les gestes avortés. De même, les fonctions d'évaluation et de cognition recouvrent des pourcentages bas. En outre, le centre-centre constitue l'espace gestuel le moins sollicité de la part des enseignantes. Premièrement, nous pouvons en conclure que les battements, les butterworth et les gestes avortés ne sont pas très significatifs en tant que gestes lors de l'examen de ce corpus écologique de classe. Il en va de même pour la fonction de cognition qui comporte, suivant notre point de vue, les gestes dont les visées pédagogiques initiales ne sont pas accomplies ou finalisées. Quant à l'absence relative des gestes servant à évaluer, nous pensons qu'elle est liée à certains arguments : premièrement, comme le *niveau des apprenants* restreint leur participation au cours, il a des répercussions directes sur l'émergence des gestes évaluateurs. Deuxièmement, même s'il figure un nombre relativement suffisant de situations d'interaction sous forme de *question-réponse*, les enseignantes se contentent de faire des remarques sans pourtant gesticuler dans une visée évaluative

pour la plupart des cas. Dernièrement, la méthodologie d'enseignement appropriée est susceptible d'avoir des impacts sur l'occurrence relativement moins élevée des gestes évaluateurs ; autrement dit, étant donné que les *phases d'évaluation* ne durent pas beaucoup, il n'y a pas statistiquement beaucoup de gestes qui y correspondent. C'est pourquoi, il faut remettre en question le fait d'évaluer en classe de FLE. Plus spécifiquement, les gestes évaluateurs peuvent être considérés comme *indice de l'abondance d'interactions* selon notre point de vue. Finalement, l'emploi rare du centre-centre en tant qu'espace gestuel peut être lié probablement au souci de *visibilité* des gestes chez les enseignantes.

Quant aux corrélations entre les divers acteurs gestuels, nous voulons surtout faire le point en ce qui concerne certains invariants qui découlent des données statistiques : parmi les gestes des enseignantes X et Z, les iconiques et les déictiques s'effectuent surtout à la périphérie ; les emblèmes assument en général la fonction d'animation et la fonction d'animation est réservée surtout à la périphérie. En ce qui concerne les gestes des enseignantes Y et Z, les métaphoriques et les battements assument en général la fonction d'information ; les battements s'effectuent pour la plupart du temps au centre et la fonction d'évaluation est réservée à la périphérie. Finalement, les deux corrélations qui sont invariables pour les trois enseignantes X, Y et Z sont : *les iconiques assument en général la fonction d'information et l'extrême périphérie constitue le plus souvent l'espace gestuel des déictiques*. Dans la perspective didactique, deux implications en découlent : les iconiques servent à illustrer un mot de la parole, si bien qu'il y a plusieurs occurrences dans le corpus où les enseignantes ont recours à des iconiques pour favoriser l'accès au sens en ce qui concerne un mot de l'unité concernée, d'un exercice, d'une activité ou un mot quelconque dans le déroulement de la communication en classe. Deuxièmement, l'emploi des déictiques à l'extrême périphérie se manifeste fréquemment dans le corpus. Ce type d'emploi est destiné à attirer l'attention sur un référent (un mot sur le tableau, une chose dans la classe ou en dehors de la classe, un élève, etc.), où la préoccupation principale consiste à rendre les déictiques en question les plus visibles que possibles et ils peuvent concerner toutes les fonctions gestuelles selon le cas.

Afin de mieux tirer des conclusions à partir des résultats quantitatifs et de mieux évaluer leurs implications didactiques, il faut procéder aussi à l'examen des



données fournies par l'enquête et l'autoscopie. Elles nous renseignent ensemble sur les profils professionnels, le groupe enseigné, le contenu didactique des cours, la méthodologie adoptée et les points de vue des enseignantes à propos de l'utilisation des gestes en classe de FLE.

#### **4.1.4.2. Reconsidération des résultats quantitatifs à la lumière des données fournies par l'enquête**

Au départ, 21 questions avaient été envisagées et données aux enseignantes sous forme de questionnaire. Au fur à mesure de la progression de la thèse, certaines questions n'ont pas été prises en compte et donc, omises en raison de l'étendue et de la pertinence de la recherche. Finalement, 17 questions ont été gardées pour l'analyse (cf. *Annexe N° 3 : Réponses de l'enquête destinée aux enseignantes* pour la totalité des réponses). À part les réponses données à l'enquête, il faut signaler que les interprétations qui suivent s'appuient également sur des notes d'observation prises librement lors des enregistrements.

L'enquête s'appuie sur cinq catégories de questions ouvertes auxquelles les enseignantes ont répondu par écrit : *information générale, profil professionnel, profil du groupe enseigné, contenu des cours/méthodologie adoptée et opinions des enseignantes à propos du rôle de la gestuelle en classe de FLE.*

Premièrement, deux questions sont destinées à obtenir une information générale à propos de la nationalité et de l'âge des enseignantes :

**Tableau 4-28 : Liste des questions sur l'information générale**

---

---

1. Quelle est votre nationalité ?
2. Quel âge avez-vous ?

---

---

Suivant les questions présentées sur le tableau ci-dessus, les enseignantes X et Y sont de nationalité française, tandis que l'enseignante Z a une double nationalité turque et française. Les âges des enseignantes X, Y et Z sont respectivement 30, 54 et 36.

Deuxièmement, nous avons posé aux enseignantes des questions sur l'arrière-plan éducationnel et l'expérience professionnelle :

**Tableau 4-29 : Liste des questions sur le profil professionnel**

---

3. De quelle université êtes-vous diplômée ? Dans quel domaine avez-vous fait vos études ? (en tant que licence, maîtrise ou doctorat)

4. Depuis combien de temps êtes-vous professeur de français ?

---

L'enseignante X a fait sa licence sur l'enseignement du FLE et elle est certifiée également d'un diplôme de maîtrise sur la littérature moderne et d'un CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) de lettres modernes. Elle a une expérience professionnelle de 6-7 ans en tant qu'enseignante de FLE. L'enseignante Y a obtenu un diplôme de licence sur la traduction. Ensuite, elle a fait une maîtrise de langues étrangères appliquées à la traduction. En même temps, elle a participé à de multiples formations de FLE. Elle a une expérience professionnelle de 20 ans sur l'enseignement du FLE. Similairement à l'enseignante X, l'enseignante Z a étudié l'enseignement du FLE en tant que licence et elle a une expérience professionnelle de 13 ans sur le domaine.

Pour ce qui est du groupe enseigné, nous avons posé trois questions qui concernent respectivement l'âge moyen, le niveau et le nombre des élèves participant aux cours :

**Tableau 4-30 : Liste des questions sur le groupe enseigné**

---

5. Quel est l'âge moyen des apprenants ?

6. Quel est le niveau des apprenants ?

7. Quel est le nombre d'élèves participant à votre cours ?

---

Suivant les réponses des enseignantes X, Y et Z, le groupe enseigné constitue l'une des constantes de cette recherche : il est constitué des apprenants d'âge moyen de 14-15 ans, qui peuvent être qualifiés d' « utilisateur élémentaire » ; autrement dit, ils ont le niveau de passage entre les niveaux langagiers A1 (niveau « introductif » ou de

découverte ») et A2 (niveau « intermédiaire ou de survie ») suivant les critères établis par le CECR (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25). Pour chaque groupe que nous avons filmé, il y avait environ 25 apprenants dans la classe.

Ensuite, figurent une autre catégorie de questions basées sur le contenu didactique des cours et la méthodologie adoptée :

**Tableau 4-31 : Liste des questions sur le contenu didactique et la méthodologie adoptée**

---

---

8. Quel est l'intitulé de votre cours ?
9. Quel est le contenu de votre cours ?
10. Quels sont les objectifs pédagogiques de votre cours ?
11. Quelles sont les compétences langagières à développer chez les apprenants au sein de votre cours ?
12. Quel est le manuel utilisé ?
13. Pourriez-vous baser votre approche d'enseignement sur un courant méthodologique ? Justifiez votre réponse.

---

L'intitulé des cours est « français général » pour les enseignantes X et Z. Il faut signaler que le cours de français remplace 21 heures sur 39 heures totales de cours par semaine. Normalement, une coordinatrice détermine la progression des cours chaque semaine et la transmet aux professeurs de français. Même si la thématique du cours de l'enseignante Y est « inviter/accepter/refuser » et qu'elle est basée sur le « vocabulaire de l'invitation, de l'acceptation et du refus », comme nous leur avons proposé d'organiser le même contenu didactique afin d'obtenir une constante, elles ont toutes traité de la même unité intitulée *Unité 9 : Belle vue sur la mer !* dans le manuel *Latitudes 1 : Méthode de français, A1/A2* (Mérieux & Loiseau, 2008). C'est seulement l'enseignante Y qui cite les « photocopies » en tant que manuel, bien qu'elle ait utilisé le manuel mentionné pendant les enregistrements.

L'unité concernée est englobée dans un module qui « amène progressivement l'apprenant à participer à des échanges simples et directs et à ouvrir sa conscience à son environnement spatial » (Hoareau *et al.*, 2008, p. 115). Elle constitue donc le seuil entre les niveaux A1 et A2. Les *objectifs de communication* sont « décrire un lieu, situer, se situer dans le temps » (Hoareau *et al.*, 2008, p. 147). Parmi les *savoirs linguistiques* proposés par le guide pédagogique, les trois enseignantes ont privilégié

surtout « les prépositions et les noms de villes, de pays, de continents ; tout(e)(s), tous ; les adjectifs démonstratifs » (Hoareau *et al.*, 2008, p. 147). Les enseignantes ont organisé de diverses activités de réception et de production orales/écrites, comme par exemple « comprendre la description d'un lieu », « décrire une ville ou une région qu'on aime », « comprendre une présentation de catalogue touristique », « comprendre des pictogrammes », etc. (Hoareau *et al.*, 2008, p. 147). Ainsi, les réponses des enseignantes et surtout le contenu des enregistrements vidéo justifient les objectifs et les savoirs linguistiques déterminés dans le manuel.

Quand même, elles font preuve d'une diversité chez chaque enseignante. Selon l'enseignante X, le contenu de son cours est l'« apprentissage du FLE ». Selon l'enseignante Y, les « exercices de compréhension orale, de remise en ordre et d'association » sont au premier plan. Quant à l'enseignante Z, « identifier et comprendre le sujet d'un document » constitue le contenu. En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, l'enseignante X met en relief l'« acquisition du vocabulaire », la « culture », la « civilisation » et les diverses formes du « déterminant *tout* ». L'enseignante Y cite l'acquisition du « vocabulaire de l'invitation, de l'acceptation et du refus » en tant qu'objectif pédagogique. Cette réponse ne concerne pas pourtant ce qu'elle a transmis dans le cours. C'est seulement la réponse de l'enseignante Z qui convient mieux aux objectifs décrits dans le guide pédagogique : « savoir agir dans l'espace : décrire et situer un lieu ».

Pour ce qui est des compétences langagières à développer, les réponses des enseignantes X et Y renvoient aux compétences générales de réception et de production. Pourtant, celle de l'enseignante Z est la plus intéressante à examiner : elle parle de la « maîtrise du lexique, de la syntaxe et du discours ». Ayant le plus grand taux et la plus grande fréquence gestuelle, ses gestes justifient ses propos ; autrement dit, en ce qui concerne surtout la sensibilisation des apprenants aux faits syntaxiques, elle effectue le plus grand nombre de gestes. Quelques-uns de ses gestes à cette fin seront abordés lors des chapitres consacrés à l'analyse qualitative des données du corpus.

À propos de la méthodologie (ou méthode) d'enseignement adoptée, le manuel se rattache plutôt à l'*approche actionnelle* (Hoareau *et al.*, 2008) qui est formulée de la façon suivante dans le CECR :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15)

L'enseignante X apparente son approche méthodologique dans la lignée des approches à la fois communicative et actionnelle, bien qu'elle profite parfois des méthodes plus traditionnelles :

L'approche communicative est souvent privilégiée bien que parfois, nous ayons recours à des méthodes considérées comme plus traditionnelles (systématisation, apprentissage par cœur de structures de mots). Pour ma part, il s'agirait d'une approche essentiellement communicative à laquelle des projets de type « approche actionnelle » se greffent de temps en temps (organisation d'une foire au livre, élaboration d'un carnet de voyage...). Le fait de ne pas parler le turc me permet plus facilement cette approche communicative favorisant ainsi la dimension extralinguistique. (Enseignante X, réponse à la question n° 13)

Lors de l'examen du corpus, nous pouvons prétendre que son approche d'enseignement est celle qui est *la plus centrée* sur les apprenants. En d'autres termes, conformément aux principes de l'approche actionnelle, c'est elle qui laisse plus de place aux apprenants pour qu'ils participent davantage au cours. De même, c'est elle qui diversifie les activités menées en classe plus que les enseignantes Y et Z. Par exemple, elle incite à plusieurs reprises les apprenants à participer à des simulations ou à des jeux de rôle préconisés surtout par l'approche communicative. Nous pensons que cela a des répercussions sur son taux gestuel le moins élevé parmi les enseignantes car, comme le montre le corpus, elle attend plusieurs fois la réponse d'un élève avec insistance et cela l'empêche de gesticuler.<sup>228</sup> Il en va de même pour la participation des élèves aux activités : pendant le cours de l'enseignante X, les élèves sont plus actifs que ceux des deux autres enseignantes. Alors, la durée totale de la parole de l'enseignante X ainsi que le nombre total de ses gestes diminuent. Cela a finalement un impact sur les taux et la fréquence gestuels moins élevés selon notre point de vue. D'autre part, la répartition à peu près égale de ses gestes à

---

<sup>228</sup> C'est ce que Cicurel (2011) appelle en fait la « situation paradoxale » de l'enseignant : le but principal de l'interaction en classe de LE est de transmettre des savoirs et des savoir-faire linguistiques ; par contre, la maîtrise du contenu didactique à enseigner et la régulation simultanée des tours de parole se révèlent difficiles car « s'il laisse la conversation suivre son cours... il n'accomplit plus son rôle d'enseignant... s'il intervient, il brise l'élan conversationnel et empêche le développement d'une compétence de communication » (p. 46).

fonctions d'information et d'animation justifie aussi la centration sur l'apprenant. En même temps, bien que le nombre total de ses gestes soit à peu près la moitié de ceux des enseignantes Y et Z, le pourcentage de ses gestes à fonction d'évaluation acquiert la plus grande valeur. Cela constitue donc un indice de richesse relative d'interactions selon notre point de vue. Par conséquent, quoiqu'elle ait moins d'expérience que les deux autres enseignantes, c'est elle dont la démarche souscrit davantage aux méthodologies les plus actuelles.

L'enseignante Y cite « méthode par induction » et privilégie ainsi une démarche qui remonte des exemples à la règle au sein de sa méthodologie d'enseignement. Elle semble avoir une approche plus traditionnelle en transmettant le maximum d'informations avec un nombre maximum de gestes à fonction informative. En l'occurrence, il est bien à noter qu'elle a plus d'expérience que les autres enseignantes sur le domaine. Quand même, c'est elle qui profite des supports pédagogiques auxiliaires, comme par exemple l'internet, plus que les autres enseignantes.

En ce qui concerne la question n° 13, l'enseignante Z donne la réponse suivante : « Tout en suivant une méthode, les supports sont très variés pour que l'apprenant puisse développer toutes les compétences : compréhension écrite-orale et expression écrite-orale ». Elle ne parle pas alors d'une méthodologie spécifique et renvoie seulement à l'usage des supports variés sans entrer cependant dans les détails. Néanmoins, la répartition de ses gestes à fonctions d'information et d'animation est à peu près égale et en plus, en nous basant sur nos notes d'observation, nous pouvons prétendre qu'elle accorde de l'importance à la participation des apprenants dans le déroulement du cours.

Finalement, quatre questions ont été posées aux enseignantes à propos de la gestuelle :

**Tableau 4-32 : Liste des questions sur la gestuelle**

---

---

<p><b>14.</b> Dans quel(s) objectif(s) servez-vous des gestes dans la classe ?</p> <p><b>15.</b> Pensez-vous que les gestes emblématiques (ou typiques) de la langue cible doivent être enseignés aux apprenants ? Justifiez votre réponse.</p> <p><b>16.</b> Selon vous, les gestes sont-ils des facteurs motivants ou démotivants chez les apprenants ? Justifiez votre réponse.</p> <p><b>17.</b> Est-ce que vous pensez que travailler sur sa propre gestuelle et s'autoévaluer, pour un professeur, à travers ses gestes sont-ils importants ? Justifiez votre réponse.</p>
--

---

---

La question n° 14 concerne les fonctions qu'assument les gestes en classe de FLE. L'enseignante X exprime certaines fonctions et sous-fonctions gestuelles : quand elle parle de l' « apprentissage (compréhension par gestes) », elle renvoie à la fonction d'information. Elle renvoie également à certaines sous-fonctions d'animation en disant que les gestes servent à régler le « rythme » du cours ; c'est-à-dire qu'ils sont nécessaires pour « alterner les moments de réflexion, d'acquisition, de détente et de relâche ». Dernièrement, elle aborde les gestes d'évaluation pour « rassurer, stimuler et reprocher » les apprenants. La distribution fonctionnelle de ses gestes justifie plus ou moins ses propos tenus dans l'enquête ; autrement dit, elle est consciente de diverses fonctions assumées par les gestes.

La réponse de l'enseignante Y à la question n° 14 et la distribution des pourcentages à propos des fonctions gestuelles sont également en concordance : « faciliter la compréhension et insister sur certains points de vocabulaire ». Comme nous l'avons déjà mentionné, le plus grand pourcentage parmi les gestes de l'enseignante Y est recouvert par ceux à fonction d'information. Par conséquent, l'enseignante Y considère les gestes plutôt comme moyens servant à transmettre un savoir linguistique.

La réponse de l'enseignante Z à la question n° 14 met en relief surtout l'aspect animateur : « Les gestes accompagnent l'enseignement. Ils sont là pour attirer le regard de l'élève donc son attention, pour l'aider à mieux suivre le cours. Ils permettent au professeur d'encourager un élève ou tout simplement de maintenir la discipline ». Comme l'enseignante X, elle parle aussi de l'aspect évaluateur des gestes : « encourager un élève ». À la différence des enseignantes X et Y, elle pense

que les gestes servent également à « maintenir la discipline » en tant que l'une des sous-fonctions d'animation. Comme l'enseignante X, ses propos sont justifiés par les données statistiques : l'animation recouvre à peu près le même pourcentage que l'information.

La question n° 15 aborde le fait d'enseigner les emblèmes en classe de FLE. Bien qu'aucune situation d'enseignement des emblèmes n'ait été repérée dans le corpus, cette question a été posée aux enseignantes pour voir à quel degré elles étaient sensibles à ce type de gestes. Donnons la parole à l'enseignante X :

Oui, définitivement. En classe : étant française, les malentendus ou les incompréhensions du début de l'année sont pour moi des étapes essentielles (voire un point de départ) pour éveiller leur curiosité. Souvent, nous prenons le temps de réfléchir à leurs gestes et aux miens afin de comprendre les différences culturelles et les similitudes, mais aussi pour pouvoir établir les « codes » en classe. En dehors : culture/civilisation française, apprendre à comparer son système langagier aux autres systèmes + comprendre l'importance du non-verbal qui peut parfois ouvrir l'échange autant que le fermer. Donc, apprendre à s'ouvrir sur les différences culturelles. (Enseignante X, réponse à la question n° 15)

Donc, elle envisage les emblèmes dans deux contextes : premièrement, les emblèmes sont des gestes qui font preuve des différences culturelles dans le contexte de classe, si bien qu'ils doivent être maîtrisés afin de ne pas prêter à des malentendus. Elle parle également de la nécessité de l'établissement des « codes » gestuels de la part des professeurs. Pourtant, ce sujet sera traité lors des analyses consacrées aux emblèmes dans le chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes*. Deuxièmement, les emblèmes importent également à propos de l'*interculturalité* à laquelle il faut sensibiliser les apprenants. La réponse très détaillée de l'enseignante X se trouve en concordance avec les données statistiques relevées. Le pourcentage des emblèmes au sein des types gestuels acquiert la plus grande valeur parmi les enseignantes.

L'enseignante Y donne un exemple spécifique dans sa réponse : « Dans certains cas, quand ils sont différents de ceux de la langue source (par exemple, la façon de compter sur ses doigts ou la façon d'exprimer 'un ras-le-bol' en disant 'j'en ai jusque-là') ». D'autre part, l'enseignante Z est consciente de l'importance des emblèmes et elle attire également l'attention sur le fait que « l'apprenant ne pourra les utiliser que s'il est en situation réelle ; c'est-à-dire, dans le pays » où l'on parle la LE apprise en classe.



La question n° 16 se focalise sur l'usage que les enseignantes tirent des gestes. Ainsi, l'enseignante X donne une réponse où elle met en relief l'utilisation *équilibrée* des gestes pour ne pas perturber le processus d'enseignement/apprentissage : « Souvent très motivants si nous n'en abusons pas. Il faut garder à l'esprit que c'est une nouvelle langue qu'ils apprennent, et le 'trop' de gestes peut aussi les fatiguer ». De nouveau, cette réponse est partiellement validée par les données statistiques étant donné les valeurs les moins élevées qui lui appartiennent en ce qui concerne les taux et la fréquence gestuels. L'enseignante Y pense que les gestes sont « [p]lutôt motivants car ils ajoutent de la dynamique au cours ». Similairement à l'enseignante Y, l'enseignante Z envisage les gestes comme « une manière d'encourager l'élève ».

Dernièrement, la question n° 17 est en relation avec l'autoscopie sur laquelle nous entamerons la discussion dans le chapitre suivant. L'enseignante X parle de ses expériences à ce propos :

J'ai déjà travaillé en France avec des étudiants (20-21ans) sur des simulations d'entretiens professionnels en autoscopie, il est donc temps à mon tour de jouer le jeu et de m'y confronter en situation réelle. Cela permet de prendre conscience de ses bonnes et mauvaises habitudes. De plus, la salle de classe est un lieu fermé, il est donc difficile pour un enseignant d'avoir un regard extérieur qui lui est pourtant nécessaire car constructif. (Enseignante X, réponse à la question n° 17)

D'autre part, l'enseignante Y pense que l'autoscopie est nécessaire surtout « au début de l'apprentissage » ou de la formation pédagogique, tandis que l'enseignante Z met en relief le fait de « pouvoir se mettre à la place de l'apprenant pour pouvoir voir comment un geste peut être perçu ». Par conséquent, les réponses mettent en évidence la nécessité de l'autoscopie à propos de la gestuelle pour le développement des professeurs.

#### **4.1.4.3. Bref coup d'œil sur l'autoscopie en tant qu'outil auxiliaire aux analyses**

Parmi les activités des enseignants, figurent des faits *observables* que l'on peut analyser (comme par exemple les propos tenus, les gestes, les mimiques, les postures, etc.) par le biais des enregistrements vidéo, ainsi que des faits partiellement *inobservables* (au moins, par l'intermédiaire des enregistrements vidéo) qui relèvent des opérations cognitives mises en œuvre ou des sentiments et des sensations vécus

de la part des enseignants au moment d'enseignement (Cahour, 2006). Ainsi, les analyses qui sont construites autour des faits observables doivent aussi être renforcées par des procédés techniques servant à nous faire une idée sur ceux inobservables. Premièrement, les questions de l'enquête servent d'outil auxiliaire aux analyses pour expliciter certains faits observés et pour vérifier la cohérence interne des analyses. Il existe également un deuxième outil auxiliaire dénommé « autoscopie » qui est définie de la façon suivante :

Dans son acception la plus générale, autoscopie signifie confrontation d'un individu avec son image de soi. Il s'agit d'une démarche d'autoévaluation qui prend place dans le cadre soit de la formation initiale, soit du perfectionnement des enseignants : ceux-ci ont l'occasion d'observer leurs comportements –leur façon de faire, leur façon d'être– pendant qu'ils enseignent grâce à un enregistrement vidéo de leur cours. (Peraya, 1990, p. 7)

Les objectifs principaux y consistent à « s'auto-observer pour prendre conscience de soi », à « identifier ses aspects positifs et négatifs » et à « se transformer dans la mesure du possible, pour parvenir à une plus grande efficacité (savoir-faire) mais aussi à une plus grande satisfaction de soi (savoir-être) » (Peraya, 1990, p. 7). Cela revient à dire que les enseignants ont l'occasion de « se replonger dans leur action afin d'en décrire les motifs » durant l'autoscopie (Gadoni & Tellier, 2014, p. 215).

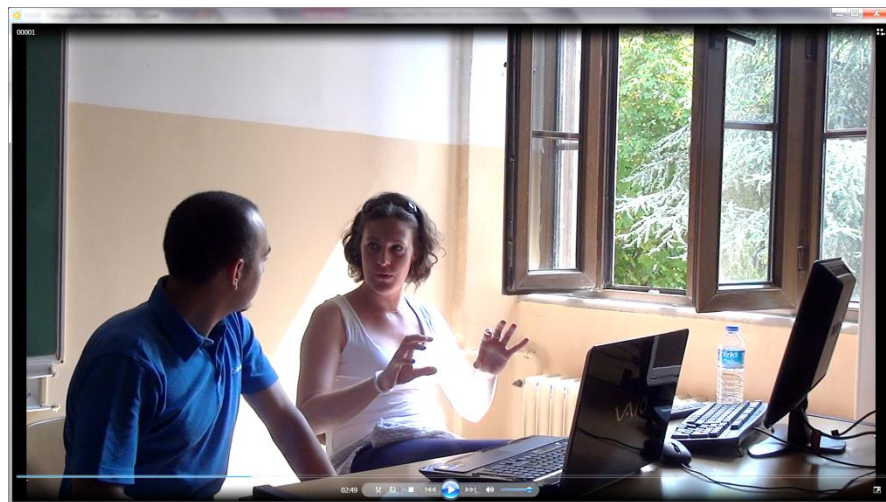
Il va de soi que les enseignants automatisent parfois inconsciemment quelques-unes de leurs activités à propos desquelles il faut les conscientiser afin de les rendre plus efficaces vis-à-vis du processus d'enseignement. En plus, la prise de conscience porte sur l'établissement d'une compréhension globale de certains savoir-faire mis en pratique inconsciemment et nécessite également la présence d'un tiers durant l'application de ce procédé technique :

Cette conscientisation n'est pas automatique, elle demande un effort, un travail cognitif particulier qui occupera un temps dédié, pris sur le temps de production et/ou de formation. Mais surtout, elle est difficile à pratiquer seul, car il est malaisé d'être à la fois celui qui se guide dans la description du vécu et celui qui formule cette description. De ce fait elle demande un dispositif, c'est-à-dire sur le plan matériel à la fois un lieu et un horaire dédié, mais aussi une médiation assurée par la présence active d'un chercheur, d'un formateur, d'un animateur, d'un superviseur ou d'un coach qui facilite les conditions de la prise de conscience et en assure le guidage. (Vermersch, 2004, p. 26)

Par conséquent, l'autoscopie sert à sensibiliser les enseignants au processus d'enseignement. Du point de vue du chercheur, elle sert également à interpréter et donc, à valider ou à réfuter les résultats des analyses. C'est plutôt ce dernier type d'usage que nous voulons tirer de l'autoscopie.

À la lumière de ce que nous venons de mentionner dans les paragraphes ci-dessus, trois extraits de vidéo issus du corpus principal et concernant leur cours ont été montrés à chaque enseignante sur l'ordinateur. Nous leur avons demandé de faire commencer ou d'arrêter la vidéo et de faire des commentaires à leur guise en ce qui concerne leur propre gestuelle ou toute autre chose concernant le processus d'enseignement. Ces séances d'autoscopie ont été filmées à la caméra. Ici, il faut faire le point sur l'*emplacement de la caméra* et le *positionnement du chercheur par rapport aux enseignantes* : la caméra les a filmées à peu près *de profil*. Nous pensons que la prise au cadrage de face aurait pu les déranger et qu'elle aurait créé finalement une atmosphère d'interrogation. Or, le but de l'autoscopie consiste à favoriser l'expression libre et spontanée de la part des enseignantes. De même, le chercheur s'est positionné juste à côté de chaque enseignante afin de ne pas créer un effet d'interrogation. En fait, nous avons eu l'impression que l'autoscopie était déjà un procédé inquiétant pour les enseignantes, comme si l'on interrogeait leurs compétences professionnelles. Par conséquent, nous avons fait de notre mieux pour laisser plus de place à l'expression libre et spontanée.

**Figure 4-3 : Emplacement de la caméra et positionnement du chercheur pendant l'autoscopie**



D'autre part, il faut signaler que nous avons transcrit seulement les énoncés des enseignantes et du chercheur, qui nous ont paru pertinents au sein de cette recherche (cf. *Annexe N° 4 : Transcription de l'autoscopie*). En outre, la transcription verbale n'a pas été effectuée selon une convention de transcription à la différence de celle du corpus principal étant donné l'étendue de la recherche ; autrement dit, nous

avons juste transféré les propos tenus par les enseignantes sous forme de texte écrit. Similairement, nous n'avons ni segmenté, ni annoté les gestes pendant l'autoscopie, vu que nous nous en servons en tant qu'outil auxiliaire pour vérifier les résultats obtenus. Dernièrement, il convient de souligner que les données fournies par l'autoscopie impliquent les deux types d'analyses effectuées au sein de ce travail de thèse.

Pour pouvoir analyser les données de l'autoscopie dans le cadre de cette recherche, il faut mener deux opérations à la fois ; premièrement, nous nous servons de deux recherches menées dans la didactique du FLE en ce qui concerne l'autoscopie : celle de Gadoni et Tellier (2014) et celle d'Azaoui (2014c). Ayant un caractère expérimental, la première s'appuie sur un corpus recueilli auprès de futurs enseignants de FLE et de FLS lors d'une simulation de classe et vise à analyser leurs opinions à propos de leurs propres gestes pédagogiques. La deuxième recherche s'appuie sur un corpus écologique recueilli pour une seule enseignante dans deux contextes différents : FLS et FL1. En tant que deuxième opération, nous essayerons de vérifier les résultats des analyses quantitatives et de l'enquête en même temps. Il est bien à noter que les données de l'autoscopie impliquent également certains cas examinés lors des analyses qualitatives. Par conséquent, c'est dans les chapitres consacrés aux analyses qualitatives que nous débattons de ces cas.

Lorsqu'un enseignant est confronté à son image de soi, il met en œuvre *grosso modo* des commentaires qui se développent sur trois continuums différents : « spontané » (production libre d'un commentaire de la part du sujet) ←-----→ « induit » (commentaire à une question du chercheur), « négatif » ←--« neutre »--→ « positif » et centré sur soi (« égocentré ») ←-----→ centré sur autrui (« allocentré ») (Gadoni & Tellier, 2014, p. 212). L'enseignant procède à certaines *stratégies* et montre alors certaines *réactions* à travers ses commentaires lors de la prise de conscience : « surprise », « mise à distance », « description », « justification », « remémoration », « proposition d'alternative », « demande de feedback », etc. (Gadoni & Tellier, 2014, pp. 213-216). Ses propos font preuve donc d'une diversité à l'instar de ses activités en classe :

Par conséquent, devant le filmage de son cours, le professeur qui verbalise son action a toujours plusieurs choses à dire en même temps. Il commente l'attitude des interlocuteurs, ses propres intentions, les gestes, la réception de son discours, il donne des informations sur sa

pratique, il s'étonne, il rationalise, etc. En outre, les actions en classe ne sont pas seulement motivées par l'immédiateté des situations, par les réactions des étudiants ou par les obligations liées au programme, mais aussi par un certain nombre de principes méthodologiques, de « théories personnelles » (acquis par formation, expérience, observation...), ce qui donne à penser que l'action d'enseignement est basée sur des opinions ou des principes plus ou moins rationnels qui accompagnent ou sous-tendent l'interaction. (Cicurel, 2013b, p. 81)

Il faut toutefois souligner que les stratégies et les réactions mentionnées peuvent s'imbriquer dans un même commentaire.

#### **4.1.4.4. Interprétation des résultats des analyses quantitatives et de l'enquête à la lumière des données fournies par l'autoscopie**

En l'occurrence, procédons à l'analyse des enregistrements d'autoscopie pour chaque enseignante et révélons leur pertinence en ce qui concerne la vérification des résultats des analyses quantitatives et de l'enquête. De prime abord, il faut signaler que l'intervention du chercheur a été réduite le plus que possible durant les séances d'autoscopie. Nous avons proposé aux enseignantes de faire commencer les extraits de vidéo et de faire des commentaires, lorsqu'elles le souhaitent. Cependant, nous leur avons posé parfois certaines questions suivant leurs commentaires pour les remettre sur la piste.

Ce qui est frappant chez l'enseignante X, c'est qu'elle fait souvent des commentaires égocentrés négatifs : « je fais le même geste pour deux choses complètement différentes pour essayer d'avoir quelque chose. Ça s'appelle un échec, ben oui, un échec dans l'effet classe ». En fait, ce type de commentaire est très répandu parmi les enseignants. Premièrement, il faut signaler que chaque enseignant a une *vision idéale d'enseignement* à laquelle il aspire :

Nous avons chacun une représentation ou des représentations de ce que l'on considère comme devant être fait en classe et sur la manière dont cela doit être accompli. Faire cours ne peut se faire sans que l'acteur professeur ait une représentation sur la manière d'agir d'un « bon enseignant » et sur ce qu'un cours doit être. Ces convictions se construisent au fil des expériences, elles ne sont pas nécessairement stables mais elles existent. L'action d'enseignement est ainsi basée sur des principes que l'enseignant a acquis au cours de sa formation, son passé et au fil de l'expérience. (Cicurel, 2013a, p. 28)

Alors, quand il aperçoit une « contradiction avec l'image idéale qu'il revendique », il peut commencer à faire des commentaires négatifs (Azaoui, 2014c, p. 130). Devant cet état de choses, surgit en effet le conflit entre l'*intention* et la *réception* ; en d'autres termes, au moment d'enseignement *in situ*, les activités d'un enseignant sont

plus ou moins automatisées et l'enseignant n'a pas vraiment le temps de réfléchir beaucoup sur l'effet créé en classe (Azaoui, 2014c). Pourtant, lorsqu'il visionne un extrait de ses cours *a posteriori*, il trouve l'occasion d'observer de près d'une manière réflexive si l'effet créé convient aux intentions pédagogiques de départ. À part cette prise de conscience, il s'agit également de la *prise de responsabilité* suivant l'éthique professionnelle selon notre point de vue. Étant donné que l'enseignant est chargé de transmettre des savoirs (ou des savoir-faire), il veut que l'objectif pédagogique soit accompli ; c'est-à-dire que si les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants, on est déçu et on prend la responsabilité. Finalement, nous pensons que le commentaire négatif de l'enseignante X peut aussi être interprété sous cet angle.

Les commentaires négatifs de l'enseignante X expriment même parfois un sentiment d'impuissance accompagné de rire : « Non. Mais moi, je savais plus les y emmener. Je voulais travailler la structure avec *se trouve à côté de, se trouve au sud du... prépositions...* et j'arrivais pas du tout à avoir ce que je voulais et et je me suis très mal prise... je veux... là, il n'y a pas de réponse en face ; ils ne savent plus quelle est ma question. J'ai perdu mes élèves » (les mots en italique renvoient au contenu didactique et parfois aux propos énoncés en classe de la part des enseignantes). Ici, l'enseignante se souvient tout de suite de la séquence montrée à elle ; elle décrit l'objectif didactique qui n'est toujours pas accompli. Même s'il y a des commentaires allocentrés négatifs à propos des élèves, elle exprime en fait l'inaccomplissement de l'objectif de départ et une sorte d'impuissance à la manière d'un docteur qui perd un patient. Elle se sent même tombée dans un piège, lorsqu'il y a une rupture entre la représentation idéale de soi et l'effet créé. Selon Azaoui (2014c), le rire « permet de prendre du recul vis-à-vis de cette image d'elle-même » et rend facile « l'acceptation de cette image manifeste » en la mettant « à distance pour l'objectiver » (p. 131). Cela revient à dire que le rire *adoucit* en quelque sorte la rudesse de l'autocritique que l'enseignante adresse à soi-même dans cette circonstance.

**Figure 4-4 : Rire intervenant lors d'un commentaire égocentré négatif**



En partant d'une séquence où elle fait des gestes consécutifs, l'enseignante X fournit une justification à l'abondance des gestes : « Oui, c'est un jeune qui a des problèmes d'audition. Il est appareillé et euh, parfois, il écoute ou il n'écoute pas. Il entend ou il n'entend pas. Donc, avec lui, soit les consignes, on les écrit en double tableau. Mais, je fais attention ; on fait attention, ma collègue aussi, vraiment à qu'il ait bien compris la consigne ; pour que l'on puisse savoir si le travail n'est pas fait ; si c'est parce que, il n'a pas voulu le faire ou s'il n'a pas compris ou pas entendu. W est appareillé ». Ici, les propos de l'enseignante X concernent un élève qui a des problèmes d'audition. Pour garantir la compréhension des consignes de la part de l'élève concerné, elle fait plusieurs gestes d'animation. Ses propos justifient la démarche suivie envers l'élève concerné ; donc, ses commentaires sont à la fois égocentrés et allocentrés positifs (car elle parle aussi de sa collègue). Par ailleurs, elle précise : « j'essaie d'avoir, pour savoir s'ils ont compris, pour les interroger ou pour les pousser individuellement... on essaie... je crois que j'ai essayé pour les inciter à répondre gentiment avec des clins d'œil ou des choses comme ça. Ou parfois plus formel : *non* ». Là aussi, à part le commentaire égocentré positif, on est témoin d'une sorte de justification pour l'intention pédagogique initiale. Alors, à la lumière de ces deux extraits d'autoscopie, nous pouvons dire que l'enseignante X veut utiliser les gestes quand il le faut ; c'est-à-dire, d'une façon plus ou moins équilibrée. Dans un deuxième temps, elle a explicitement le souci de gérer bien la classe. Les données quantitatives en ce qui concerne le taux et la fréquence gestuels relativement moins élevés et ses réponses à l'enquête sont en concordance avec ce qu'elle dit durant l'autoscopie. Elle accorde une importance égale à l'animation et ne se voit pas uniquement comme transmetteur du savoir. Quand même, elle a une idée un peu négative de soi tout en exprimant l'inaccomplissement de son intention pédagogique

initiale à la fin de la séance d'autoscopie : « Maintenant, par rapport à ce qui était enseigné, par rapport à ce passage de civilisation qui n'avait pas eu une importance énorme, qui n'était pas très important, je voulais juste qu'il se passe quelque chose, je voulais juste qu'ils parlent. Et là, c'est raté ». Quand nous avons demandé à l'enseignante X ses opinions à propos de la séance lors d'une conversation informelle, elle nous a dit qu'elle était très bénéfique pour elle. Sa réponse à la dernière question de l'enquête justifie son opinion : « J'ai déjà travaillé en France avec des étudiants (20-21 ans) sur des simulations d'entretiens professionnels en autoscopie, il est donc temps à mon tour de jouer le jeu et de m'y confronter en situation réelle. Cela permet de prendre conscience de ses bonnes et mauvaises habitudes. De plus, la salle de classe est un lieu fermé, il est donc difficile pour un enseignant d'avoir un regard extérieur qui lui est pourtant nécessaire car constructif ».

Les propos de l'enseignante X sont centrés sur la méthodologie suivie pendant le cours et ils concernent un peu de tout. Pourtant, l'enseignante Y se met à distance, comme si elle parle d'une troisième personne (cf. Azaoui, 2014c ; Gadoni & Tellier, 2014). Ses propos sont directement focalisés sur la gestuelle : « bon là, *plus fort*, c'est... un geste qui est une amplification, un geste d'amplification... mais un peu décousu quoi enfin. Je crois que les gestes sont utilisés un peu de façon décousue jusque-là ». Elle fait ainsi la description de ses gestes avec un commentaire égocentré négatif cependant modéré. Tout en explicitant la signification de ses gestes, elle y propose aussi des alternatives et demande un feedback de la part du chercheur : « Ben ça dire qu'on aurait pu être aussi bien euh... je veux dire que la signification euh... de l'amplitude, ça pouvait être euh... enfin, ça pouvait signifier d'autre chose que *plus fort* quoi. Euh, ce geste-là peut signifier plusieurs choses, ça, ça peut être *encercler*, ça peut être enfin, comment on appelle ça ? Euh... un geste euh... iconique ? » (cf. Gadoni & Tellier, 2014). Parfois, ses descriptions sont neutres : « Là euh, *les autres* ; je désigne *les élèves* avec un geste de... ». De temps en temps, elle est surprise mais elle a recours tout de suite à des « justifications » concernant sa démarche (cf. Gadoni & Tellier, 2014, p. 215) : « C'est bizarre, hein ! Une distance. Euh, là, je reste collée au bureau ; je sais pas pourquoi. Bon, c'est le fait de d'avoir accès aussi à la souris ». Finalement, ce qui nous intéresse le plus concernant la séance d'autoscopie avec l'enseignante Y, ce



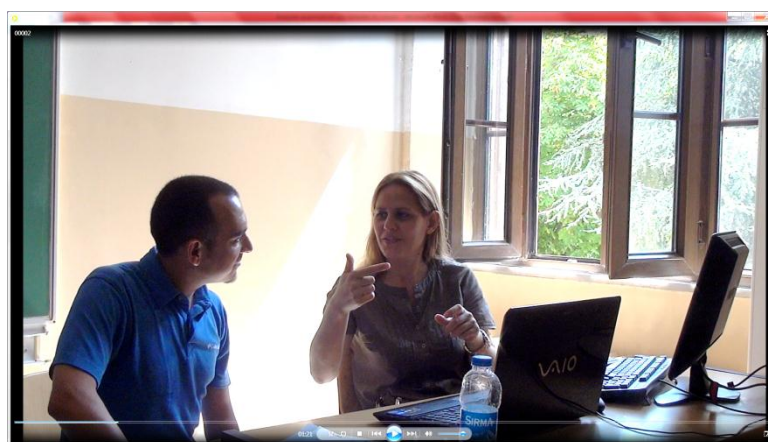
sont les propos récapitulatifs concernant sa gesticulation : « bon ; il y a beaucoup de gestes parasites je dirais ; pas très utiles ». En effet, ses propos pour ce qui est des « gestes parasites » ou des « gestes pas très utiles » sont justifiés par les données du corpus : il y a beaucoup de groupes de gestes ou de blocs de gestes consécutifs qui émergent à plusieurs reprises. C'est surtout le cas des métaphoriques qui atteignent les plus grands nombres parmi les types gestuels de l'enseignante Y, comme le montrent les résultats quantitatifs (recouvrant à peu près 40 % parmi les autres types gestuels). D'ailleurs, ce sont généralement les gestes métaphoriques auxquels elle renvoie en tant que gestes parasites lors de l'autoscopie. Cela émane du fait que les gestes métaphoriques sont susceptibles de signifier plusieurs choses selon la situation et qu'ils sont très pratiques dans un premier temps. Pourtant, le recours à des métaphoriques consécutifs à plusieurs reprises n'affecte guère la compréhension au lieu de la faciliter selon notre point de vue, comme ils attribuent une forme générale aux référents qu'ils illustrent et qu'ils ne sont pas donc aussi explicatifs que les iconiques ou les déictiques par exemple (ce qui nous conduit à penser qu'il faut mener d'autres recherches pour déterminer l'impact des métaphoriques sur l'accès au sens). C'est ce qu'Azaoui (2014a) appelle en général la « surgestualisation » qui concerne la « quantité de gestes produits » et qui désigne l'utilisation répétitive, inutile et redondante de certains gestes selon le contexte d'enseignement (p. 331). Dans cette perspective, la séance d'autoscopie a favorisé une certaine prise de conscience chez l'enseignante Y en ce qui concerne certains gestes effectués inutilement. Du point de vue du chercheur, elle a contribué à justifier ses taux et sa fréquence gestuels relativement plus élevés que ceux de l'enseignante X.

**Figure 4-5 : Explication d'un geste métaphorique par l'enseignante Y pendant l'autoscopie**



L'enseignante Z ne fait quasiment aucun commentaire égocentré négatif sauf un seul portant sur un emblème qui exprime le refus : « [m]ais là, le *non*, je trouve qu'il est un peu très catégorique pour euh... ». Par ailleurs, elle fait des descriptions et des justifications en ce qui concerne sa démarche pédagogique dans la classe à propos des gestes et des mimiques. Ainsi, elle se met partiellement à distance et reste neutre envers soi : « Mais, déjà là, par rapport aux mimiques que je fais, j'essaie de... j'ai l'impression que j'essaie de faire comprendre à l'élève : *non, il y a quelque chose qui ne passe pas, je ne te comprends pas*. Donc, avec les mimiques de la bouche, des yeux et du geste... j'essaie de lui donner la parole : *donc, vas-y, explique-toi*. C'est cette impression que j'ai. C'est avec les yeux, la bouche et la main... ». De même, elle donne des informations didactiques spécifiques lors de l'autoscopie tout en restant neutre vers soi : « Et en faisant ce geste, je pense que c'est aussi pour montrer à l'élève... *voilà*... montrer la construction de la phrase : *ça se passe* ». De temps en temps, elle fait des commentaires allocentrés négatifs tout en gardant son sourire : « Là, juste euh... pour euh... c'est spécialement pour cet élève W ; donc je lui montre mais en même temps, je frappe du doigt. Euh, parce que je sais que c'est un élève qui est complètement perdu et il est, il est surtout dans les nuages ». Il faut souligner que son sourire ne relève pas d'une mise à distance ici mais plutôt d'une sorte d'empathie envers l'élève concerné, comme il est parfois possible de perdre la concentration.

**Figure 4-6 : Capture d'écran qui montre l'enseignante Z en train d'illustrer un geste pendant l'autoscopie**



En outre, ses commentaires mettent un accent particulier sur le fait d'animer la classe pour la plupart du temps : « Donc, là ce que je suis en train de faire, c'est euh, donc

je montre le livre et ils ont le livre devant les yeux pour qu'ils suivent mieux. C'est en même temps pour leur montrer la page. Et euh... montrer l'évolution de ce qu'on est en train de faire en fait ; l'évolution du cours, l'organisation donc de passage ; par où on est passé. Et voir s'ils suivent aussi. Et peut-être pour, pour aussi attirer leur attention comme ils sont un peu dispersés ». L'accent sur l'animation est justifié par les données fournies lors des analyses quantitatives et de l'enquête. À peu près, la moitié de ses gestes assument la fonction d'animation. En plus, la réponse qu'elle a donnée à l'une des questions de l'enquête à propos des objectifs des gestes en classe renforce davantage l'accent mis sur l'animation : « Les gestes accompagnent l'enseignement. Ils sont là pour attirer le regard de l'élève donc son attention, pour l'aider à mieux suivre le cours. Ils permettent au professeur d'encourager un élève ou tout simplement de maintenir la discipline ».

En somme, toutes les enseignantes considèrent que l'autoscopie se révèle nécessaire pour la formation des professeurs, comme elle permet la prise de conscience à l'égard du processus d'enseignement. De notre point de vue, elle sert d'outil secondaire destiné à vérifier les résultats des analyses à la fois quantitative et qualitative dans le cadre de cette recherche.

#### **4.1.4.5. Vérification de la cohérence externe de la recherche : *contre-codage***

La segmentation et l'annotation gestuelles mettent au jour une certaine subjectivité et engendrent donc des divergences d'opinion à ce propos, comme le montre la recherche de Tellier *et al.* (2012), où un même corpus est annoté par plusieurs annotateurs. Néanmoins, afin d'établir « une objectivation dans cet exercice d'annotation » et de vérifier ainsi la *cohérence externe* de la recherche, il faut recourir à la procédure que l'on appelle *contre-codage* (Azaoui, 2014a, p. 175).

##### **4.1.4.5.1. Procédure suivie**

Le contre-codage désigne le traitement d'un même corpus par différents chercheurs en vue de mesurer quantitativement le *degré* ou le *taux d'accord* entre plusieurs annotateurs :

Le contre-codage désigne le processus par lequel on demande à une tierce personne (que l'on peut appeler 'juge' ou 'codeur indépendant' ou 'contre-annotateur') d'annoter notre corpus en aveugle (c'est-à-dire sans avoir accès aux annotations initiales), à l'aide du guide qu'on lui aura fourni. Il s'agit ensuite de confronter nos propres annotations (initiales) à celles du codeur indépendant. (Tellier, 2014, p. 18)

Ainsi, nous avons déterminé trois extraits de vidéo correspondant chacun aux enseignantes X, Y et Z dans le corpus. Le choix des extraits a été fait selon le degré de difficulté d'annotation qui s'est présenté lors de nos annotations ; autrement dit, nous avons veillé à choisir des séquences dans lesquelles figuraient des groupes de gestes consécutifs dont l'interprétation se révélait difficile de notre point de vue en ce qui concerne les pistes annotées. Étant donné que la segmentation des gestes est un travail chronophage et qu'elle conduit davantage à des divergences d'opinion, elle a été fournie en tant que telle pour le contre-codage. C'est pourquoi, trois acteurs annotés au sein du corpus ont été donnés à contre-annoter : *type gestuel*, *fonction gestuelle* et *espace gestuel*. Par conséquent, nous avons suivi la procédure suivante : après avoir effectué l'annotation de tout notre corpus, nous avons choisi des extraits du corpus, où nous avons effacé les valeurs des étiquettes correspondant aux acteurs choisis dans les fichiers ELAN. Pourtant, nous y avons gardé la segmentation gestuelle. Cela revient à dire que les étiquettes gestuelles segmentées ont été données au contre-annotateur qui a attribué à son tour une valeur à chaque étiquette parmi les catégories gestuelles préalables dans le *guide d'annotation* que nous avons préparé pour lui (cf. *Annexe N° 5 : Guide d'annotation pour le contre-codage*). L'acteur *parole* a été également fourni en tant que tel. Le contre-annotateur a étiqueté une seule catégorie pour chaque piste gestuelle. Ensuite, nous avons recueilli les fichiers de contre-codage de la part du contre-annotateur ainsi qu'un rapport de contre-codage (cf. *Annexe N° 1 : Fichiers concernant les enregistrements vidéo, la transcription verbale, les annotations gestuelles, l'autoscopie et le contre-codage sur la clé USB* et *Annexe N° 6 : Rapport de contre-codage*).<sup>229</sup> Nous avons fusionné les fichiers de contre-codage dans nos fichiers originaux pour voir les résultats (sur la figure ci-dessous, les pistes encerclées montrent les annotations du contre-annotateur).

---

<sup>229</sup> En l'occurrence, nous tenons à remercier *Brahim Azaoui*, docteur et enseignant-chercheur, pour ce travail de contre-codage et pour ses conseils précieux lors de nos conversations informelles à propos des gestes pédagogiques.

Figure 4-7 : Extrait de fichier de contre-codage fusionné

	0	00:25:54.000	00:25:56.000	00:25:58.000	00:26:00.000
Parole [170]		différentes façons de prése		en SYNTHÈSE de façon synthétiq	le pays
Mot-token [835]	ih:	diffère, façon, de, prése		en, SYNT, de, façon, synth	le, pays
Type [1005]		métaphorique	métaphorique	métaphorique	emblème
Type_B [178]		métaphorique	métaphorique	métaphorique	emblème
Fonction [1005]		information	information	information	information
Fonction_B [178]		information	information	information	information
Espace gestuel [1005]		centre	extrême périphérie	périphérie	centre
Espace gestuel_B [178]		centre	centre	centre-centre	centre-centr

En l'occurrence, il convient de signaler qu'*un seul contre-annotateur expert en gestuelle* a été choisi pour le contre-codage. Cela émane du fait qu'il y a déjà plusieurs catégories parmi lesquelles il faut choisir concernant les acteurs gestuels à contre-annoter (respectivement 7, 4 et 4 catégories pour le type, la fonction et l'espace), si bien que la probabilité de désaccord augmente, au cas où plusieurs contre-annotateurs interviendraient dans le processus. Pour nous, ce qui compte essentiellement, c'est la vérification de nos annotations avec celles d'un expert sur le domaine car, comme le précise Carletta (1996), un contre-annotateur naïf essaie de rester le plus fidèle que possible au guide d'annotation, de telle sorte que le taux obtenu à la fin reflète en vérité le degré de fidélité aux principes d'annotation précisés par le chercheur. Ainsi, comme il est conditionné davantage par le chercheur, le contre-codage obtenu ne fournit pas une vraie vérification des annotations originales selon notre point de vue. D'autre part, même si un expert a des opinions préétablies à propos des catégories à contre-annoter et qu'il est plus difficile de l'adapter aux principes d'annotation fournis par le chercheur, ce dernier a plus de possibilité pour vérifier ses annotations en les confrontant à celles d'un contre-annotateur expert. Cela ne signifie pas que l'expert effectue le contre-codage à sa guise. Il doit suivre les indications du guide d'annotation. Par contre, le contre-codage qu'il effectue relève à la fois de ses opinions/expériences sur le domaine et des orientations du chercheur. En effet, la notion d'expertise peut même être remise en question en ce qui concerne l'annotation subjective basée sur des catégories établies elles-mêmes d'une façon subjective : « Nous voudrions affirmer que lors des codages subjectifs... il n'y a pas de vrai expert »<sup>230</sup> (Carletta, 1996, p. 253).

<sup>230</sup> « We would argue that in subjective codings... there are no real experts ».

Quand même, nous avons essayé de remédier au problème d'utilisation d'un seul contre-codage en augmentant le pourcentage de l'extrait à contre-annoter ; normalement, à peu près de 3 % à 5 % des corpus sont contre-annotés (cf. Tellier, 2014). Pourtant, aucune règle précise n'est établie au préalable à ce propos, si bien que ce pourcentage est déterminé arbitrairement à « la base d'expériences similaires de contre-codage effectuées par des collègues » (Azaoui, 2014a, p. 175). D'ailleurs, il est impossible de faire contre-annoter la totalité du corpus d'une telle envergure comme le nôtre. Dans un article récent, Tellier (2014) précise que « [l]orsque le corpus est plus long, il semble que 15 % à 20 % du corpus constituent un échantillon raisonnable, mais ceci n'est donné qu'à titre indicatif » (p. 20). Lors de la considération de notre corpus d'environ 260 minutes, l'extrait à contre-annoter aurait donc une durée totale de 39 à 52 minutes ; ce qui nous paraît en principe difficile en tant que travail à effectuer, voire un peu impossible à demander à un contre-annotateur. Dernièrement, nous avons essayé d'opter pour un outil d'analyse statistique qui se révèle relativement conservatif en interprétant les résultats.

#### **4.1.4.5.2. Données fournies par le contre-codage**

Premièrement, les extraits de corpus qui ont été fournis pour le contre-codage sont :

(1) *Enseignante X, Vidéo 1*, 03 : 19.103-08 : 11.124 = 292.021 s

(2) *Enseignante Y*, 21 : 49.178-26 : 10.960 = 261.782 s

(3) *Enseignante Z, Vidéo 3*, 01 : 48.336-07 : 36.060 = 341.724 s

La durée totale d'extrait pour le contre-codage est donc 895.527 s. Quand on divise cette valeur par la durée totale du corpus, qui est 15409.936 s, on obtient 0.058 ; c'est-à-dire, à peu près 6 % de la durée totale du corpus. De même, si l'on opère à base du nombre de gestes annotés, 287 gestes ont été contre-annotés : ainsi, en divisant cette valeur par le nombre total de gestes dans le corpus, qui est 2754, on obtient 0.104 ; donc, le contre-annotateur a annoté à peu près 10 % des gestes dans le corpus.

Le contre-codage nous fournit des données que l'on peut résumer à travers trois tableaux correspondant chacun à trois pistes contre-annotées. Pour les tableaux, chaque ligne illustre les nombres d'annotations effectuées de notre part à propos

d'une catégorie, tandis que chaque colonne montre ceux du contre-annotateur. Nous avons représenté les catégories gestuelles par des initiales : parmi les types gestuels l'iconique par *i*, le métaphorique par *m*, le déictique par *d*, l'emblème par *e*, le battement par *b<sup>t</sup>*, le butterworth par *b<sup>w</sup>* et l'avorté par *a* ; parmi les fonctions gestuelles l'information par *i*, l'animation par *a*, l'évaluation par *é* et la cognition par *c* et finalement pour les espaces gestuels le centre-centre par *c-c*, le centre par *c*, la périphérie par *p* et l'extrême périphérie par *e<sup>p</sup>*. D'autre part, *C<sup>h</sup>* désigne le chercheur et *B* le contre-annotateur :

**Tableau 4-33 : Résultats du contre-codage à propos du type gestuel**

<b>C<sup>h</sup> vs B</b>	<b>i</b>	<b>m</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>b<sup>t</sup></b>	<b>b<sup>w</sup></b>	<b>a</b>
<b>i</b>	11	1	21	1	4	0	0
<b>m</b>	2	45	9	17	6	0	1
<b>d</b>	0	3	73	7	8	0	0
<b>e</b>	2	7	1	45	9	0	0
<b>b<sup>t</sup></b>	0	2	0	2	9	0	1
<b>b<sup>w</sup></b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>a</b>	0	0	0	0	0	0	0

On peut considérer ce tableau comme une matrice composée de 7 lignes et 7 colonnes ; c'est-à-dire que la forme géométrique des matrices qui découlent du contre-codage doit être obligatoirement un carré dont les dimensions sont  $n \times n$  ( $n$  lignes et  $n$  colonnes). Par exemple, la valeur 17 qui se trouve à la deuxième ligne et à la quatrième colonne nous donne l'information suivante : 17 gestes ont été annotés comme métaphorique par le chercheur, tandis que le contre-annotateur les a annotés ou étiquetés comme emblème. Ceci dit, toutes les valeurs restant en dehors de la diagonale illustrée sur le tableau renvoient aux désaccords entre le chercheur et le contre-annotateur.

À la lumière de ce que nous venons de formuler ci-dessus, les deux autres tableaux fournis par le contre-codage sont :

**Tableau 4-34 : Résultats du contre-codage à propos de la fonction gestuelle**

C <sup>h</sup> vs B	i	a	é	c
i	139	37	8	9
a	13	72	2	0
é	0	2	5	0
c	0	0	0	0

**Tableau 4-35 : Résultats du contre-codage à propos de l'espace gestuel**

C <sup>h</sup> vs B	c-c	c	p	e <sup>p</sup>
c-c	13	6	3	1
c	47	38	13	0
p	15	42	62	12
e <sup>p</sup>	1	1	9	24

Dans un premier temps, commençons à calculer le taux d'accord en nous basant uniquement sur le *pourcentage* ; faisons donc la somme des valeurs dans la diagonale et divisons cette somme par le nombre total de gestes contre-annotés ; ce qui est 287. Nous trouvons respectivement les taux d'accord inter-juges comme :

(1) taux d'accord pour le type gestuel =  $(11+45+73+45+9+0)/287 \cong 64 \%$

(2) taux d'accord pour la fonction gestuelle =  $(139+72+5+0)/287 \cong 75 \%$

(3) taux d'accord pour l'espace gestuel =  $(13+38+62+24)/287 \cong 48 \%$

Nous nous rendons compte qu'à part la valeur pour l'espace gestuel, toutes les autres sont au-dessus de 50 %. Alors, une première option consisterait à accepter les résultats des pourcentages d'accord comme taux d'accord. Pourtant, cela s'avère insuffisant dans la perspective statistique, étant donné qu'il faut également prendre en compte l'effet de la *probabilité* pour les accords et les désaccords. En d'autres termes, il y a par exemple, pour le type gestuel, 7 catégories (et donc, 7 options ou 1/7 chances pour choisir une catégorie quelconque) parmi lesquelles on peut faire le choix pour chacun des 287 gestes à contre-annoter consécutivement, si bien qu'il y a parfois la probabilité d'attribuer une même catégorie à un même geste pour les deux annotateurs (ici, chercheur et contre-annotateur) par hasard. Ainsi, à part « la proportion d'accords observés » (le pourcentage qui résulte de la division de la



somme des nombres dans la diagonale par 287), il faut également prendre en compte la « proportion théorique d'accords aléatoires » et la soustraire dans les calculs mathématiques (Santos, 2013, p. 2). Cela revient à dire qu'il faut également tenir compte des nombres se trouvant en dehors de la diagonale.

#### **4.1.4.5.3. Calcul des taux d'accord inter-juges et interprétation des résultats**

Pour ce faire, on fait un calcul statistique plus complexe que le calcul des pourcentages, qui s'appelle le « kappa de Cohen » défini de la façon suivante : « Le  $K$  de Cohen est un coefficient destiné à mesurer l'accord entre deux variables qualitatives ayant les mêmes modalités. Classiquement, il est utilisé afin de mesurer le degré de concordance entre les stades [catégories] attribués par deux juges » (Santos, 2013, p. 1). Il faut signaler que le  $K$  de Cohen n'est appliqué que lorsqu'il y a deux annotateurs. Même si les pourcentages d'accords observés sont élevés (ce qui est partiellement le cas avec la fonction gestuelle pour nous), le calcul de  $K$  se révèle plutôt *conservatif* ; autrement dit, il peut donner lieu à des taux d'accord plus bas. Ceci dit, les valeurs trouvées peuvent diminuer davantage, si l'on choisit parmi plusieurs catégories pour l'étiquetage.

Sur l'internet, il y a certains logiciels qui calculent automatiquement ce coefficient, lorsque l'on entre les données sous forme de tableau. Dans cette perspective, nous nous sommes servi du logiciel qui se trouve sur le site d'internet <http://vassarstats.net/kappa.html> (consulté le 10 Février 2015). Les résultats sont présentés dans les lignes qui suivent.

**Tableau 4-36 : Résultat du calcul  $K$  pour le type gestuel**

Data Entry

		B								Totals
		1	2	3	4	5	6	7	8	
A	1	11	1	21	1	4	0	0	----	38
	2	2	45	9	17	6	0	1	----	80
	3	0	3	73	7	8	0	0	----	91
	4	2	7	1	45	9	0	0	----	64
	5	0	2	0	2	9	0	1	----	14
	6	0	0	0	0	0	0	0	----	0
	7	0	0	0	0	0	0	0	----	0
	8	----	----	----	----	----	----	----	----	----
Totals		15	58	104	72	36	0	2	----	287

Unweighted Kappa

Observed Kappa	.95 Confidence Interval		
0.5231	Standard Error	Lower Limit	Upper Limit
Method 1	0.0373	0.4499	0.5963
Method 2	0.0355	0.4535	0.5927

0.7936 maximum possible unweighted kappa, given the observed marginal frequencies

0.6591 observed as proportion of maximum possible

La valeur de  $K$  est approximativement 0.52 avec un degré de confiance de 95 % et elle donne donc le taux d'accord inter-juge pour le type gestuel. Pour interpréter la valeur obtenue, on utilise le « barème de Landis et de Koch (1977) » (cité dans Santos, 2013, p. 2) :

**Tableau 4-37 : Barème de Landis et de Koch (1977)**

Valeur	Interprétation
< 0	Grand désaccord
0.00-0.20	Accord très faible
0.21-0.40	Accord faible
0.41-0.60	Accord moyen
0.61-0.80	Accord satisfaisant
0.81-1.00	Accord excellent

Ainsi, 0.52 correspond à l'accord moyen et donc, cette valeur est acceptable.

**Tableau 4-38 : Résultat du calcul K pour la fonction gestuelle**

Data Entry

		B								Totals
		1	2	3	4	5	6	7	8	
A	1	139	37	8	9	----	----	----	----	193
	2	13	72	2	0	----	----	----	----	87
	3	0	2	5	0	----	----	----	----	7
	4	0	0	0	0	----	----	----	----	0
	5	----	----	----	----	----	----	----	----	----
	6	----	----	----	----	----	----	----	----	----
	7	----	----	----	----	----	----	----	----	----
	8	----	----	----	----	----	----	----	----	----
Totals		152	111	15	9	----	----	----	----	287

*Unweighted Kappa*

Observed Kappa	Standard Error	.95 Confidence Interval	
		Lower Limit	Upper Limit
0.5291			
<a href="#">Method 1</a>	0.0485	0.4341	0.6241
<a href="#">Method 2</a>	0.0455	0.44	0.6182

<input type="text" value="0.7281"/>	maximum possible unweighted kappa, given the observed marginal frequencies
<input type="text" value="0.7267"/>	observed as proportion of maximum possible

La valeur de  $K$  est approximativement 0.53 pour la fonction gestuelle et elle correspond à l'accord moyen. Elle est donc acceptable.

**Tableau 4-39 : Résultat du calcul K pour l'espace gestuel**

Data Entry

		B								Totals
		1	2	3	4	5	6	7	8	
A	1	13	6	3	1	----	----	----	----	23
	2	47	38	13	0	----	----	----	----	98
	3	15	42	62	12	----	----	----	----	131
	4	1	1	9	24	----	----	----	----	35
	5	----	----	----	----	----	----	----	----	----
	6	----	----	----	----	----	----	----	----	----
	7	----	----	----	----	----	----	----	----	----
	8	----	----	----	----	----	----	----	----	----
Totals		76	87	87	37	----	----	----	----	287

Unweighted Kappa

Observed Kappa	Standard Error	.95 Confidence Interval	
		Lower Limit	Upper Limit
0.2753			
Method 1	0.0409	0.1952	0.3554
Method 2	0.0398	0.1972	0.3534

0.7343	maximum possible unweighted kappa, given the observed marginal frequencies
0.3749	observed as proportion of maximum possible

La valeur de  $K$  est approximativement 0.27. L'accord est *faible*. Si l'on cherche les raisons derrière cet accord faible, on peut énumérer quelques-unes : premièrement, nous avons adapté la typologie de l'espace gestuel de McNeill (1992) au contexte de classe et donc, cette adaptation est toute nouvelle. Alors, il se peut que le guide d'annotation fourni ait produit certaines imprécisions qui ont mal orienté le contre-annotateur. D'autre part, lors du réexamen du contre-codage, nous avons constaté que certaines séries d'espaces gestuels étiquetés avaient une configuration parallèle aux nôtres ; autrement dit, lorsque nous avons étiqueté les espaces gestuels de certains gestes comme *périphérie*, nous avons remarqué que le contre-annotateur les avait étiquetés comme *centre* ou bien il avait étiqueté *centre-centre* ce que nous avons étiqueté comme *centre*, etc. De cette façon, un *décalage systématique* est statistiquement possible entre les annotations du chercheur et celles du contre-annotateur pour certaines séries de gestes. Cela émane du fait qu'il y a une *relation*

de causalité ou une relation quasi numérique entre les différentes catégories de l'espace gestuel, étant donné que l'amplitude change du centre-centre jusqu'à l'extrême périphérie par ordre croissant. Cette relation n'est pas valable pour le type et la fonction gestuels, vu qu'il n'y a aucune relation causale numérique entre les différentes catégories de ces acteurs, qui ont juste un caractère *nominal*. Pourtant, les catégories de l'espace gestuel sont dotées d'un caractère *ordinal* ; autrement dit, les amplitudes sont *numériquement ordonnées* sous forme de *centre-centre < centre < périphérie < extrême périphérie*. Devant cet état de choses, il a fallu reconsidérer le calcul de *K*. C'est pourquoi, si « l'échelle de cotation est constituée de stades *totalemment ordonnés* », on calcule le « *K pondéré* »<sup>231</sup>, soit par « pondération linéaire »<sup>232</sup>, soit par « pondération quadratique »<sup>233</sup> (Santos, 2013, p. 3). En pratique, cela revient à accorder de l'importance aux distances numériques qui se manifestent entre les diverses catégories de l'espace gestuel. Dans notre cas, nous pouvons supposer qu'il s'agisse d'une sorte d'*augmentation linéaire* en partant du centre-centre vers l'extrême périphérie. Par conséquent, si on calcule le *K pondéré linéairement*, on obtient :

**Tableau 4-40 : *K* obtenu par pondération linéaire pour l'espace gestuel**

Kappa with Linear Weighting			
Observed Kappa	Standard Error	.95 Confidence Interval	
		Lower Limit	Upper Limit
0.4162	0.0368	0.344	0.4884
0.6727	maximum possible linear-weighted kappa, given the observed marginal frequencies		
0.6187	observed as proportion of maximum possible		

Le coefficient *K* est approximativement 0.42 cette fois-ci. Sa valeur a donc augmenté et elle correspond finalement à l'*accord moyen*. Elle peut donc être acceptée juste à la limite.

En somme, à la lumière des résultats du contre-codage, le *degré d'accord* mesuré est *moyen* pour les trois acteurs. Nous pouvons alors considérer que les annotations du corpus sont *fiabes* et elles établissent donc la *cohérence externe* de la

<sup>231</sup> « weighted Kappa »

<sup>232</sup> « linear weighting »

<sup>233</sup> « quadratic weighting »

recherche. Cependant, comme le précise Santos (2013), le  $K$  de Cohen « ne fournit qu'un indicateur numérique de ce que l'on cherche à mesurer, et son interprétation reste subjective » (p. 2). De notre point de vue, il est possible d'énumérer certains arguments au fait que les résultats ne sont ni satisfaisants, ni excellents : premièrement, les extraits à contre-coder comportaient des séries de gestes consécutifs qui se révélaient difficiles à interpréter en ce qui concerne surtout les types gestuels. Naturellement, des divergences d'opinion se sont manifestées à propos du type (ou dimension) primaire de certains gestes (*cf.* Tellier *et al.*, 2012). Ceci est surtout le cas des battements qui interviennent en supplément à d'autres types de gestes. De même, nous avons eu recours à une opération de réduction pour la segmentation et l'annotation des gestes bimanuels (*cf. supra*, chapitre 3.4.3.4.1. *Segmentation gestuelle dans le corpus*). Ces occurrences ont induit également à des désaccords en ce qui concerne le type d'un geste. Dernièrement, nous pensons que les indications à propos de l'adaptation des espaces gestuels de McNeill (1992) dans le guide d'annotation ont prêté à des imprécisions et donc, à un contre-codage relativement écarté du nôtre. Quand même, une certaine objectivité a été validée finalement par l'intermédiaire du contre-codage « en dépit de la marge d'interprétation inhérente à toute annotation » réalisée surtout au sein des sciences sociales (Azaoui, 2014a, p. 177).

## 4.2. ANALYSES QUALITATIVES DES DONNÉES DU CORPUS

Les analyses qualitatives se rapportent surtout aux deux dernières questions de recherche ; c'est-à-dire qu'elles mettent en œuvre dans un premier temps l'examen de la relation qu'entretiennent le geste et la parole dans le cadre du corpus. En outre, lors des analyses qualitatives, les implications didactiques des résultats obtenus seront abordées également pour chaque cas examiné.

Nous commencerons par les résultats des analyses au niveau de la segmentation gestuelle. Deuxièmement, ceux basés sur la correspondance temporelle entre le geste et la parole seront abordés. Dernièrement, les résultats des analyses s'appuyant sur l'annotation de trois acteurs (autrement dit, le type, la fonction et l'espace gestuels) seront présentés. L'objectif des analyses qualitatives concernant les trois acteurs annotés consiste *grosso modo* à repérer des catégories et/ou des sous-catégories basées sur certaines récurrences dans le corpus.

#### 4.2.1. Analyses sur la segmentation gestuelle dans le cadre du corpus

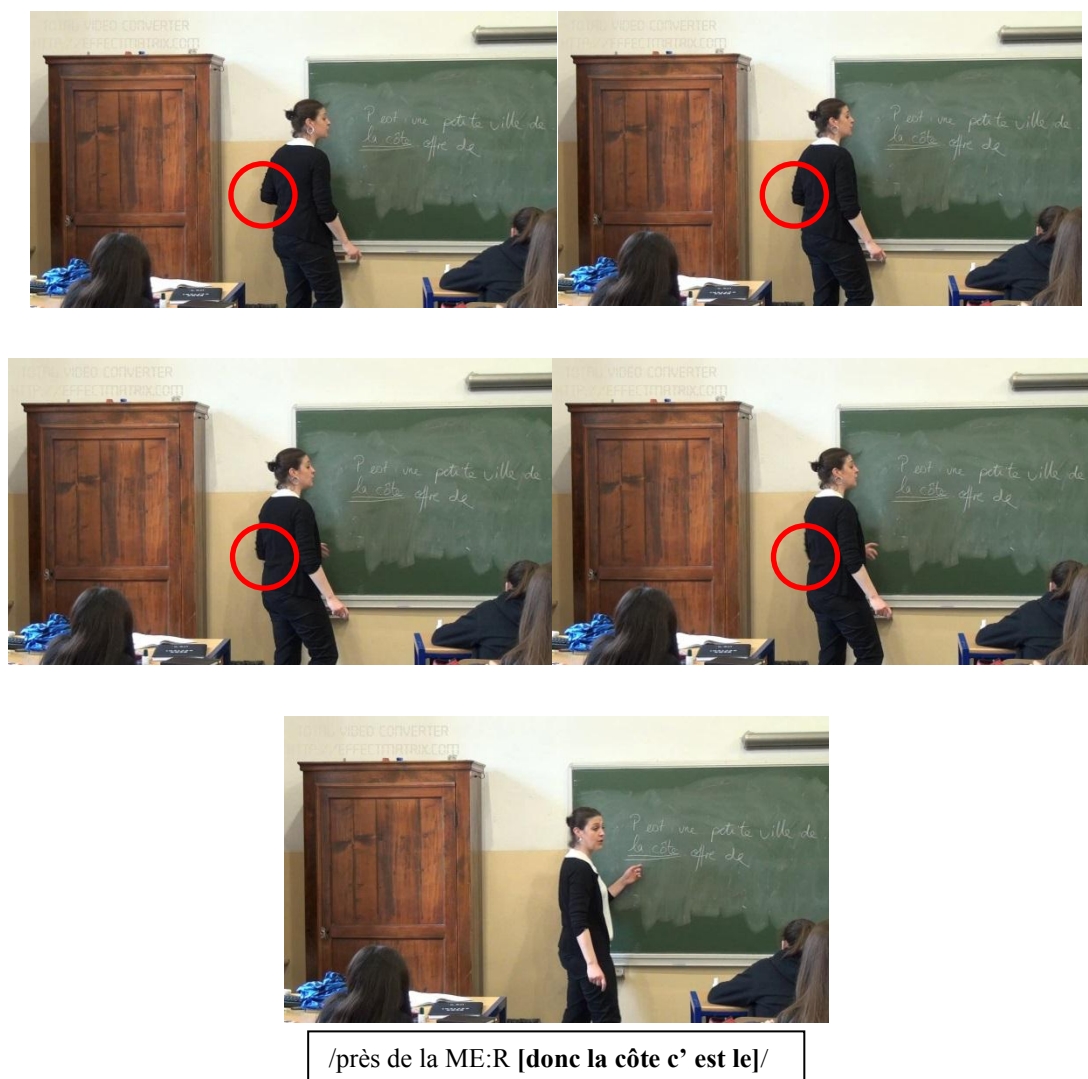
Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre 3.4.3.4.1. *Segmentation gestuelle dans le corpus*, concernant les interactions se déroulant dans la classe, les enseignantes se déplacent, elles tournent le dos à la caméra ou bien leurs gestes sont cachés à cause d'un élève ou d'un objet, comme par exemple l'ordinateur, le bureau, ou leurs propre corps, etc. Il faut signaler cependant que comme il y avait un vidéoprojecteur suspendu au mur durant les enregistrements, cet appareil n'a pas entravé la prise à la caméra.

De même, les enseignantes se déplacent parfois tellement vite que la prise au cadrage s'en affecte. Par conséquent, il devient impossible de capter tous les gestes des enseignantes d'une façon adéquate. Cela revient à dire que certains phases des gestes ne sont pas récupérées ; ce qui est surtout le cas au début de la préparation ou bien à la fin de la rétraction. Alors, premièrement, le problème de « visibilité » se manifeste (cf. également, Azaoui, 2014b, p. 179). Pour remédier à ce problème, il est indispensable de déterminer certains critères lors de la segmentation gestuelle. Comme nous l'avons déjà précisé au sein du chapitre 3.4.3.4.1. *Segmentation gestuelle dans le corpus*, deux options semblent pertinentes à ce propos : soit il faut segmenter le geste tant qu'il est visible, soit il faut se servir de certains « indices de modifications corporelles » pour décider où le geste commence ou se termine (Azaoui, 2014b, p. 179). C'est-à-dire que certains mouvements des articulateurs (comme par exemple le coude, la tête ou même, une partie de la main qui est visible, etc.) peuvent servir de repère pour pouvoir segmenter les phases cachées.<sup>234</sup> Nous avons eu recours à toutes les deux options suivant la situation ; autrement dit, s'il s'agissait d'un indice corporel, nous nous en sommes servi. Sinon, la segmentation a été effectuée suivant les phases visibles. Donnons un exemple où une partie du stroke est dissimulée par le propre corps de l'enseignante :

---

<sup>234</sup> Une troisième option consisterait à utiliser deux autres caméras positionnées à gauche et à droite des enseignantes ; c'est-à-dire, *de profil*. Ainsi, cela garantirait plus ou moins la prise au cadrage. Pourtant, à part le problème de disponibilité, l'emploi de plusieurs caméras rendrait plus difficile le traitement des données sur ELAN.

**Figure 4-8 : Mouvement du coude servant de repère pour segmenter le début d'un geste**



**(Enseignante X, Vidéo 7, 10 :05.929-10 :11.726)**

Dans cet exemple, une partie de la phase du stroke du déictique est camouflée par le propre corps de l'enseignante X au début du geste. Pourtant, le coude gauche bouge graduellement, comme on peut le voir sur les images. Vu que le mouvement du déictique devient plus manifeste par la suite et que le geste est confirmé, nous avons inclus également la partie du stroke cachée par le corps de l'enseignante X à la segmentation. Il en va de même pour la fin de certains gestes :



**Figure 4-9 : Autre exemple pour le mouvement du coude servant de repère pour segmenter la fin d'un geste**



/ [Sdoğa\$]/

(Enseignante Y, 84 :40.517-84 :41.506)

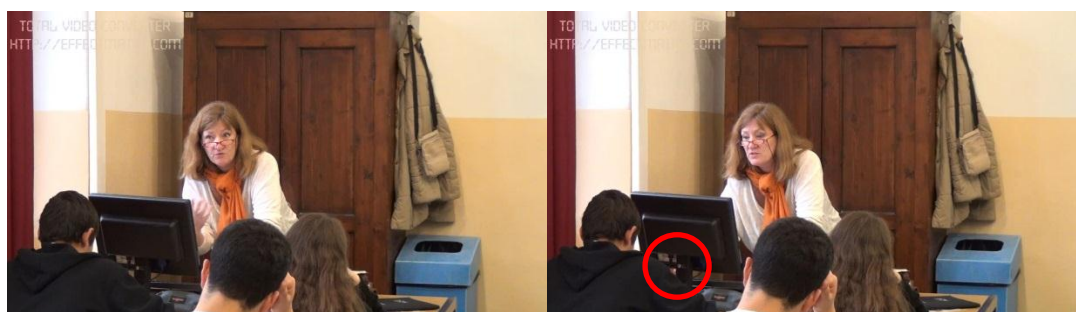
Normalement, il faut arrêter de segmenter à partir de la troisième image où la main droite se perd totalement de vue en raison de la tête d'un élève qui cache une partie de la phase de rétraction. Pourtant, de nouveau, dans cette présente situation, le mouvement du coude sert de base pour terminer la segmentation. Le bras droit se détend complètement sur la cinquième image, si bien que le bornage du geste est arrêté à ce point-là.<sup>235</sup>

<sup>235</sup> Un autre indice visuel dans ce type d'occurrences émane du fait que les images sont relativement floues jusqu'à ce que le bras arrête de bouger. Alors, dès que l'image est plus claire, on peut supposer que le mouvement de la partie du corps concernée se termine.

Même si l'on peut adresser une certaine objection à ce type d'approximation à propos de la segmentation gestuelle, il convient de préciser que les imprécisions engendrées dans ces cas sont au niveau des millisecondes en général. C'est pourquoi, les calculs statistiques concernés n'en souffrent guère.

D'autre part, il y a des occurrences dans le corpus, où les bras et/ou les mains sont bougés juste avant la rétraction vers une partie du corps ou un objet, comme par exemple le manuel, la craie, les lunettes, la souris de l'ordinateur, etc. Alors, devant cet état de choses, ces mouvements-là ne sont pas pris en compte en tant que rétraction, étant donné qu'ils se rapportent au commencement d'autres gestes à visée non pédagogique dans le cadre de cette recherche :

**Figure 4-10 : Exemple de mouvement non considéré comme rétraction**



/les polyphonies corses parce que les \$corses\$ sont très [fiers/de] leur musique/

(Enseignante Y, 41 :39.959-41 :40.415)

Sur la figure ci-dessus, l'enseignante Y fait un métaphorique et ramène immédiatement la main droite vers la souris de l'ordinateur ; bien que ce mouvement soit camouflé par l'ordinateur même, il ne fait pas partie de la rétraction du métaphorique et donc, il n'a pas été inclus dans la segmentation du métaphorique.

Dans le chapitre 4.2.7.2. *Cas des gestes exclus des annotations*, nous discuterons sur les mouvements qui ont été exclus des annotations, vu qu'ils relèvent du confort physique. Pourtant, certaines phases faisant preuve des mouvements très semblables à ceux de confort doivent être segmentées en tant que rétraction, vu qu'elles mettent en œuvre le retour à une position de repos :

**Figure 4-11 : Exemple de phase segmentée comme rétraction**



/TOUTE LA [région tu peux l' écrire] au tableau vas y/

(Enseignante X, Vidéo 7, 03 :02.058-03 :02.720)

Ici, après le déictique effectué, l'enseignante X joint la main gauche à la main droite. Alors, en tant que rétraction faisant partie du déictique, ce mouvement a été inclus dans la segmentation.

Lors du contre-codage, certaines divergences d'opinion ont surgi surtout à propos de la segmentation de certains groupes de gestes consécutifs ; autrement dit, le problème de délimiter une certaine série de phases comme un seul geste ou deux gestes distincts. En fait, comme le précisent Tellier *et al.* (2012), la segmentation varie même parmi les gestualistes experts : « il est donc quasiment impossible pour différents annotateurs de produire le même découpage » (pp. 47-48). Devant cet état de choses, lors du contre-codage, les propositions de découpage alternatives recommandées par le contre-annotateur n'ont pas été prises en compte, vu que la segmentation et les statistiques qui en découlaient avaient déjà été effectuées.

Quand même, certains critères ont été déterminés à propos des groupes de mouvements susceptibles d'être segmentés comme un seul geste ou deux gestes distincts : premièrement, ce qui importe le plus de notre point de vue, c'est la relation qu'entretiennent les mouvements avec la chaîne parlée. Sans tenir compte de cette relation, il n'est pas possible d'aboutir à une segmentation correcte selon nous. Liée au premier critère, la morphologie des mouvements est également importante ; cela

revient à dire que la *direction*, la *vitesse* et la *continuité* des mouvements se révèlent essentielles pour déterminer le nombre de gestes. Nous pouvons affirmer, sans généraliser cependant, que si les mouvements sont unidirectionnels et qu'ils sont réalisés à une vitesse relativement élevée et sans rupture, il s'agit d'un seul geste. Un exemple typique issu du corpus est donné ci-dessous :

**Figure 4-12 : Exemple de mouvements successifs, rapides, continus et répétitifs regroupés sous un seul geste**



/[ont comme musique de fond]/

(Enseignante Y, 41 :35.519-41 :37.059)

Ici, il s'agit de l'accompagnement du groupe de référents 'ont comme musique de fond' par un métaphorique dont le stroke est finalisé sur la dernière image. Même si la morphologie du geste fait preuve d'une série de mouvements *rapides*, *continus*, *répétitifs* et plus ou moins *unidirectionnels*, parcourant une courbe circulaire (toujours allant premièrement vers l'extérieur puis revenant à l'intérieur par rapport à

l'enseignante) sur le plan sagittal, il n'y a qu'un seul geste selon notre point de vue. En effet, tous ces mouvements visent à illustrer ensemble 'musique de fond'.

Par contre, il y a des cas où ces critères ne sont pas tous satisfaits et il faut décider donc selon la situation. Pour mieux expliciter notre point de vue, donnons deux exemples sur lesquels un certain consensus a aussi été établi entre le chercheur et le contre-annotateur lors des discussions informelles :

**Figure 4-13 : Exemple de mouvements segmentés comme un seul geste**



*Position de repos*

*Préparation*



*Suite de la préparation*

*Fin de la préparation*



*Début du stroke*

*Suite du stroke*



**Fin du stroke**

/des mathématiques mais les informations [il faut les pren(dre)]/

**(Enseignante Z, Vidéo 3, 08 :59.816-09 :01.542)**

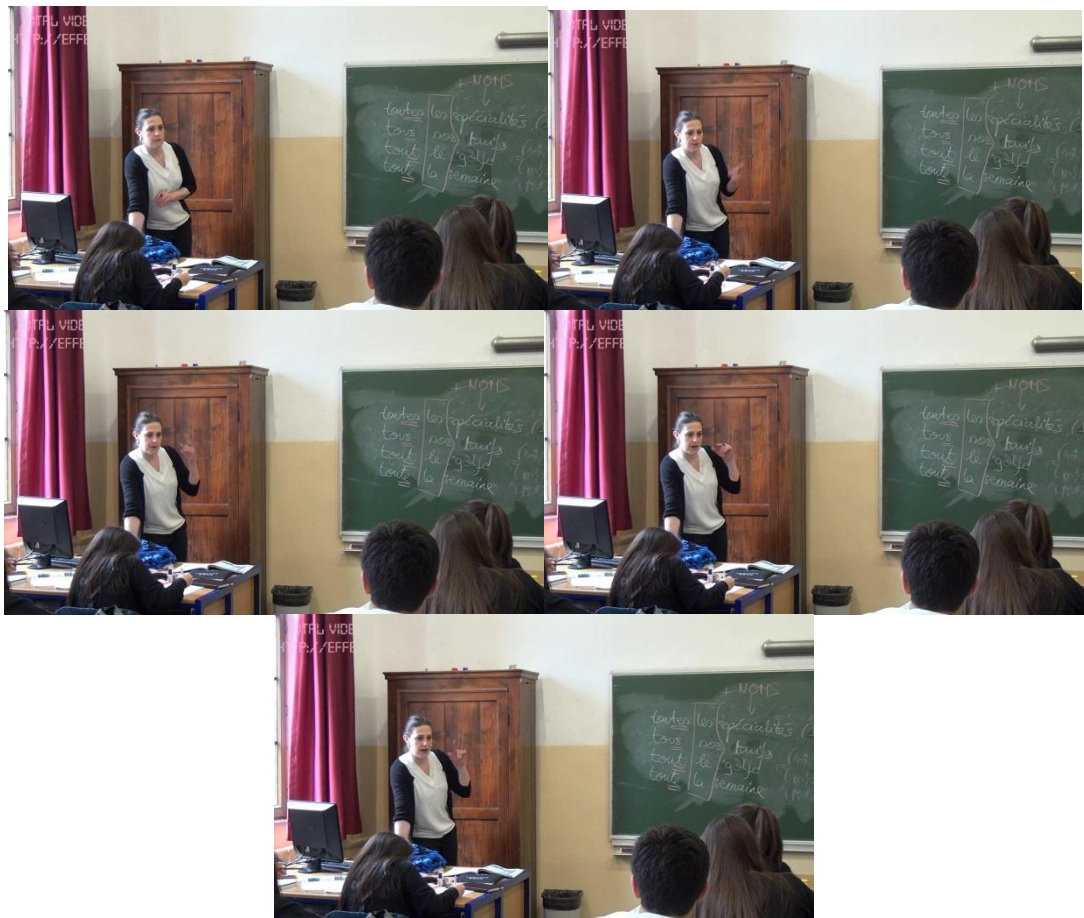
Dans la présente situation, l'enseignante Z veut expliciter qu'il y a certaines informations à utiliser dans le manuel pour pouvoir répondre aux questions de l'exercice concerné. Pour ce faire, elle effectue une série de mouvements : sur les quatre premières images, elle illustre 'les' (c'est-à-dire, les 'informations') et sur les trois dernières, elle renvoie à 'prendre'. Dans un premier temps, on peut penser qu'il s'agit de deux stroke différents et donc, de deux gestes différents.<sup>236</sup> Pourtant, lors des critères énumérés auparavant, l'objectif essentiel consiste à illustrer 'les prendre' ensemble dans cette circonstance selon notre point de vue. Les mouvements sont liés et exécutés sans rupture temporelle à une vitesse relativement élevée, même s'ils ne sont pas tout à fait unidirectionnels.<sup>237</sup> Alors, nous pensons que les mouvements représentés sur les quatre premières images constituent la phase de préparation qui aboutissent ensuite au stroke représenté sur les trois dernières images. Par conséquent, cette série de mouvements a été segmentée comme *un seul geste* et annotée comme *iconique*. Notre choix de segmenter ces mouvements comme un seul geste est justifié en effet par la chaîne parlée car l'enseignante énonce 'les prendre' d'un seul coup sans rupture temporelle entre les référents 'les' et 'prendre'. En fait, on peut interpréter la même séquence tout en considérant que les mouvements effectués par l'enseignante Z renvoient globalement au fait de 'prendre quelque chose'.

Dans le deuxième exemple, il s'agit de deux gestes distincts selon notre point de vue, même si les mouvements sont liés et rapides :

<sup>236</sup> Dans ce cas-là, le métaphorique et l'iconique illustreraient respectivement 'les' (c'est-à-dire, 'les informations') et 'prendre'.

<sup>237</sup> Cela émane du fait que la main gauche est bougée d'abord vers le côté droit de l'enseignante pour illustrer 'les' ; ensuite, elle est bougée vers le gauche pour illustrer 'prendre'.

Figure 4-14 : Exemple de mouvements segmentés comme deux gestes distincts



*Fin du premier geste*

[vous êtes prêts]



*Début du deuxième geste*

*Fin du stroke du deuxième geste*

[à répondre]/

	00:06:59.000	00:06:59.500	00:07:00.000
<b>Parole</b> [130]	vous êtes prêts à répondre		
<b>Mot-token</b> [811]	vous	êtes	prêts à répondre
<b>Type</b> [73]	emblème	déictique	
<b>Fonction</b> [73]	animation	animation	
<b>Espace gestuel</b> [73]	périphérie	périphérie	

(Enseignante X, Vidéo 6, 06 :58.879-07 :00.189)

En l'occurrence, l'enseignante X demande aux élèves s'ils sont prêts à répondre à un exercice écrit sur le tableau. Elle prononce 'vous êtes prêts à répondre' d'un seul coup mais avec une rupture temporelle infime entre 'vous êtes prêts' et 'à répondre', qui ne dépasse pas cependant 200 ms.<sup>238</sup> Pour illustrer ses propos, elle effectue d'abord un mouvement en forme d'un arc tournant autour de l'axe vertical, représenté sur les cinq premières images et ensuite un mouvement de pointage typique, représenté sur les deux dernières images. Même si les deux mouvements sont liés et qu'ils ont une vitesse relativement élevée (ce qui peut nous faire penser qu'il s'agit d'un seul geste), la relation entretenue entre les mouvements et la parole nous conduit à y voir deux gestes différents : un emblème et un déictique. Ici, le premier mouvement ne constitue pas la phase de préparation du deuxième. De prime abord, l'enseignante X attire l'attention des élèves par l'emblème qui renvoie à 'être prêt'.<sup>239</sup> Par la suite, le déictique est pointé vers l'exercice écrit sur le tableau pour y orienter les regards des élèves. D'ailleurs, la morphologie des deux mouvements considérés ensemble se révèle relativement complexe pour pouvoir les accepter en tant qu'un seul geste.

En conséquence, la frontière est parfois floue entre certains mouvements qui s'exécutent successivement. Même si l'on peut considérer certains critères pour la segmentation, le travail effectué met en œuvre toujours une certaine subjectivité. Quand même, surtout la relation entretenue par la parole et le geste coverbal s'y révèle décisive.

#### **4.2.2. Correspondance temporelle du geste et de la parole**

Les données du corpus montrent qu'il s'agit de deux possibilités en ce qui concerne la correspondance temporelle entre le geste et la parole : soit le geste est exécuté à peu près au même moment que le(s) mot(s) qu'il accompagne, soit une différence temporelle se produit entre le geste effectué et le(s) mot(s) au(x)quel(s) il est associé.

---

<sup>238</sup> En fait, c'est pour cela que ses propos forment une seule IPU.

<sup>239</sup> Une variante de cet emblème sera analysée dans le chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes.*



Premièrement, selon McNeill (1992), on peut parler de la « règle de synchronie sémantique »<sup>240</sup> : « La synchronie sémantique désigne que les deux canaux communicationnels, la parole et le geste, véhiculent la même signification au même moment »<sup>241</sup> (p. 27). Il s'agit alors de la « co-expressivité »<sup>242</sup> ; c'est-à-dire, « représentation conjointe des idées »<sup>243</sup> par la parole et le geste simultanément (McNeill *et al.*, 2008, p. 119). Plus spécifiquement, le caractère *co-expressif* de la parole et du geste est explicité de la façon suivante :

Les deux caractéristiques centrales du geste proviennent du fait qu'il est porteur de sens et qu'il est *co-expressif* synchroniquement avec la parole. *Co-expressif* mais *pas redondant* : le geste et la parole expriment chacun la même unité d'idée sous-jacente à sa manière.... En tant que symboles co-expressives, la parole et le geste sont produits par le locuteur au même moment ; c'est-à-dire qu'une seule unité d'idée est actualisée *simultanément* par la parole et le geste.<sup>244</sup> (McNeill, 2005, p. 22)

Ici, McNeill parle en effet d'une sorte de solidarité entre le geste et la parole sur deux dimensions : premièrement, le geste et la parole partagent entre eux la transmission de la même idée ou du même contenu de départ en assumant les mêmes ou différentes fonctions et deuxièmement, cette transmission se réalise au même moment. Donc, en raison de cette simultanéité, on se rend compte que la co-expressivité est considérée plus ou moins comme synonyme de la « co-occurrence de la gesticulation et de la parole »<sup>245</sup> (McNeill *et al.*, 2008, p. 120). Autrement dit, comme le précise Kendon (2004), « [I]ors de la production d'un énoncé qui fait usage des deux modalités d'expression à la fois, le locuteur crée un *ensemble* dans lequel le geste et la parole sont employés tous les deux en tant que *partenaires* au sein d'une unique entreprise rhétorique »<sup>246</sup> (p. 127). Par conséquent, McNeill et Kendon veulent dire que le geste et la parole font partie du *même système cognitif*.

---

<sup>240</sup> « semantic synchrony rule »

<sup>241</sup> « Semantic synchrony means that the two channels, speech and gesture, present the same meanings at the same time ».

<sup>242</sup> « co-expressivity »

<sup>243</sup> « joint highlighting of the ideas »

<sup>244</sup> Two core features of gesture are that they carry meaning, and that they and the synchronous speech are *co-expressive*. *Co-expressive*, but *not redundant*: gesture and speech express the same underlying idea unit but express it in their own ways.... Co-expressive symbols, spoken and gestured, are presented by the speaker at the same time -a single underlying idea in speech and gesture *simultaneously*.

<sup>245</sup> « co-occurrence of gesticulation and speech »

<sup>246</sup> « In creating an utterance that uses both modes of expression, the speaker creates an *ensemble* in which gesture and speech are employed together as *partners* in a single rhetorical enterprise ».

D'autre part, le geste peut être associé à un référent verbal (autrement dit, lorsqu'il transmet le même sens) nommé « affilié lexical »<sup>247</sup> malgré l'absence de co-occurrence avec cet affilié lexical à un moment donné, tout en tenant compte du contexte et donc, certains gestes peuvent anticiper les référents verbaux auxquels ils correspondent (Schegloff, 1984, p. 276). Par exemple, Ferré (2010) trouve dans le cadre de sa recherche expérimentale que la majorité des *stroke* des iconiques anticipent leurs affiliés lexicaux chez les locuteurs (voire, ils se terminent après que les locuteurs prononcent ces affiliés lexicaux).

Alors, il s'agit de l'*affiliation lexicale*. McNeill (2005) fait une distinction entre la *co-expressivité/co-occurrence lexicale* et l'*affiliation lexicale* :

[I]l est important... de faire une distinction entre ce concept [affilié lexical] et la co-expressivité du geste et de la parole... L'affilié lexical ne correspond pas automatiquement au segment verbal co-expressif. Un même geste peut anticiper son affilié lexical, y inclus la phase de *stroke*, mais en même temps, il peut être synchronisé avec un autre segment verbal co-expressif.<sup>248</sup> (p. 37)

Cela revient à dire que l'opposition entre la co-occurrence/co-expressivité lexicale et l'affiliation lexicale relèvent des relations à la fois *temporelle* et *sémantique* entre le geste et la parole. Pour illustrer cette opposition, supposons qu'il y ait un *geste x* effectué et qu'un *référent verbal a* soit prononcé au même moment que la gesticulation. Supposons deuxièmement qu'un autre *référent verbal b* ne soit accompagné d'aucun geste et qu'il soit prononcé après le *référent verbal a*. Alors deux possibilités se manifestent :

- (1) *geste x* est *temporellement co-occurent avec le référent verbal a auquel il est aussi affilié* ;
- (2) *geste x* est *temporellement co-occurent avec référent verbal a* mais *sémantiquement affilié au référent verbal b*.

Dans le cas qui nous préoccupe, en ce qui concerne la relation temporelle entre le geste et la parole, il s'agit donc soit de la *co-occurrence/co-expressivité lexicale*, soit de l'*affiliation lexicale* entre les deux modalités ; en d'autres termes,

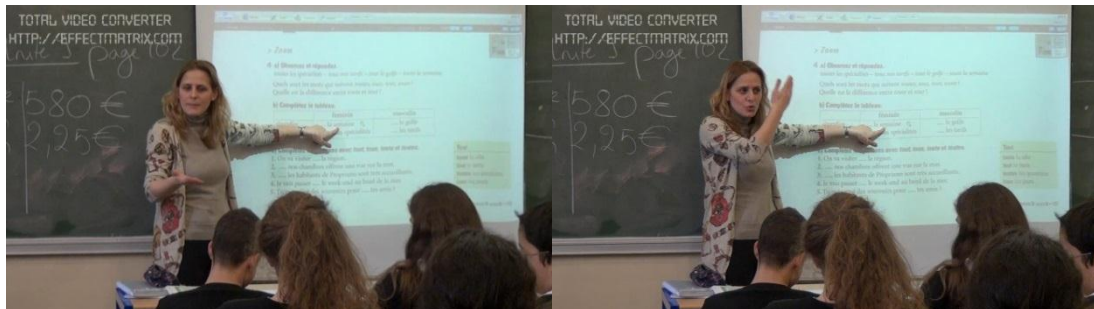
---

<sup>247</sup> « lexical affiliate »

<sup>248</sup> [I]t is important... to distinguish this concept from speech-gesture co-expressivity... A lexical affiliate does not automatically correspond to the co-expressive speech segment. A gesture, including the *stroke*, may anticipate its lexical affiliate but, at the same time, be synchronized with its co-expressive speech segment.

soit de la *synchronie temporelle*, soit du *décalage temporel* entre le geste et le référent affilié. Dans les deux cas, la synchronie sémantique n'est pas perturbée selon McNeill (1992, 2005). Donnons des exemples issus de notre corpus pour élucider mieux la distinction mentionnée :

**Figure 4-15 : Exemple de geste et de parole *co-occurents***

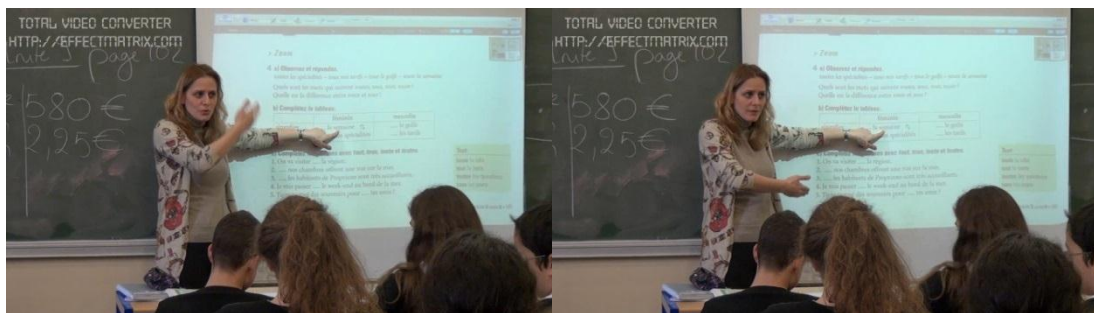


*Début de la préparation*

*Fin de la préparation*

/[et

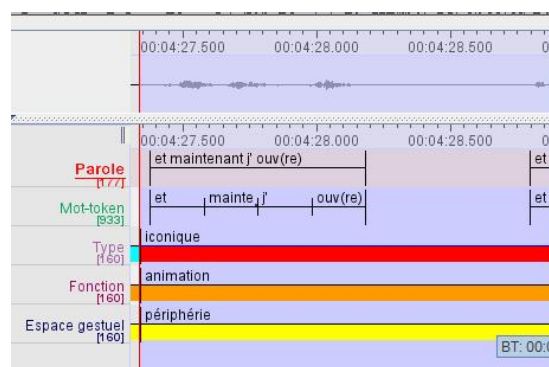
maintenant



*Stroke*

*Fin du stroke*

j' ouv(re)/



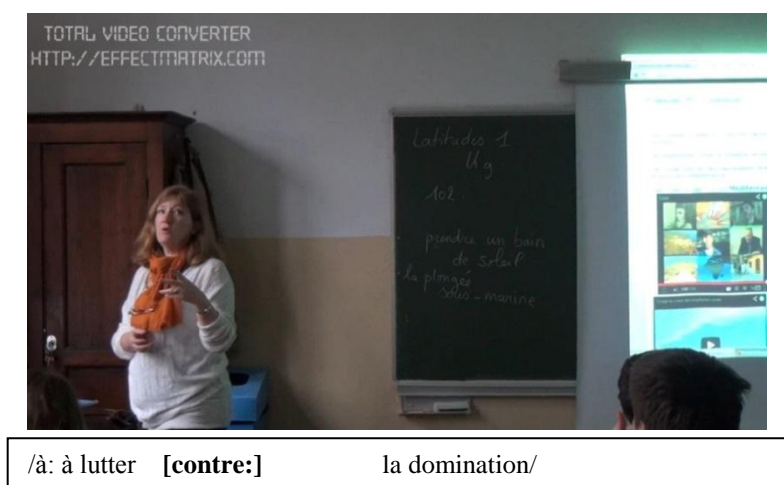
(Enseignante Z, Vidéo 5, 04 :27.339-04 :28.896)

Dans cet exemple, l'enseignante Z est en train de faire une remarque disciplinaire en ce qui concerne l'absence d'attention chez les élèves, après avoir commencé à travailler sur l'écran semi-opaque du vidéoprojecteur. Elle illustre 'j'ouvre' par un iconique au total et le geste est composé des phases de préparation, de stroke et de

hold (et puis, elle effectue directement un autre geste sans que la phase de rétraction ne se produise). Comme on le voit sur la figure ci-dessus, le geste iconique recouvre une seule IPU (en négligeant le petit fragment d'IPU suivante qui contient 'et'). Sur ELAN, 36 ms de décalage ont été repérés entre le début de la phase de préparation et le mot 'et' ; en d'autres termes, le geste anticipe la parole en général. Pourtant, il y a les co-occurrences suivantes : la phase de préparation chevauche à peu près avec 'et maintenant' et la phase de stroke avec 'j'ouvre'. Même s'il figure une co-occurrence entre la phase de préparation et le segment verbal 'et maintenant', ils ne sont pas affiliés car le geste illustre le fait d'ouvrir dans sa totalité. En outre, la co-occurrence entre la phase de stroke et le segment verbal 'j'ouvre' relève en même temps de l'affiliation lexicale. Dernièrement, pendant la phase de hold, l'enseignante ne dit rien (selon les données sur ELAN, le geste continue encore pour 717 ms après la terminaison de l'IPU). Si l'on considère le contexte communicatif, le geste entier est approximativement co-occurent avec l'IPU 'et maintenant j'ouvre', mais il est affilié à 'j'ouvre'. Par conséquent, les faits de co-occurrence et d'affiliation lexicales s'imbriquent plus ou moins pour cet exemple, lorsque l'on tient compte du stroke qui est co-occurent *et* affilié à 'j'ouvre'.

D'autre part, un tel geste peut être co-occurent avec un référent *X* mais il peut être affilié à un référent *Y*, comme nous l'avons déjà mentionné. Donnons un exemple pour ce type de correspondance entre le geste et la parole :

**Figure 4-16 : Exemple de déictique abstrait à référent décalé**



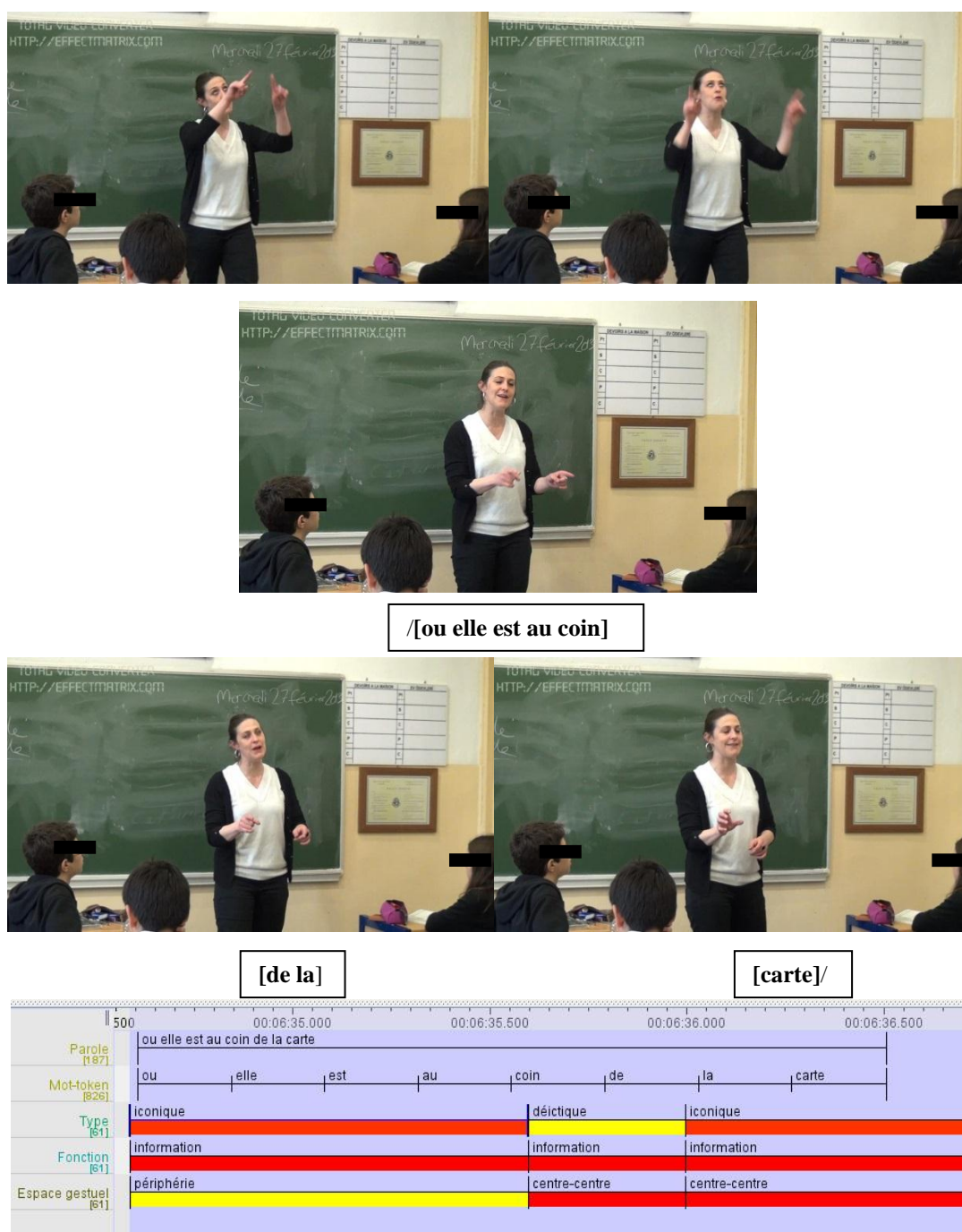
	5:13.000	00:55:14.000	00:55:15.000	00:55:16.000
Parole [1489]	à: à lutter contre: la domination			
Mot-token [345]	à:	à	lutter	contre: la domination
Type [1005]			déictique	métaphorique
Fonction [1005]			information	information
Espace gestuel [1005]			centre	centre

(Enseignante Y, 55 :14.158-55 :14.875)

Dans la perspective soulignée ci-dessus, il y a des occurrences où le geste renvoie à un référent un peu *décalé*. Par exemple, l'enseignante Y donne des informations sur l'histoire de la Corse, pointe vers quelque chose (donc, il s'agit d'un déictique abstrait) et verbalise le mot 'contre'. Ensuite, elle verbalise le référent 'la domination' en mettant en œuvre un métaphorique. Bien qu'elle prononce le mot 'contre' lors de la gesticulation du déictique, ce mot est le *référent co-occurent* dans la présente situation. En effet, comme le métaphorique, le déictique aussi est associé à 'domination' qui est le *référent affilié*. Sur ELAN, on voit que la distance temporelle (donc le décalage) entre le déictique et le mot 'domination' est de 717 ms. Pourtant, cela ne constitue aucun problème pour pouvoir associer le geste à son vrai référent tout en prenant en compte le contexte du discours.

Donnons un dernier exemple, où les gestes et les référents affiliés se trouvent en *disposition croisée* ; autrement dit, chaque geste est synchronisé avec un référent co-occurent qui n'est pas cependant son affilié lexical :

Figure 4-17 : Exemple de *disposition croisée*



(Enseignante X, Vidéo 1, 06 :34.585-06 :36.739)

Le contexte général concerne le positionnement géographique de la Corse par rapport à la France. Il s'agit d'une seule IPU 'ou elle est au coin de la carte'. Le premier geste iconique représenté par les trois premières images est synchronisé avec 'ou elle est au coin'; pourtant, il illustre 'la carte' qui est son vrai affilié lexical. Deuxièmement, le déictique est co-occurent avec 'de la' mais pointe également vers 'la Corse'; donc, son vrai affilié lexical est le pronom personnel anaphorique 'elle'

qui renvoie à 'la Corse'. Finalement, le dernier geste iconique a comme référent co-occurent 'carte' mais il illustre également 'la Corse' (et donc 'elle') en tant que son affilié lexical. Cet exemple justifie parfaitement le fait que les gestes n'accompagnent pas obligatoirement les référents verbaux en synchronie temporelle ; ils peuvent les anticiper, de même qu'ils peuvent se rapporter à un référent antérieur au moment de la gesticulation.

Dans la perspective didactique, tant que le décalage temporel entre le geste et l'affilié lexical n'est pas si considérable, nous pensons que l'accès au sens ne s'en affecterait pas. D'ailleurs, selon Tenjes (2001), pour que l'on puisse parler de l'absence de l'affiliation lexicale, il faut que le geste soit décalé considérablement du référent ; en d'autres termes, « quelques phrases doivent s'insérer entre le geste et le référent affilié »<sup>249</sup> (p. 315). Comme le montrent les données du corpus, les gestes anticipent pour la plupart du temps les IPU et c'est une partie de la phase de préparation qui se produit avant les IPU. Pourtant, l'anticipation dont nous parlons ne dépasse pas en général le niveau des millisecondes (nous n'entreprendrons pas ici une analyse statistique détaillée du phénomène mentionné, qui resterait en dehors du cadre de ce travail de thèse). C'est pourquoi, elle n'entrave pas l'association *geste-parole* qui s'avère essentielle pour l'accès au sens. Quand même, il faut que les enseignants soient vigilants en ce qui concerne la *synchronisation globale geste-parole* (c'est-à-dire, synchroniser le geste avec son affilié lexical) en considérant le niveau langagier des élèves. Dernièrement, il faut mener d'autres recherches pour évaluer l'impact du phénomène sur la compréhension des apprenants.

#### **4.2.3. Analyses sur les catégories, les sous-catégories et les micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus**

Les données fournies par le corpus principal justifient la catégorisation générale à laquelle McNeill (1992) procède en ce qui concerne les déictiques ; au sein de notre corpus, selon la présence ou l'absence du référent auquel un déictique renvoie, nous avons constaté deux grandes catégories de déictiques : le « déictique concret » et le « déictique abstrait »<sup>250</sup> (p. 18). Dans le cadre de notre corpus, le *déictique concret* est pointé vers un référent présent (un objet, un individu, une partie

---

<sup>249</sup> « words occurring a few sentences away from a gesture would not be considered as lexically affiliated with the gesture »

<sup>250</sup> « concrete/abstract deictics »

du corps, etc.) dans la classe, comme par exemple le tableau, un mot écrit sur le tableau ou un élève, etc. Cette catégorie constitue la majorité des déictiques repérés dans le corpus. D'autre part, le *déictique abstrait* est le produit d'un « pointage abstrait »<sup>251</sup> vers un concept (concret ou abstrait) absent dans le contexte spatio-temporel (ceci étant la salle de classe dans la présente situation), de telle sorte que le concept est situé ou positionné dans l'espace concerné et qu'il acquiert ainsi « une substance »<sup>252</sup> (comme s'il existait en réalité dans l'espace en question) par l'intermédiaire du déictique (McNeill, 1992, p. 18).

Pour commencer, donnons ci-dessous un exemple aux déictiques concrets, où l'enseignante Y pointe sa main droite vers un élève, en tant que geste de gestion de la classe et elle lui donne ainsi la parole :

**Figure 4-18 : Exemple de déictique *concret***



/\$ecce\$/  
/

(Enseignante Y, 04 :49.958-04 :52.542)

Parfois, les enseignantes se servent d'un instrument en effectuant un déictique concret. Par exemple, l'enseignante Y montre un mot sur le tableau grâce à une craie, comme le montre la figure ci-dessous :

---

<sup>251</sup> « abstract pointing »

<sup>252</sup> « substance »



**Figure 4-19 : Exemple de déictique concret à l'aide d'un instrument**



**/[toute] la région alors/**

**(Enseignante Y, 72 :17.039-72 :17.856)**

Avant de passer aux déictiques abstraits, il faut mentionner un autre type de déictique concret à caractère *partiellement abstrait*, où les enseignantes font parfois référence à une sorte de *méta-référent* (ou référent sur les référents) englobant plusieurs référents concrets. Ce type de référent est le produit du métalangage dans le discours des enseignantes et fait généralement partie des consignes en tant que fonction. Par exemple, dans notre corpus, au sein de l'Unité 9 : *Belle vue sur la mer !* dans le manuel *Latitudes 1*, on fait une distinction entre un guide de voyage et un catalogue de séjours touristiques, de telle façon qu'il figure certaines informations dans le manuel pour distinguer l'un de l'autre. Alors, quand l'enseignante Z affirme aux élèves que l'information servant à faire la distinction se trouve dans le manuel, elle pointe les deux index des mains vers le manuel en disant 'on nous donne des informations'. Par conséquent, ce déictique ne renvoie pas directement à un référent figurant dans le manuel mais il sert à faire une abstraction donnant lieu à un méta-référent regroupant plusieurs référents. Ainsi, dans la perspective didactique, en supplément à ses paroles, premièrement, l'enseignante Z informe les élèves et les oriente ensuite, pour qu'ils consultent le manuel grâce au déictique mis en vigueur :

**Figure 4-20 : Exemple de déictique concret à caractère *partiellement abstrait***



**/[on nous donne des informations]/**

**(Enseignante Z, Vidéo 3, 05 :56.217-05 :57.191)**

De même, quand l'enseignante Z donne une consigne à un élève en disant 'tu vas utiliser le vocabulaire' en pointant l'index de la main droite vers le manuel qui se trouve sur le bureau (Enseignante Z, Vidéo 2, 00 :48.135-00 :49.733), son geste implique les mots figurant dans le manuel. Alors, là aussi, le référent 'vocabulaire' est un référent obtenu par abstraction mais qui, en effet, englobe plusieurs référents concrets ; en d'autres termes, les mots écrits dans le manuel, qui le constituent.

Sur le tableau ci-dessous, certains exemples de déictiques concrets issus du corpus sont illustrés :<sup>253</sup>

<sup>253</sup> Pour les exemples illustrés sur les tableaux, la séquence verbale gesticulée est donnée entre les crochets et à caractères gras. Pourtant, seulement le temps initial du geste concerné est présenté pour ne pas alourdir la notation sur les tableaux. En outre, les tableaux présentent uniquement certains exemples de sous-catégories examinées. Ils ne donnent pas la description du geste concerné et doivent donc être considérés comme inventaires limités lors des analyses qualitatives. Lorsqu'il n'y a aucune séquence verbale lors de la gesticulation, l'abréviation *PSV* (pas de séquence verbale) est mise comme note.

**Tableau 4-41 : Exemples de déictiques concrets issus du corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	3	02 :00.977	/[\$merve\$] je corrige tu disais/
X	3	08 :42.495	/[où est ce que moi je peux] aidez moi s' il vous plaît/
X	8	06 :40.412	PSV
Y	-	45 :21.557	PSV
Z	2	00 :45.939	/m::- me calmer on va pas dire [me calmer mais tu vas] [utiliser le vocabulaire tu vas dire]/[me reposer]/
Z	7	09 :43.772	/[moi je me suis trompée excusez moi]/

En somme, les déictiques concrets qui servent de moyens de pointage vers les référents figurant dans le cadre spatial de la classe constituent la majorité des occurrences dans notre corpus.

Pourtant, ce qui nous paraît plus intéressant au sein du corpus, c'est l'utilisation des *déictiques abstraits*. Normalement, un déictique abstrait renvoie à un référent qui n'est pas présent dans l'espace où le geste est effectué. Le même référent est actualisé uniquement dans le discours verbal, il dépend de l'instance du discours et relève donc de l'énonciation. Alors, le déictique qui accompagne le référent concerné pointe pour la plupart des cas vers un espace vide où rien ne se trouve en réalité. Par exemple, lorsque l'enseignante Y parle de l'histoire de la Corse, elle dit 'à l'époque' et pointe la main gauche vers le référent 'époque' qui existe seulement dans le cadre du discours verbal de l'enseignante mais pas dans le contexte spatio-temporel du cours :

**Figure 4-21 : Exemple de déictique *abstrait***



/de la ville de \$gênes\$ [à l' époque] ce n' était pas: seulement la \$france\$ c' était aussi/

(Enseignante Y, 55 : 17.477-55 :18.077)

Il est bien à noter que ce déictique abstrait très typique au discours verbal peut également renvoyer aux faits antérieurs dans le contexte du cours. Par exemple, l'enseignante Z utilise le pouce de la main gauche en disant 'les tableaux précédents' et renvoie ainsi à un élément antérieur dans le déroulement du cours (Enseignante Z, Vidéo 6, 00 :25.435-00 :27.064). Sur le tableau ci-dessous, figurent deux exemples de déictiques abstraits :

**Tableau 4-42 : Exemples de déictiques abstraits**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	3	09 :53.114	/magasin d' \$europe\$ [ah:: ça m' est pratique:] je peux négotier/
Y	-	79 :27.158	/AVOIR mais de façon matérielle hein [ce n' est pas comme L' ÂGE]/

Examinons en l'occurrence les différentes sous-catégories de déictiques abstraits avec des exemples.

Premièrement, afin de mettre en œuvre un déictique abstrait, les enseignantes créent le plus souvent un axe imaginaire en l'air avec les mains (et les bras) et établissent donc un espace imaginaire afin de catégoriser ou classer deux référents (ou plus de deux référents selon la situation) différents. En effet, cette division imaginaire de l'espace gestuel renvoie à ce que McNeill appelle (2005) « utilisation métaphorique de l'espace »<sup>254</sup> et elle peut être construite de diverses façons (p. 39). Cependant, ce qui nous intéresse le plus dans le cadre de notre corpus, c'est le *pointage vers des référents verbaux classés sur un axe imaginaire*. Ainsi, nous pouvons dire que cet axe (ou espace imaginaire) est illustré visuellement par les enseignantes ; en d'autres termes, bien que le déictique pointe vers un référent et qu'il n'en illustre pas le contenu (ce qui distingue un déictique d'un iconique et d'un métaphorique par exemple), lors de l'examen des déictiques consécutifs, la totalité des gestes visualise en effet un axe imaginaire. Et deuxièmement, le déictique abstrait situe spatialement sur l'axe imaginaire deux référents distincts qui font partie du discours verbal, que l'on ne voit pas dans la réalité mais dont on suppose les *positionnements*. Donnons l'exemple suivant :

<sup>254</sup> « metaphoric use of space »

**Figure 4-22 : Exemple de déictique abstrait *classificateur***



/quelle différence [entre le catalogue d'un côté]	[et l(e) guide]/
---	------------------

	0:09:10.000	00:09:10.500	00:09:11.000	00:09:11.500	00:09:12.000					
Parole [138]	quelle différence entre le catalogue d'un côté et l(e) guide									
Mot-Token [934]	quelle	différence	entre	le	catalogue	d'un	côté	et	l(e)	guide
Type [76]					déictique				déictique	dé
Fonction [76]					information				information	an
Espace gestuel [76]					périphérie				périphérie	pé

**(Enseignante X, Vidéo 2, 09 : 10.736-09 : 12.020)**

En l'occurrence, l'enseignante X demande aux élèves la différence entre le 'guide de voyage' et le 'catalogue de séjours touristiques'. Le sujet faisant toujours partie de la même unité traitée, il s'agit d'un exercice dans le manuel à propos de la différence sémantique entre les deux référents. L'enseignante X veut que les élèves comprennent bien la différence entre ces référents-là. Pour ce faire, à part la question verbale qui assume la fonction d'animation, elle fait deux gestes consécutifs qui classent les deux référents en deux catégories distinctes sur l'axe horizontal ; autrement dit, elle essaie de montrer d'abord le référent 'catalogue' à sa gauche et ensuite le référent 'guide' à sa droite d'une manière symétrique. En réalité, les deux référents n'existent pas dans la classe mais ils sont pointés imaginaires. Donc, l'enseignante X veut faire saisir aux élèves qu'il s'agit d'une différence ou d'une distinction entre les deux référents qui ne signifient pas la même chose ; c'est pourquoi, ses deux gestes déictiques effectués sur un axe imaginaire assument la fonction d'information sémantique sur l'espace gestuel de périphérie pour communiquer aux élèves qu'il y a déjà une différence de sens entre les deux référents. Finalement, en partant de ce que nous venons de dire, la figure ci-dessus illustre un exemple à l'une des sous-catégories des déictiques abstraits que l'on pourrait dénommer comme *déictique abstrait classificateur*. Parfois, ce type de

classification ou de catégorisation peut mettre en œuvre des iconiques et surtout des métaphoriques lors du pointage du référent ; pourtant, pour ce type d'occurrences dans le corpus, nous considérons qu'il s'agit essentiellement des déictiques abstraits étant donné la visualisation d'un axe imaginaire et la classification émanant du pointage ou de *positionnement* des référents imaginaires différents (cf. Tellier *et al.*, 2012). Nous pensons que, dans la perspective didactique, ce type de gestes fait gagner du temps à l'enseignante car, en effectuant un tel geste, l'enseignante organise l'espace autour d'elle comme tableau *secondaire* et *virtuel*. Mais, au lieu d'écrire sur ce tableau virtuel, elle visualise par ses gestes les référents en les catégorisant sur un axe imaginaire et accentue ainsi la distinction entre les référents. Il faut signaler que, lors de la prise en considération de cette sous-catégorie au sein de la totalité du corpus, il en figure plusieurs variantes, où une seule main ou deux mains interviennent pour classer les référents ; en d'autres termes, parfois, un référent est classé à travers une seule main, tandis que l'autre référent est classé avec deux mains. Pourtant, la logique essentielle demeure la même. Sur le tableau ci-dessous, figurent quelques exemples de déictiques abstraits classificateurs :

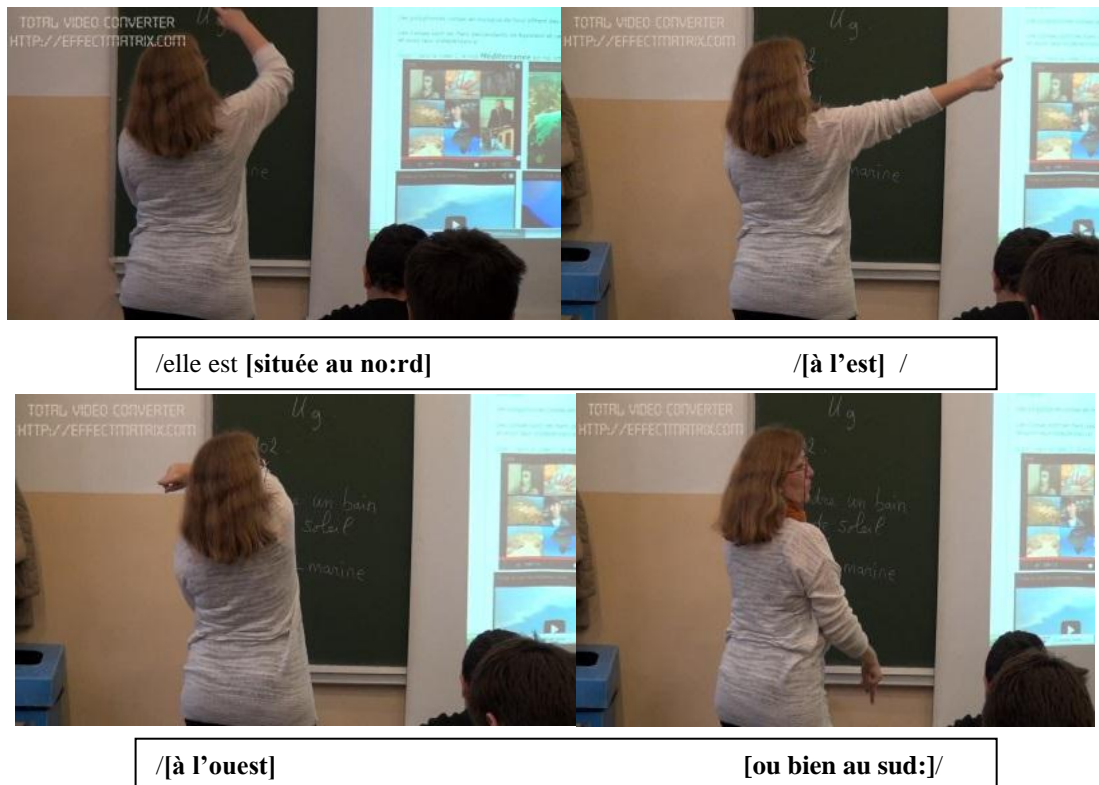
**Tableau 4-43 : Exemples de déictiques abstraits classificateurs**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	3	09 :09 :852	/[ah c' est pas cher] [ah si c' est très cher] ah non je ne peux pas/
X	7	02 :32.977	/il faut penser [masculin féminin]/[pluriel singulier]/
X	7	05 :49.278	/[genre nombre]/[et après vous accordez d' accord]/
Y	-	74 :31.078	/d'accord que nous [apportons/aux amis] [ou à la famille]/
Z	5	05 :52.437	/pluriel utilisez le vocabulaire s' il vous plaît sinon vous l' oubliez [féminin] [pluriel] [masculin] [singulier]/

Un autre type de déictique abstrait met au jour l'utilisation du corps de l'enseignante comme point de repère pour faire référence à certains éléments du discours. Dans ce cadre, il ressemble aux déictiques abstraits classificateurs à la seule différence qu'il s'agit de deux axes imaginaires au lieu d'un seul. Par exemple, l'enseignante Y veut situer géographiquement la Corse par rapport à la France et pour ce faire, elle se sert de son propre corps comme point de repère pour expliquer aux élèves les quatre points cardinaux et les mots correspondants en français. De prime abord, elle tourne le dos aux élèves pour ne pas donner lieu à des confusions à

propos des directions et puis, commence à montrer les points cardinaux en prenant son corps comme point de repère et à parler du vocabulaire concerné. Par conséquent, elle donne une information à la fois lexicale (liée à la désignation des référents) et sémantique (comme ses gestes classent les points cardinaux, ils expriment en même temps les différences de sens). Nous dénomons cette sous-catégorie de déictiques comme *déictique abstrait classificateur à double axe*, étant donné que les référents sont présentés à la fois sur les axes vertical et horizontal. Au lieu de montrer les points cardinaux directement sur une carte géographique (en effet, une carte de France avec son entourage géographique se trouve dans la classe), l'enseignante Y se sert de son corps et de sa gestuelle pour des raisons pratiques ; elle fait des gestes de pointage ayant un espace gestuel relativement grand et assure ainsi la visibilité de ses mouvements de la part des élèves. D'autre part, elle synchronise les référents du vocabulaire concerné avec ses gestes et facilite donc l'accès au sens, comme le montre la figure ci-dessous.

**Figure 4-23 : Exemple de déictique abstrait *classificateur à double axe***



	00:45:45.500	00:45:46.000	00:45:46.500	00:45:47.000	00:45:47.500	00:45:48.000	00:45:48.500	00:45:49.000	00:45:49.500
Parole	elle est située au nord			à l'est		à l'ouest ou bien au sud.			
Type	déictique			déictique		déictique		déictique	
Fonction	information			information		information		information	
Espace gestuel	extrême périphérie			extrême périphérie		extrême périphérie		périphérie	

(Enseignante Y, 45 :45.414-45 :49.604)

Dans le corpus, figure un exemple similaire à propos des prépositions de lieu. L'enseignante Z se sert de l'index de la main droite pour pointer vers 'à droite', 'devant', 'derrière', 'au-dessus de' et 'au-dessous de' sur deux axes imaginaires ; c'est-à-dire, sur les axes horizontal et vertical (Enseignante Z, Vidéo 7, 04 :22.412-04 :25.538).

Une autre sous-catégorie de déictiques abstraits classificateurs s'effectue avec les deux mains qui classent les deux référents d'une façon *asymétrique* ; autrement dit, il s'agit de la même classification mais la façon de gesticuler change au cours de la classification :

**Figure 4-24 : Exemple de déictique abstrait *classificateur asymétrique***



/au pr-	[au singulier]
---------	----------------



[au pluriel]/
---------------



	00:15:21.000	00:15:21.500	00:15:22.000	00:15:22.500	00:15:23.000	00:15:23.500	00:15:24.000
Parole [1979]	au pr- au singulier au pluriel						corail
Mot-token [8347]	au	pr-	au	singulier	au	pluriel	corail
Type [1000]	emblème	déictique	déictique				
Fonction [1000]	information	information	information				
Espace gestuel [1000]	centre	périphérie	centre				

(Enseignante Y, 15 :21.031-15 : 23.894)

En l'occurrence, l'enseignante Y veut expliquer que le référent 'corail' varie en nombre et qu'il devient 'coraux' au pluriel. Pour ce faire, par sa main gauche, elle pointe vers le référent imaginaire 'singulier' d'une façon très typique aux déictiques abstraits. On s'attendrait à ce qu'elle pointe sa main droite vers la droite pour se référer à 'pluriel' et obtenir la symétrie sur l'axe horizontal imaginaire. Pourtant, le deuxième déictique abstrait dispose d'une morphologie différente : il s'effectue comme s'il coupait l'espace gestuel en deux hémisphères verticaux. Ainsi, le pointage est remplacé par le découpage au deuxième geste. Lors de la prise en considération de la totalité du deuxième déictique, nous nous rendons compte qu'il prend en effet la forme d'une barre oblique imaginaire obtenue par un découpage imaginaire. C'est pourquoi, nous le dénommons comme *déictique abstrait classificateur asymétrique*. Dans cet exemple, la classification des référents imaginaires est réalisée par deux déictiques qui fonctionnent asymétriquement.

Parfois, l'asymétrie de classification peut être obtenue à travers l'emploi d'un seul déictique abstrait. Par exemple, lorsque l'enseignante Y parle de l'histoire de la Corse, elle classe le peuple corse en deux groupes de gens idéologiquement différents : ceux 'qui veulent leur indépendance' et ceux 'qui ne la veulent pas'. Pour renvoyer au premier groupe, elle effectue un métaphorique avec les deux bras sans les bouger vers ses côtés et ne visualise aucun axe imaginaire. Mais, pour renvoyer au deuxième groupe de gens, elle met en œuvre un déictique abstrait en bougeant les deux bras ensemble vers sa droite et visualise donc un axe imaginaire, comme si ce dernier était une demi-droite. En somme, un seul élément classificateur est gesticulé, même si les deux sont verbalement exprimés :

Figure 4-25 : Autre exemple de classification asymétrique

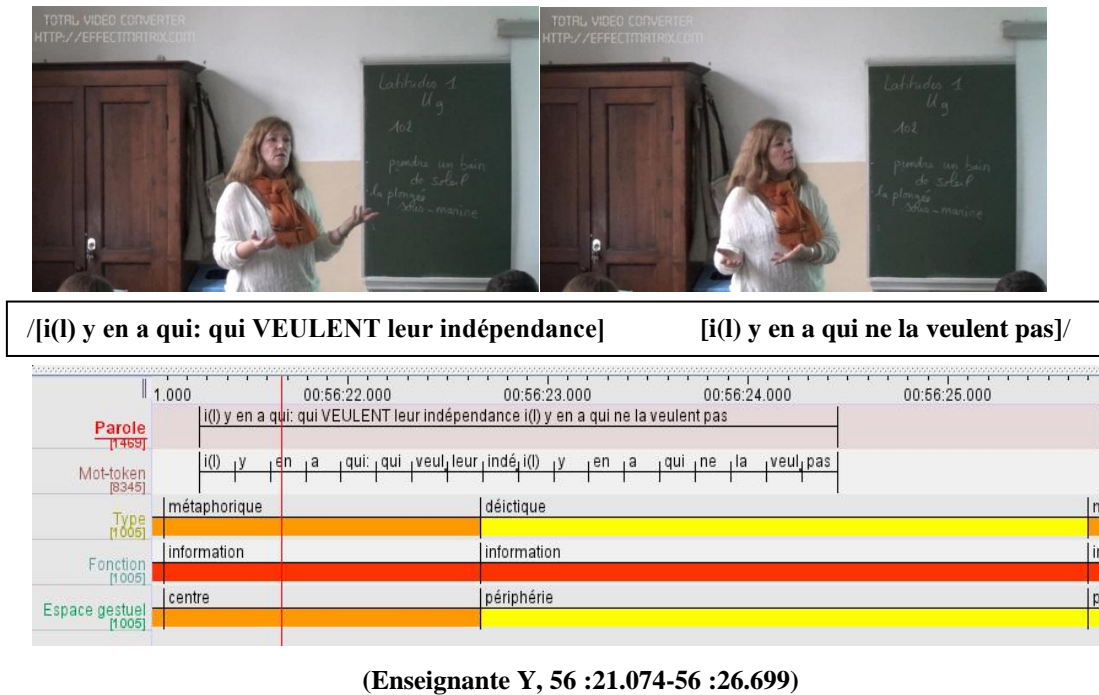
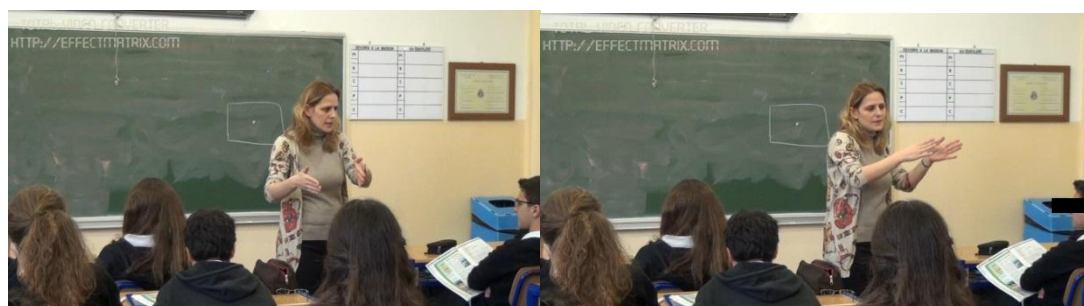


Tableau 4-44 : Exemples de déictiques abstraits asymétriques

Enseignante	Vidéo	T initial	Exemple
Y	-	43 :33.079	/est ce que [c' est un pays à part] [ou est ce que ça fait partie d(e) la \$france\$]/
Y	-	62 :17.799	/tous les corses ne veulent pas l' [indépendance y en a une partie]/
Y	-	65 :54.052	/[toute]/
Z	4	09 :38.576	/masculin pluriel comment on appelait ça [masculin] [féminin]/

Ensuite, figurent dans le corpus certaines occurrences, où les enseignantes classent certains référents avec des groupes de métaphoriques qui ont été annotés comme déictiques. Ce choix émane du fait que, lors de la prise en considération de ces séries de gestes consécutifs, l'objectif pédagogique principal consiste à informer les élèves tout en situant et classant les référents concernés sur un axe imaginaire pour expliciter la différence de sens figurant entre ces deux référents-là. Dans ces cas, l'objectif est de distinguer deux référents plutôt qu'à les illustrer selon notre point de vue. À ce propos, donnons l'exemple suivant, où l'enseignante Z parle aux élèves des conseils donnés dans un guide de voyage en ce qui concerne 'les hôtels bon marché' et 'les hôtels chers' (et ainsi, elle classe les deux types d'hôtels sur un axe imaginaire :

Figure 4-26 : Exemple de déictique abstrait *classificateur hybride*



/il y a des: hôtels bon [marché dans ce quartier:]/[dans ce quartier les hôtels] sont un peu plus:/

	00:07:00.000	00:07:01.000	00:07:02.000	00:07:03.000	00:07:04.000	00:07:05.000	00:07:06.000	00:07:07.000
Parole (153)	il y a des: hôtels bon marché dans ce quartier.				dans ce quartier les hôtels sont un peu plus:		euh haut d(e) gamme et caetera	
Mot-à-mot (990)	il	y	a	des:	hôtels	bon	marché,	dans
Type (153)	déictique				déictique		métaphorique	
Fonction (153)	information				information		information	
Espace gestuel (153)	centre		périphérie		périphérie		périphérie	

(Enseignante Z, Vidéo 3, 06 :59.452-07 :05.220)

Dans cette circonstance, il s'agit évidemment des métaphoriques, si l'on considère chaque geste à part. Mais, lorsque l'on tient compte de la totalité de la série gestuelle, nous avons annoté chaque geste comme déictique en nous basant sur l'argument mentionné. Ainsi, étant donné que la superposition d'un déictique et d'un métaphorique se manifeste en l'occurrence, nous avons dû faire un choix pour l'annotation. C'est pourquoi, nous avons annoté ces gestes-là comme déictiques mais en effet, ils ont une dimension métaphorique et sont donc *hybrides*. Deux exemples de ce type de déictique sont donnés sur le tableau suivant.

Tableau 4-45 : Deux exemples de déictiques abstraits classificateurs hybrides

Enseignante	Vidéo	T initial	Exemple
Y	-	23 :19.488	/mais BON si tu dois choisir [entre le catalogue]/ [et le guide de voya:ge]/
Z	4	09 :39.716	/[singulier] [pluriel]/

Toujours dans le cadre de l'unité traitée, il faut mentionner une autre sous-catégorie de déictiques abstraits outre les déictiques classificateurs : l'enseignante Y explicite que le mot 'corail' change au pluriel et elle attend que les élèves disent le

pluriel du mot. Un élève donne la réponse correctement et l'enseignante Y répète le pluriel du mot pour informer les élèves en général et pour évaluer l'élève qui répond correctement. Ainsi, elle effectue un seul geste de pointage vers le référent imaginaire 'coraux' et renvoie donc à un élément discursif déjà mentionné de la part de l'élève concerné. C'est en effet ce que Tellier *et al.* (2011) appellent « fonction anaphorique » d'un geste ; c'est-à-dire, « faire référence à un élément déjà mentionné dans le discours » (p. 54). En l'occurrence, la seule différence réside dans le fait que l'enseignante Y ne renvoie pas à son propre discours mais au discours de son élève. Ainsi, nous voulons dénommer cette sous-catégorie comme *déictique abstrait discursivement référentiel* sans prendre en compte de quel locuteur il s'agit dans l'interaction.

**Figure 4-27 : Exemple de déictique abstrait *discursivement référentiel***



/on voit des [COR AUX]/

(Enseignante Y, 15 :25.012-15 :25.912)

Ce type de référence discursive à travers un déictique abstrait peut également concerner un élément du vocabulaire déjà enseigné. Par exemple, l'enseignante Y renvoie à deux mots du vocabulaire, quand elle dit 'ça vous avez vu', comme le montre le premier exemple sur le tableau suivant :

**Tableau 4-46 : Exemples de déictiques abstraits discursivement référentiels**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	28 :26.765	/[ça vous avez vu:] cette plage et il y a des criques/
Z	4	01 :23.034	/la somme que tu vas payer/[pour l' hôtel]/

Dans la présente situation, elle parle des mots ‘plage’ et ‘crique’ déjà enseignés pendant le cours.

D’autre part, nous avons repéré dans notre corpus plusieurs déictiques abstraits qui accompagnent les mots ou les locutions marquant le *spatio-temporel*, comme par exemple ‘ici’, ‘là’, ‘maintenant’, ‘avant’, ‘après’, ‘précédent’, ‘suivant’, ‘dès lors’, etc. Ceci dit, les déictiques qui y correspondent pointent vers ces types de référents verbaux en les positionnant imaginativement et relativement à l’instance du discours. Par exemple, en se référant à un événement raconté dans la classe par un élève, l’enseignante Y parle de la chienne de cet élève et dit ‘quand elle est arrivée au début’. En même temps, elle fait un geste de pointage vers l’arrière pour illustrer ‘au début’. Ce type de gestes qui marque la temporalité est énuméré comme emblème par Calbris et Montredon (1986, p. 140). Pourtant, l’aspect déictique est très évident. C’est pourquoi, cette sous-catégorie peut être dénommée comme *déictique abstrait spatio-temporel*<sup>255</sup> (en l’occurrence, *temporel*). De même, le premier exemple donné à propos du déictique abstrait effectué par l’enseignante Y pour se référer à ‘à l’époque’ fait également partie de cette sous-catégorie (*cf. supra*).

**Figure 4-28 : Exemple de déictique abstrait *temporel***



/quand elle est [arrivée: au début]/

(Enseignante Y, 37 :27.390-37 :31.280)

Quant à la spatialité, l’enseignante Y effectue un déictique abstrait pour expliciter aux élèves que l’on ne prononce pas le ‘-s’ du mot ‘tous’, lorsque ce dernier prend un nom et qu’il devient adjectif.

<sup>255</sup> Nous empruntons cette appellation à Cosnier et Vaysse (1997) qui parlent des « déictiques spatio-temporels » (p. 6).

**Figure 4-29 : Exemple de déictique abstrait *spatial***



/e(n)fin tous euh:: on ne prononce pas le -s [**justement ici**]/

(Enseignante Y, 65 :49.816-65 :50.810)

**Tableau 4-47 : Exemples de déictiques abstraits spatio-temporels**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	6	09 :57.155	/[ <b>LÀ oui maintenant</b> ] et pourquoi nous avons parlé de ça/
Y	-	55 :17.477	/de la ville de \$gênes\$ [ <b>à l' époque</b> ] ce n' était pas: seulement la \$france\$ c' était aussi/
Z	7	02 :05.279	/mais on fera la place de [ <b>l' adjectif après</b> ]/

Liée à la sous-catégorie précédente, une autre sous-catégorie de déictiques abstraits que nous avons repérés dans le corpus consiste à pointer vers un référent réel mais invisible dans le cadre spatio-temporel de l'interaction. Dans cette sous-catégorie, le référent est spatialement et/ou temporellement absent par rapport au contexte de la classe. En relation avec l'unité traitée, l'enseignante Z veut expliquer aux élèves que certaines parties des îles sont peuplées, tandis que certaines sont désertes. Pour ce faire, elle donne un exemple d'île auquel les élèves sont familiers dans le cadre de la vie à Istanbul. Elle pointe sa main gauche vers le tableau mais localise en fait la position du référent (en l'occurrence, les 'Îles aux Princes' se trouvant à Istanbul) en se positionnant comme point de repère. Le référent qui échappe du cadrage n'empêche pas cependant le pointage. Même si le déictique est doté d'un caractère abstrait, il pointe vers un référent réel, si bien que nous dénommons ce type de déictique comme *déictique abstrait à référent réel hors-cadre spatio-temporel*. Nous montrons ci-dessous la figure résultant de ce type de déictique :

Figure 4-30 : Exemple de déictique abstrait à référent réel hors-cadre spatio-temporel



/[tout simplement quand vous allez dans les \$îles\$] \$aux\$ \$princes\$/

(Enseignante Z, Vidéo 2, 04 :22.418-04 :24.154)

Tableau 4-48 : Exemples de déictiques abstraits à référent réel hors-cadre spatio-temporel

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	55 :09.217	/[\$Napoléon]/ce général/
Y	-	61 :01.116	/en/[\$scorsica] c' est le nom qu' ils donnent/
Y	-	74 :04.509	/alors des SOUVENIRS qu' est ce que c' est des souvenirs lorsque vous allez voyager quelque part lorsque vous allez [en \$corse\$] ou ailleurs/
Z	5	08 :01.463	/comme ça on fait [on est au théâtre] dans le cours de français oui/

En outre, certains déictiques abstraits fonctionnent en tant que *diviseurs syntaxiques*. Morphologiquement, ce type de déictique ressemble aux déictiques abstraits classificateurs mais cette fois-ci, il ne s'agit pas de la classification mais du *positionnement* de deux (ou de plus) référents syntaxiquement liés sur un axe imaginaire :

**Figure 4-31 : Exemple de déictique abstrait en tant que *diviseur syntaxique***



	/[plongeurs]	[débutants]/
Parole (220)	plongeurs débutants	
Mot-Token (1077)	plongeurs	débutants
Type (158)	déictique	déictique
Fonction (158)	information	information
Espace gestuel (158)	centre	périphérie

**(Enseignante Z, Vidéo 2, 05 :45.773-05 :47.095)**

Ainsi, dans cet exemple, l'enseignante Z informe les élèves en montrant par sa main droite la position adjacente des référents 'plongeurs' et 'débutants' sur la chaîne syntaxique. En effet, dans cet exemple, surtout le deuxième geste semble avoir un caractère métaphorique. Néanmoins, ce qui est prépondérant en l'occurrence, c'est le positionnement du référent 'débutants' sur l'axe imaginaire syntaxique plutôt que son illustration par un métaphorique selon notre point de vue. En l'occurrence, il faut signaler que les données de l'autoscopie réalisée avec l'enseignante Z justifie notre sous-catégorisation. Pendant l'autoscopie, l'enseignante Z a énoncé pour un exemple semblable : « et en faisant ce geste, je pense que c'est aussi pour montrer à l'élève... voilà... montrer la construction de la phrase » (cf. *infra*, le deuxième exemple du *Tableau 4-49 : Exemples de déictiques abstraits fonctionnant en tant que diviseurs syntaxiques*). Ainsi, on montre la construction syntaxique d'une phrase à travers les déictiques dans ces situations.

Le même type de déictique peut être évidemment effectué par l'utilisation de l'index. Par exemple, l'enseignante Y montre l'expression 'faire venir des gens' sur un axe imaginaire syntaxique en se servant de l'index de la main gauche ; en l'occurrence, l'enseignante veut précisément faire une distinction entre les différents référents sur l'axe syntaxique. Comme on le voit sur la figure suivante, la main gauche bouge davantage vers l'extrémité gauche, quand l'enseignante Y introduit



chaque référent verbalement. Ce qui importe également devant cet état de choses, c'est que les gestes déterminent précisément les pauses syntaxiques (par *pause syntaxique*, nous entendons les points de disjonction ou les frontières entre diverses classes de mots) qui séparent chaque référent ('faire + venir + des gens'), tandis que le discours verbal n'expose pas ces pauses-là car il continue sans arrêt. Alors, en l'occurrence, les déictiques en tant que diviseurs syntaxiques constituent un très bon exemple aux gestes porteurs d'information supplémentaire à la parole. Cela nous montre que les gestes n'accompagnent pas seulement la parole dans la communication mais qu'ils contribuent parfois séparément à l'établissement du sens.

**Figure 4-32 : Exemple de *diviseur syntaxique* effectué avec l'index**



/des gens	[faire]	[venir]
-----------	---------	---------



[des gens]/

	00:21:51.000	00:21:51.500	00:21:52.000	00:21:52.500
<b>Parole</b> [985]	des gens faire venir des gens			
<b>Type</b> [782]	déictique	déictique	déictique	
<b>Fonction</b> [782]	information	information	information	
<b>Espace gestuel</b> [782]	centre-centre	périphérie	extrême périphérie	

(Enseignante Y, 21 : 51.141-21 :52.757)

Dans la perspective didactique, nous pouvons prétendre que les gestes partagent avec la parole une partie de la transmission de l'information langagière ; la parole

verbalise l'expression à enseigner, tandis que les gestes en transmettent la structure syntaxique pour cet exemple. Sur la figure ci-dessous, figurent certains exemples issus du corpus.

**Tableau 4-49 : Exemples de déictiques abstraits fonctionnant en tant que diviseurs syntaxiques**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	63 :33.474	/[fait] [toujours]/
Z	1	06 :35.319	/l'événement ou: [ça] [se] [passe] ça -c cédille -a /
Z	3	05 :36.975	/on [ne vous] [vend] [pas]/de voyage/
Z	4	01 :55.417	/comme c' est un numéro de téléphone vous êtes obligés de dire [zéro] [huit]/
Z	4	07 :37.556	/[toute] [la semaine]/
Z	7	01 :31.326	/mais [être] [de]/
Z	8	04 :06.476	/de mais [pas de la] [de -l' apostrophe]/

Comme le montre notre corpus, certaines séries de déictiques abstraits peuvent appartenir à différentes sous-catégories à la fois. Par exemple, l'enseignante Z explicite les différentes sortes de vacances et procède à une classification entre 'vacances sportives', 'vacances culturelles' et 'vacances reposantes'. Pour illustrer cette classification, elle se sert des déictiques abstraits classificateurs ; mais en même temps, ces déictiques marquent les pauses syntaxiques entre 'vacances' et les adjectifs 'sportives', 'culturelles' et 'reposantes'. Ainsi, ils interviennent également en tant que diviseurs syntaxiques. Ici, il s'agit de la transmission de l'information langagière au niveau de deux oppositions : premièrement, l'opposition syntaxique entre le nom et l'adjectif ('vacances + sportives') et deuxièmement, celle figurant au niveau sémantique entre les adjectifs ('sportives', 'culturelles' et 'reposantes').

**Figure 4-33 : Déictiques abstraits appartenant aux différentes sous-catégories**



/[DES vacances]

/[culturelles]/



/[des vacances]

/[reposantes]/

28.000	00:10:29.000	00:10:30.000	00:10:31.000	00:10:32.000	00:10:33.000	00:10:34.000
	DES vacances		culturelles		des vacances	reposantes
	DES vacances		culturelles		des vacances	reposantes
déictique	déictique		déictique		déictique	
information	information		information		information	
périphérie	périphérie		périphérie		périphérie	

(Enseignante Z, Vidéo 1, 10 :28.091-10 :34.272)

D'autre part, notre corpus montre que les enseignantes peuvent se servir d'un déictique concret et d'un déictique abstrait simultanément. Par exemple, l'enseignante Z affirme qu'il faut réviser un document dans le manuel pour apprendre le vocabulaire concerné et que la révision est indispensable pour pouvoir faire les exercices. Alors, elle commence à montrer de la main gauche l'exercice projeté sur le tableau et effectue un déictique abstrait de la main droite pour donner la consigne 'pour pouvoir remplir', pendant qu'elle continue à tenir l'index de la main gauche sur le tableau. Dans la perspective didactique, cette *polyphonie manuelle* facilite la transmission de différentes informations à la fois. Pour cet exemple, la main gauche retient l'attention des élèves sur l'exercice au tableau, tandis que la

main droite donne une consigne. Toutes les deux mains participent donc différemment à l'animation.

**Figure 4-34 : Utilisation simultanée d'un déictique concret et d'un déictique abstrait**



/donc vous devez reprendre le document [pour pouvoir remplir]/

(Enseignante Z, Vidéo 7, 02 :42.578-02 :49.250)

En somme, les sous-catégories et les micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus sont résumées sur le tableau suivant :

**Tableau 4-50 : Catégories, sous-catégories et micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus**

Catégorie	Sous-catégorie	Micro-catégorie
Concret	Normal (sans instrument)	-
	À l'aide d'un instrument	-
	À caractère partiellement abstrait	-
Abstrait	Classificateur	À un seul axe
		À double axe
		Asymétrique
		Hybride
	Discursivement référentiel (anaphorique)	-
	Spatio-temporel	Spatial
		Temporel
	À référent réel hors-cadre spatio-temporel	-
	Diviseur syntaxique	-

Les déictiques abstraits se distinguent des déictiques concrets par l'absence du référent (ou des référents) en réalité. Premièrement, l'enseignant peut pointer vers un référent qui est absent dans la réalité spatio-temporelle de la classe à travers les

déictiques abstraits. Un autre critère de distinction relève du fait que, même si le référent est présent (par exemple, un mot dans le manuel ou sur le tableau), lors de la gesticulation, le référent n'est pas pointé mais reproduit sur un axe imaginaire en vue de le montrer aux élèves. Parfois, cette reproduction se réalise par l'intermédiaire des métaphoriques ; pourtant, si le référent est situé ou classé sur un axe imaginaire, l'objectif primordial est de le positionner par rapport à un autre référent et de diriger l'attention et le regard des élèves au positionnement concerné pour les informer plutôt que d'illustrer le référent selon notre point de vue.

Par ailleurs, le positionnement des référents sur un axe imaginaire nous informe également sur l'*organisation spatiale de la pensée* ; c'est-à-dire que la pensée est réduite à des *schèmes visuels* et que la visualisation facilite la transmission de l'information et la compréhension de la chaîne parlée.

Finalement, les déictiques concrets peuvent assumer toutes les trois fonctions d'information, d'animation et d'évaluation dans la classe, tandis que les déictiques abstraits assument généralement la fonction d'information, vu qu'ils renforcent la parole et qu'ils facilitent l'explication du vocabulaire, lorsque l'on veut opposer des référents. En même temps, ils font gagner du temps lors des explications des segments syntaxiques. Ceci dit, les déictiques constituent ensemble des outils très pratiques pour les enseignants de FLE. Avant d'avancer dans les analyses, il faut examiner certaines relations que les déictiques entretiennent avec d'autres types gestuels. Pour ce faire, deux paramètres sont pris en compte : la *morphologie* du geste et le *lien geste-parole*.

#### **4.2.3.1. Cas des battements syntaxiques *superposés* à des déictiques**

Nous avons déjà annoncé qu'un geste peut être associé à plus d'un seul type gestuel au sein de la typologie gestuelle. Ainsi, il peut disposer de plusieurs dimensions et assumer donc diverses fonctions en même temps. De même, comme nous l'avons déjà discuté, nous avons annoté une seule piste par acteur afin de ne pas alourdir les annotations et de ne pas complexifier les statistiques dans la perspective méthodologique. La durée totale de notre corpus étant relativement élevée, nous avons procédé à une opération de *réduction* en étiquetant le type et la fonction primaires des gestes.

Suivant les données de notre corpus, il figure certains battements qui sont superposés aux déictiques (le plus souvent des déictiques concrets). Les battements y scandent ou rythment la syntaxe, tandis que le déictique montre un référent en même temps. Ces occurrences-là ont été étiquetées comme *déictique* lors des annotations car la morphologie des gestes concernés met en œuvre principalement des déictiques répétitifs. Dans la perspective didactique, l'utilisation des gestes à plusieurs dimensions et fonctions se révèle pratique pour les enseignantes car ce type de gestes diversifie et enrichit la communication en assumant plusieurs fonctions simultanément.

En partant des données du corpus, nous avons constaté que les déictiques auxquels sont superposés des battements syntaxiques assument la fonction d'animation ou d'évaluation, si le référent est un élève dans la classe. Donnons l'exemple suivant à ce propos :

**Figure 4-35 : Exemple de déictiques concrets se superposant avec des battements syntaxiques et assumant la fonction d'évaluation**



/[c' est]

[une]/



/[plage]/

	00:05:44.000	00:05:45.000	00:05:46.000	00:05:47.000	00:05:48.000	0
Parole [200]	grâce à la description tu as découvert ce que c' était			c' est une	plage	
Mot-token [1022]	grâc	à	la	descr	tu	as
Type [161]			déictique	déictique	déictiq	déictique
Fonction [161]			évaluation	évaluation	évaluat	évaluation
Espace gestuel [161]			périphérie	périphérie	centre	périphérie

(Enseignante Z, Vidéo 1, 05 :46.273-05 :48.606)

Un élève trouve la réponse à une question dans le manuel et l'enseignante Z explicite à haute voix comment cet élève-là a trouvé la bonne réponse. Ensuite, en pointant la main droite vers l'élève, l'enseignante lit la bonne réponse qui est 'c'est une plage'. Ici, la parole informe les élèves. Le déictique montre l'élève concerné et assume la fonction d'évaluation, tandis que le battement *rhythme* ou *bat* la syntaxe sous forme de 'c'est + une + plage' et assume ainsi la fonction d'information.<sup>256</sup> Ces déictiques (auxquels sont superposés des battements syntaxiques) se distinguent des déictiques abstraits en tant que diviseurs syntaxiques par le fait que la direction du mouvement est *de haut en bas* pour le premier type, tandis qu'elle est *latérale* ; c'est-à-dire, du centre vers le(s) côté(s) pour le deuxième type.

Deuxièmement, les déictiques se superposant avec des battements syntaxiques assument la fonction d'information, si le référent est autre chose que les élèves. Par exemple, en parlant des tarifs d'hôtels, l'enseignante Z montre '580 €' écrit sur le tableau de la main gauche et effectue en même temps des battements sous forme de 'cinq cent + quatre-vingts + euros'. Là, les déictiques assument également la fonction d'information comme les battements. En l'occurrence, les déictiques montrent le référent, tandis que les battements servent à insister sur ce même référent. En somme, les deux informent les élèves sur le contenu thématique de l'unité traitée.

<sup>256</sup> Ici, il convient de renvoyer à Butterworth et Hadar (1989) qui précisent que le rôle essentiel des battements consiste à marquer le positionnement syntaxique d'un mot chez le locuteur. Pourtant, ici, les battements sont également informatifs pour les apprenants, du fait que l'enseignante accentue très nettement les trois classes de mots sur le plan verbal accompagné de ce type de gestes.

**Figure 4-36 : Exemple de déictiques concrets se superposant avec des battements syntaxiques et assumant la fonction d'information**



/[mais attention/CINQ cent]

[quatre vingts]



[euros:] ce sont/

	500	00:01:16.000	00:01:16.500	00:01:16.000	00:01:16.500	00:01:17.000	00:01:17.500	00:01:18.000	00:01:18.500	00:01:19.000	00
Parole [202]	MAIS attention				CINQ cent quatre vingts euros: ce sont						
Mot-token [860]	MAIS	attention		CINQ	cent	quatre	vingts	euros:	ce	sont	
Type [71]	déictique			déictique			déictique		métaphorique		
Fonction [71]	information			information			information		information		
Espace gestuel [71]	périphérie			périphérie			périphérie		centre		

(Enseignante Z, Vidéo 4, 01 :14.716-01 :18.711)

Dans la perspective didactique, la synchronisation des battements syntaxiques avec les pauses syntaxiques de la chaîne parlée est remarquable. Dans ce type d'occurrences, la transmission de l'information se réalise par l'intermédiaire de trois moyens : d'abord, la parole fournit le matériau verbal ; c'est-à-dire, la prononciation du référent avec les pauses syntaxiques. Deuxièmement, les déictiques montrent visuellement le référent concerné et transmettent donc le vocabulaire. Et finalement, les battements visualisent les pauses syntaxiques. En effet, comme l'affirme McCafferty (2004), ils servent à « manifester visuellement la structure



linguistique de la LE »<sup>257</sup> (p. 162). Au total, trois différents moyens entrent en vigueur pour transmettre l'information sur les pauses syntaxiques de l'élément du vocabulaire concerné.

Le tableau suivant illustre quelques exemples de déictiques auxquels sont superposés des battements syntaxiques. De nouveau, il faut signaler que la liste n'est pas exhaustive en soi et qu'elle représente certains exemples pertinents au sein du corpus :

**Tableau 4-51 : Exemples de déictiques se superposant avec des battements syntaxiques**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	73 :46.799	/[alors c' est ça parce que là singulier]/
Z	1	09 :05.274	/[\$méditerranée-\$/
Z	2	09 :05.373	/donc si vous voulez faire laver vos vêtements [vous devez]/ [payer]/
Z	3	04 :52.585	/[dans l' autre c-] [dans l' autre] [pardon] [c' est écrit] catalogue de séjours touristiques/
Z	3	07 :25.279	/est ce que [tout l(e) monde a compris] [maintenant] [la question] un/
Z	4	01 :55.417	/[comme] [c' est un numéro de téléphone] vous êtes obligés de dire zéro huit/
Z	4	07 :32.249	/[euh ::/toutes] [les] [spécialités]/
Z	7	09 :07.005	/vous [devez absolument]/[réviser]/[les prépositions] [de lieu]/

#### 4.2.3.2. *Division syntaxique contre illustration lexicale*

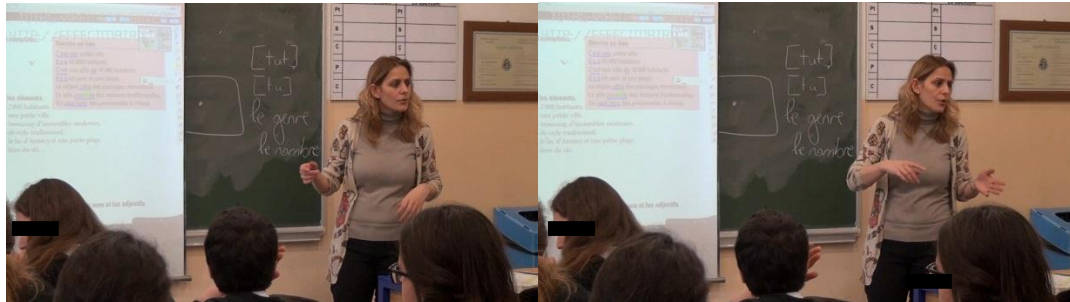
Dans le corpus, il y a des iconiques qui illustrent ou visualisent certains mots, certaines expressions ou certaines tournures du vocabulaire par une *écriture imaginaire* ou *abstrait* en l'air (ce type d'iconiques à examiner d'une façon détaillée lors des analyses sur l'ensemble des iconiques), tandis que les déictiques abstraits en tant que diviseurs syntaxiques en montrent les oppositions syntaxiques sur un axe imaginaire.

Un exemple issu du corpus regroupe les deux. Ici, l'enseignante Z est en train d'enseigner la tournure 'être de style + adjectif'. Elle renvoie à une phrase dans le manuel : 'les maisons sont de style traditionnel'. Dans cet exemple, elle donne deux types d'information : premièrement, elle montre les pauses syntaxiques de la

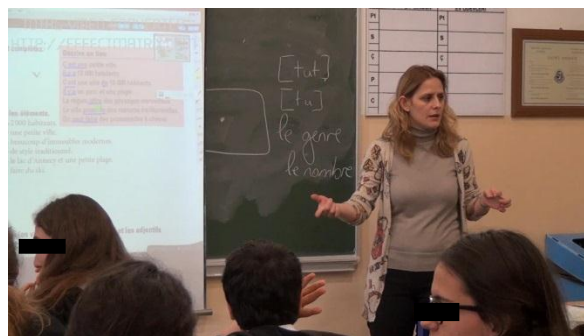
<sup>257</sup> « externalizing the linguistic structure of the L2 »

tourneure par les déictiques sous forme de ‘*verbe + préposition + nom*’ ; c’est-à-dire, ‘être + de + style’ et deuxièmement, elle visualise la totalité de la tourneure à travers un iconique effectué en l’air (ou dans l’espace vide), comme si elle l’écrivait sur un papier.

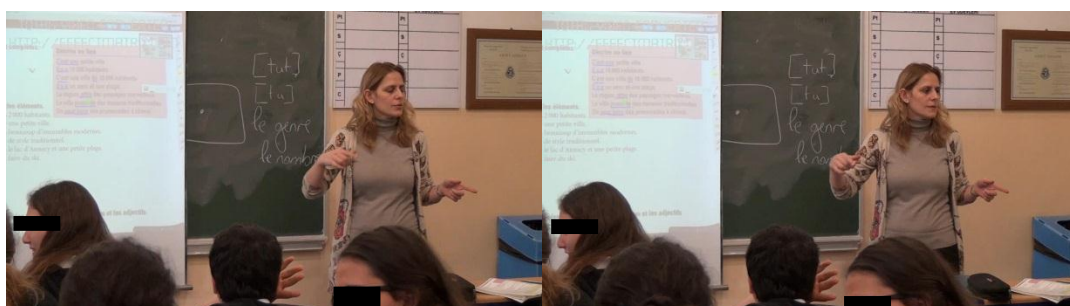
**Figure 4-37 : Exemple de division syntaxique contre illustration lexicale**



/mais
[être]
[de]/



/[style]/



/modèle
[être
de style] traditionnel/

	1:31.000	00:01:32.000	00:01:33.000	00:01:34.000	00:01:35.000	
Parole [214]	mais être de		style	modèle être de style traditionnel		
Mot-token [1203]	mais	être	de	style	modèle être de style	
Type [187]	déictique	déictique	déictique	déictique	iconique	déictique
Fonction [187]	information	information	information	information	information	informa
Espace gestuel [187]	périphérie	périphérie	périphérie	périphérie	périphérie	périphé

(Enseignante Z, Vidéo 7, 01 :31.326-01 :34.785)

Ce qui est intéressant ici, c'est que les déictiques qui assument la fonction de division syntaxique sont également des classificateurs. L'enseignante Z classe premièrement 'être' à droite par l'index droite. Puis, elle classe 'de' à gauche par les deux mains et montre 'style' de nouveau à droite par l'index droite. Ainsi, l'enseignante marque également les oppositions syntaxiques de la tournure lors de la prise en considération de tous les déictiques ensemble. D'autre part, les deux dernières images de la figure ci-dessus montrent l'enseignante Z qui écrit imaginativement dans l'espace vide de gauche à droite par l'intermédiaire d'un iconique. Contrairement aux déictiques, l'iconique est effectué d'un coup rapide et il illustre donc la totalité de la tournure 'être de style'.

En somme, la division syntaxique par les gestes se distingue de l'illustration lexicale par le fait qu'elle marque les points de disjonction entre diverses classes de mots. Autrement dit, elle sert à segmenter ou à découper les tournures du vocabulaire enseigné en leurs constituants syntaxiques (pas nécessairement en des syntagmes). Cependant, les iconiques visualisent la totalité de la tournure sur une ligne imaginaire par une écriture imaginaire ; c'est-à-dire, comme si l'enseignante écrivait sur un papier.

Dans la perspective didactique, il s'agit de deux sortes d'information en l'occurrence : l'information syntaxique à travers les déictiques et l'information lexicale à travers les iconiques. Le tableau ci-dessous illustre quelques exemples à ce propos.

**Tableau 4-52 : Quelques exemples de division syntaxique contre illustration lexicale dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	1	10 :10.675	/[une lettre] [une deuxième lettre]/
Z	1	07 :41.253	/tu ne peux pas bien LIRE le titre [mot par mot lis le titre]/
Z	6	03 :00.958	/euh promener quelque chose [je] [promène] [mon chien]/

Dans le premier exemple, l’enseignante X donne une information phonétique à propos de la prononciation du mot ‘crique’ par des iconiques. Même si le deuxième exemple met en œuvre une consigne verbale à propos de la lecture d’un titre dans le manuel, l’enseignante Z effectue un iconique qui illustre ‘mot par mot’ et donne en effet une information à propos de la prononciation ou de l’articulation des mots concernés. Finalement, dans le troisième exemple, l’enseignante Z effectue des déictiques qui segmentent la phrase ‘je promène mon chien’ en syntagmes. Elle donne ainsi une information syntaxique.

#### **4.2.3.3. *Positionnement spatio-temporel contre illustration spatio-temporelle***

Dans le corpus, une autre pertinence en ce qui concerne la relation geste-parole relève de l’opposition entre certains types de gestes accompagnant les mots qui marquent des faits spatio-temporels. Sur le plan verbal, les mots accompagnés par les gestes sont généralement des adverbes, des prépositions ou des adjectifs comme ‘sous’, ‘dans’, ‘d’abord’, ‘ensuite’, ‘précédent’, ‘suivant’, etc. Sur le plan gestuel, les gestes qui accompagnent ces types de mots ont généralement deux dimensions : *déictique* et *iconique* (ou bien parfois métaphorique). Parfois, les deux dimensions coexistent dans un geste et il faut déterminer celle qui prédomine pour pouvoir faire les annotations. La détermination dépend évidemment du contexte discursif et plus spécifiquement, de l’objectif pédagogique mené.

Comme nous l’avons déjà annoncé, l’annotation de ce type de gestes se révèle difficile, vu qu’ils cohabitent morphologiquement les deux dimensions ensemble pour la plupart du temps. Afin de faire le choix d’annotation entre les déictiques et

les iconiques en question, le critère général consiste donc à déterminer si le geste sert à *positionner* ou à *illustrer* le référent verbal. Donnons des exemples à ce propos.

**Figure 4-38 : Positionnement temporel**



/les tableaux [précédents]/

(Enseignante Z, Vidéo 6, 00 :25.435-00 :27.464)

La figure ci-dessus montre l'enseignante Z qui pointe vers 'les tableaux précédents' à l'aide d'un déictique abstrait ; c'est le pouce de la main gauche qui pointe dans l'espace vide vers le référent 'les tableaux précédentes'. Comme la figure le montre, l'un des critères pour distinguer les déictiques des iconiques est le fait de pointage ; en d'autres termes, le référent en question est montré imaginativement. L'objectif n'est pas de l'illustrer avec un iconique. Par conséquent, la morphologie du geste importe ; en l'occurrence, le pointage est évident.

Parfois, le pointage est effectué en utilisant les quatre doigts de la main sauf le pouce. L'exemple suivant est semblable à l'exemple précédent excepté la forme du geste qui s'y présente. Le geste met en œuvre un déictique abstrait et renvoie ainsi à 'l'exercice suivant', tandis que la direction du geste est vers l'arrière de l'enseignante :

**Figure 4-39 : Autre exemple de positionnement temporel**



/parce que l' autre AH [si l' exercice suivant] tu peux le faire selon ta tu- la logique/

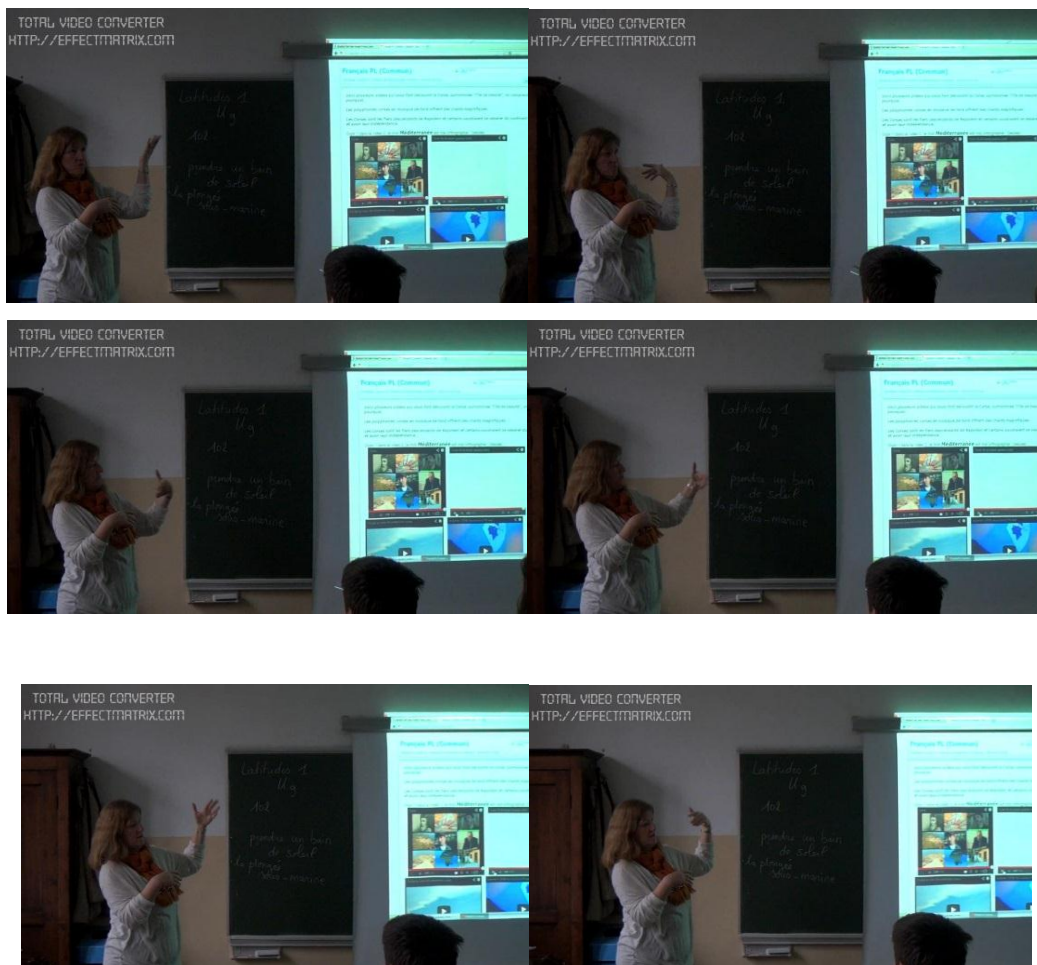
(Enseignante Z, Vidéo 6, 06 :35.698-06 :36.663)

D'autre part, pour illustrer la temporalité, les enseignantes se servent également des iconiques. Il faut de nouveau signaler que les dimensions déictique et iconique coexistent pour tous les gestes examinés dans ce chapitre. Pourtant, il a fallu faire un choix, comme nous avons étiqueté une seule piste pour la typologie gestuelle. L'exemple suivant montre l'enseignante Y qui effectue un iconique de la main gauche pour illustrer 'très ancien', quand elle parle de Napoléon qui est un ancien général. Ici, le geste est doté de deux formes : premièrement, une spirale qui tourne plusieurs fois autour d'un axe vertical imaginaire comme un tourbillon et qui illustre le mot 'très'. Ici, la main tourne plusieurs fois pour illustrer l'insistance sur le mot 'très' qui est répété verbalement trois fois. À la fin de la gesticulation, excepté le pouce, les quatre doigts pointent vers l'arrière de l'enseignante pour renvoyer au passé et donc, au mot 'ancien'. Nous avons annoté ce geste-là comme iconique car la totalité du geste illustre 'très ancien' (bien que le référent 'ancien' n'ait pas de propre forme en tant que concept abstrait), même s'il y a aussi une dimension déictique, voire une dimension métaphorique.<sup>258</sup> Cela émane du fait que le geste visualise également une chose qui est passée et donc, restée à l'arrière (de l'enseignante). En partant de cette visualisation, l'enseignante Y renvoie au référent 'ancien' par abstraction. Pourtant, la forme du geste met en œuvre un caractère graphique et donc, iconique plutôt que métaphorique. Selon nous, les gestes métaphoriques sont moins graphiques et ils ont une forme plus globale ou plus générale que celle des iconiques,

<sup>258</sup> Il faut signaler que Hauge (1999) considère un geste semblable comme emblème.

tandis que les iconiques mettent en évidence des figures imaginaires tracées en l'air d'une façon plus détaillée (cf. *infra*, chapitre 4.2.4. *Analyses sur les sous-catégories des gestes illustratifs : iconiques et métaphoriques* et plus spécifiquement, chapitre 4.2.4.2. *Imitation contre représentation* pour une discussion plus détaillée à propos de la distinction entre les iconiques et les métaphoriques).

**Figure 4-40 : Illustration temporelle**



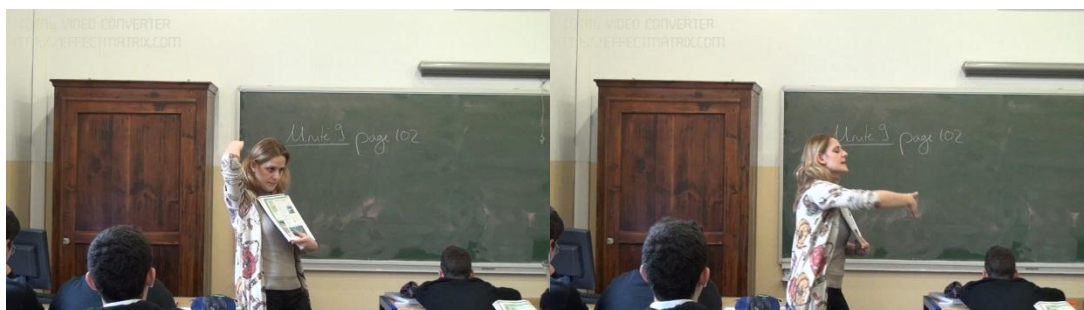
[très très: très ancien] hein il a vécu i(l) y a très longtemps/

(Enseignante Y, 54 :56.195-54 :59.172)

Comme nous l'avons déjà signalé au sujet des déictiques abstraits classificateurs, les enseignantes se servent parfois des déictiques en vue de positionner certains référents. Nous pouvons donner un exemple à ce propos, où les gestes consécutifs sont des déictiques abstraits classificateurs mais qu'ils ont également un caractère iconique. Pourtant, nous avons étiqueté ces gestes-là comme

déictiques, étant donné que le positionnement (ou pointage) spatial prédomine lors de la considération de la morphologie des gestes :

**Figure 4-41 : Positionnement spatial**



/devant [ou]/

[devant c' est là]/

(Enseignante Z, Vidéo 1, 05 :19.395-05 :22.234)

Pour expliciter la différence entre les prépositions ‘derrière’ et ‘devant’, l’enseignante Z fait successivement deux pointages : premièrement, vers l’arrière du dos et deuxièmement, vers l’avant en prenant son propre corps comme axe. Ainsi, elle classe les deux mots dans l’espace mais en même temps, elle les illustre. Pourtant, la morphologie des gestes nous fait penser que le caractère de pointage prédomine dans cette circonstance.

Plusieurs occurrences dans le corpus mettent en relief l’utilisation des iconiques à caractère également déictique, qui illustrent des faits spatiaux. La figure suivante montre l’enseignante X qui se sert d’un iconique pour illustrer la préposition ‘dans’ :

**Figure 4-42 : Illustration spatiale**



/[DA:NS

un catalogue]/

(Enseignante X, Vidéo 2, 10 :31.018-10 :32.166)

Même si elle fait un déictique abstrait à la fin du stroke, la trajectoire du geste met en évidence quelque chose qui entre quelque part. Pour ce faire, elle élève la main



gauche vers le haut, tourne le poignet brusquement et ramène la main rapidement à travers l'index pointant vers le bas (c'est cette manœuvre rapide et continue qui rend floue la première image de la figure). Cette suite de mouvements illustre en effet le passage ou l'entrée d'une chose de l'extérieur à l'intérieur d'une sorte de conteneur. C'est pourquoi, le geste a été annoté comme iconique.

Dans la perspective didactique, le positionnement et l'illustration spatio-temporels assument généralement les fonctions d'information lexicale ou d'animation (en tant que consignes). Les tableaux ci-dessous présentent quelques exemples issus du corpus à propos de l'opposition *positionnement-illustration*.

**Tableau 4-53 : Positionnement spatio-temporel**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	3	10 :05.165	/[la leçon avant]/
Y	-	57 :27.815	/euh [mais ça c' était euh:] dans les années mille sept cent euh: soixante /
Y	-	37 :27.390	/quand elle est [arrivée au début]/
Z	4	09 :19.278	/ça donne des informations en plus [sur le nom] /
Z	6	08 :03.136	/ compréhension ORALE [je LIS d' abord les] [questions et ensuite]/

**Tableau 4-54 : Illustration spatio-temporelle**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	8	00 :41.477	/et [aussi quand je SUIS/SOUS]/COMPLÈTEMENT/SOUS l' eau/
X	8	08 :20.037	/que le prix va [en BAS]/
Y	-	78 :47.197	/ il y a: UNE école de plongée: alors on peut [dire de plongée SOUS marine] aussi hein /
Z	7	10 :32.872	/[de l' exercice précédent]/
Z	4	08 :03.537	/l' alphabet phonétique vous vous rappelez [on en a déjà parlé avant]/

#### **4.2.4. Analyses sur les sous-catégories des gestes illustratifs : iconiques et métaphoriques**

Comme nous l'avons déjà annoncé, les iconiques illustrent normalement des concepts concrets (un objet, une action, un être vivant, etc.) qui ont une forme physique dans leur état naturel ; autrement dit, ils imitent ou visualisent la forme du référent renvoyant à un concept concret (McNeill, 1992, 2005). Évidemment, pour la plupart du temps, il devient impossible d'aboutir à une imitation ou à une reproduction parfaite, lorsque la forme physique du concept est plus complexe.

Selon notre point de vue, le caractère *graphique* constitue l'aspect le plus important des iconiques, lorsqu'on les compare aux métaphoriques. Comme notre corpus le démontre, pour illustrer un concept concret déjà doté d'une forme en soi, on trace le plus souvent dans l'espace vide une figure imaginaire ayant une forme géométrique qui renvoie à la forme originale du concept. Ainsi, selon nous, la *morphologie* (ou *forme*) du geste prédomine le critère *illustration d'un concept concret* pour décider si un tel geste est iconique ou non car c'est la forme gestuelle qui établit de prime abord le lien *geste-parole* et en même temps, c'est elle qui détermine directement la signification attribuée au geste (*cf.* McNeill, 1992). Même si une très grande majorité des iconiques issus du corpus décrivent des concepts concrets, certains référents verbaux renvoyant à des concepts abstraits peuvent être illustrés également par des iconiques (*cf. supra*, l'exemple d'illustration du mot 'ancien' dans le chapitre 4.2.3.3. *Positionnement spatio-temporel contre illustration spatio-temporelle*). Par conséquent, les annotations concernant les iconiques ont été réalisées à la lumière de ce que nous venons de dire. Examinons les différents types d'iconiques issus du corpus dans la partie qui suit.

##### **4.2.4.1. Sous-catégories des iconiques repérés dans le corpus**

Il figure tout d'abord des iconiques coverbaux typiques qui décrivent un objet, une action, un être vivant, etc. Dans l'exemple suivant, l'enseignante X donne des informations lexicales à propos de la plongée sous-marine et parle de 'tuba' en l'illustrant par un iconique.

Figure 4-43 : Exemple d'iconique *typique* illustrant un objet concret



/et (a)lors SOIT un [TUBA e' est petit/



/c' est là/

(Enseignante X, Vidéo 8, 00 :55.455-00 :57.801)

Pour décrire le 'tuba', l'enseignante effectue une série de mouvements : d'abord, elle met la main gauche sur la bouche ; l'index est presque sur la lèvre supérieure et le pouce sur la lèvre inférieure. Cette position de l'index et du pouce rappelle l'iconique qui illustre 'peu' (ou l'emblème 'peu' pour certains chercheurs ; cf. Calbris & Montredon, 1986, p. 109) et elle donne une idée sur l'épaisseur du 'tuba'. Ensuite, l'enseignante éloigne la main gauche de sa bouche en traçant une sorte de courbe en

l'air sans modifier la configuration de l'index et du pouce. Ainsi, le mouvement d'éloignement représente la longueur d'un tuba, tandis que la courbe imaginaire tracée renvoie à la forme de l'objet. Dans la perspective didactique, on se rend compte qu'un geste peut être très informatif de manière à communiquer plusieurs propriétés physiques d'un objet en même temps. Sinon, l'enseignante aurait dû utiliser probablement plusieurs mots pour décrire verbalement le mot 'tuba'.

Évidemment, une grande majorité des iconiques illustrent des actions. Par exemple, l'enseignante Y effectue une série de mouvements pour expliquer 'monter l'escalier': elle bouge le bras droit du bas vers le haut en changeant considérablement d'espace gestuel et fait en même temps des mouvements de tapotement surtout avec l'index et le majeur, comme si elle frappait légèrement les touches d'une dactylo ou d'un piano. De cette façon, elle illustre au total 'quelqu'un qui monte les escaliers' et donne une information lexicale.

**Figure 4-44 : Exemple d'iconique illustrant une action**



/[tu p(eux) monter	l' escalier:]/
--------------------	----------------

(Enseignante Y, 04 :56.497-04 :59.062)

Les iconiques peuvent même illustrer un être vivant. Par exemple, l'enseignante Z donne une consigne à la classe, pour que les élèves travaillent en équipe. Au sein de la consigne verbale, elle illustre 'par deux' à l'aide des index des mains. Ces index-là représentent 'deux élèves' par groupe :

**Figure 4-45 : Exemple d'iconique illustrant les apprenants**



/[ vous pouvez travailler par deux si c' est un peu difficile pour vous]/

(Enseignante Z, Vidéo 3, 08 :31.418-08 :35.630)

**Tableau 4-55 : Exemples d'iconiques typiques issus du corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	5	08 :36.136	PSV
Y	-	82 :59.113	/UNE PETITE ville qui se trouve euh: où dans le centre de la \$france\$ [euh:::/sur un fleuve/sur(tout)]/
Z	5	03 :54.217	/[LÈVE LA TÊTE/

Parfois, les iconiques sont effectués par l'intermédiaire d'autres membres du corps, qui interviennent également pour illustrer le contenu sémantique du référent verbal auquel ils renvoient. Dans ces cas, la posture contribue aussi à la signification. Il faut examiner deux exemples qui se révèlent très pertinents à ce propos. Dans le premier exemple, l'enseignante X parle des personnes à 'mobilité réduite' ; c'est un sujet traité dans le manuel. Pour illustrer les personnes handicapées à travers les iconiques, elle se sert également de sa jambe en la touchant et en l'amputant imaginativement (l'image floue sur la figure ci-dessous illustre l'amputation où le tranchant de la main coupe la jambe imaginativement sur l'intersection des plans sagittal et transversal ; donc, sur un plan oblique). D'autre part, pour favoriser l'accès au sens, il se sert également de l'onomatopée 'pfiitt' « exprimant la soudaine

disparition, la fuite de qqn ou de qqch » (Le *Grand Robert* informatisé). Par conséquent, comme le proclame Tellier (2010), « l’usage d’un son peut venir compléter le mouvement » pour assurer ainsi la compréhension du geste (p. 9).

**Figure 4-46 : Iconiques effectués avec plusieurs membres du corps**



/demain [je REVIENS pfuitt]



[j' ai pas d(e) jambe il manque une] jambe une jambe a disparu/

	00:08:01.500	00:08:02.000	00:08:02.500	00:08:03.000	00:0							
Parole [170]	demain je REVIENS pftt j' ai pas d(e) jambe il manque une jambe une jambe a disparu											
Mot-token [833]	demain	je	REVIENS	pftt	j'	ai	pas	d(e)	jambe	il	manque	une
Type [78]	iconique			iconique								
Fonction [78]	information			information								
Espace gestuel [78]	périphérie			centre-centre								

**(Enseignante X, Vidéo 5, 08 :01.418-08 :03.470)**

Dans un autre exemple, la posture fait partie intégrante du processus de signification. Pour illustrer ‘(se) bronzer’ ou ‘prendre un bain de soleil’, l’enseignante Y se penche vers l’arrière, comme si elle se bronçait sur une chaise longue sous le soleil.

**Figure 4-47 : Posture en tant que partie intégrante de la signification**



/on PEUT se promener dans la nature et p(u)is alors euh quand euh: [il y a du soleil qu' est ce qu' on peut faire]/

(Enseignante Y, 07 :38.277-07 :43.360)

En l'occurrence, même si les propos de l'enseignante mettent en évidence une question ('s'il y a du soleil, qu'est-ce qu'on peut faire?') sur le plan verbal, le geste effectué transmet une information en supplément à la prémisse dans la question ('il y a du soleil'), pour que les élèves puissent trouver la réponse à la question. Dans la perspective didactique, cela nous montre encore une fois que la gestuelle n'est pas un fait secondaire à la communication pour établir l'accès au sens. Au contraire, elle fait partie intégrante du processus de signification au même niveau que la parole.

Il faut signaler que les deux exemples présentés ci-dessus sont *exceptionnels* parmi les occurrences d'iconiques car, normalement, ce sont les mouvements des mains et des bras qui sont acceptés comme *gestes* dans le cadre de notre travail de thèse, pendant qu'il s'agit également du pied ou de la posture pour les exemples mentionnés (*cf.* Tellier, 2008a). Pourtant, étant donné que les bras et les mains y sont présents aussi, nous avons inclus ces gestes-là aux annotations. Dernièrement, il faut affirmer que ces rares occurrences engendrent des problèmes méthodologiques en ce qui concerne surtout la segmentation gestuelle et la détermination de l'espace gestuel, vu que différents membres participent à la gesticulation. En tant que choix méthodologique, nous avons effectué les annotations en nous basant uniquement sur les positions des bras et des mains pour remédier à ces problèmes méthodologiques.

À part les iconiques typiques et exceptionnels, il figure dans le corpus des iconiques à caractère également déictique, lesquels nous avons dénommés comme *iconiques-balayeurs*. Traçant une figure imaginaire (le plus souvent sous forme d'une droite, d'un rectangle ou d'un cercle) dans l'espace vide, ces iconiques-là illustrent pour la plupart du temps des mots, des groupes de mots ou des phrases sur le tableau, sur l'écran du vidéoprojecteur ou dans le manuel. Ils ont une forme symétrique en raison de deux déictiques obligatoires effectués au début et à la fin du mouvement pour pouvoir réaliser l'iconique pendant la phase de stroke qui se révèle comme la partie la plus significative du mouvement. C'est la présence obligatoire de deux déictiques symétriques qui nous fait penser que le mouvement consiste en un seul geste sous forme de [(déictique) + iconique + (déictique)]. Les deux déictiques sont nécessaires aux phases de préparation et parfois de hold. Donnons un exemple issu du corpus :

**Figure 4-48 : Exemple d'iconique-balayeur**



*Fin de la préparation-début du stroke*

**/et qu' est ce qu' on peut faire/**



*Stroke*

*Fin du stroke*

**/d'autres|/**





### *Rétraction*

(Enseignante Y, 17 :28.074-17 :29.405)

L'exemple ci-dessus montre l'enseignante Y qui parle de certaines activités ou de certains services offerts par une résidence en Corse. L'objectif est d'enseigner certains mots du vocabulaire figurant dans le manuel et pour ce faire, une page du manuel est projetée sur l'écran. Les éléments du vocabulaire sur la page sont : 'piscine extérieure', 'aire de jeux pour les enfants', 'laverie', 'locations de vélos et planches à voile' et 'restaurant et bar'. L'enseignante demande verbalement aux élèves ce que l'on peut faire d'autre dans la résidence. Elle *balaye* ou souligne imaginairement les éléments du vocabulaire sur l'écran dans le but d'informer les élèves, pour que ces derniers se servent de ces éléments en vue de construire leurs phrases. Ainsi, il s'agit de l'information lexicale. Comme le montrent les images de la figure ci-dessus, l'enseignante Y pointe le majeur de la main gauche vers l'écran. Pourtant, ce pointage n'est pas la partie essentielle du geste et constitue la préparation obligée avant d'effectuer le stroke par l'iconique. Elle effectue le stroke en balayant l'écran. À la fin du stroke, il y a toujours le majeur qui est en train de pointer vers l'écran et finalement, la main commence à revenir à la position de repos. Ici, la phase de hold est presque absente ; pourtant, elle est présente dans certaines occurrences.

Dans la perspective didactique, ce type de gestes assume les fonctions d'information et d'animation selon la situation dans le corpus. En outre, les iconiques-balayeurs sont très pratiques en classes : on peut même construire une analogie de fonctionnement entre ce type de gestes et certains outils technologiques, comme par exemple les pointeurs laser servant à encadrer, à encercler ou à souligner certains passages figurant sur le tableau, dans le manuel, etc. Nous avons constaté

que le même type d'iconique est utilisé parfois pour montrer et illustrer un groupe d'élèves lors de l'animation (cf. Enseignante Y, 04 :08.199-04 :09.796).

**Tableau 4-56 : Exemples d'iconiques-balayeurs dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	87 :34.316	/tu peux lire [l' encadré: pour] euh::/
Z	5	09 :26.655	/cahier de français: et [vous écrivez l' encadré] [décrire un lieu: avec le vocabulai(re)]/

Une autre récurrence stricte dans le corpus relève des iconiques qui illustrent des mots, des expressions ou des tournures dans l'espace vide par *écriture imaginaire*. Ce type d'iconiques avait déjà été discuté dans le chapitre 4.2.3.2. *Division syntaxique contre illustration lexicale* à propos des déictiques. L'objectif pédagogique y est souvent l'illustration lexicale et il consiste à informer donc les élèves à propos du vocabulaire ou du contenu thématique de l'unité en question comme dans l'exemple qui suit :

**Figure 4-49 : Exemple d'iconique obtenu par *écriture imaginaire***



/[quatre

cent



vingt cinq

euros]/

(Enseignante Z, Vidéo 3, 06 :43.818-06 :45.950)

En explicitant la différence entre un guide de voyage et un catalogue de séjours touristiques, l'enseignante Z effectue un iconique obtenu par écriture imaginaire pour illustrer les tarifs d'hôtel. Pour ce faire, l'index de la main droite écrit imaginairement en l'air 'quatre cent vingt-cinq euros' d'un coup rapide et lié sans interruption. Pendant ce temps-là, la main gauche fait semblant de tenir le 'catalogue' pour donner le contexte thématique. Il y a deux gestes ici ; pourtant, c'est la main droite qui prime sur la main gauche en vue de transmettre le sens.

**Tableau 4-57 : Exemples d'iconiques obtenus par écriture imaginaire dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	86 :00.967	/tu fais une petite recherche:/ [d' où viennent euh::] les chiens \$saint\$ \$bernard\$ oui/
Z	7	06 :53.595	/[À n- n- n- kilomètres de] [À n- n- n- kilomètres de]/

Avant de parler des différences des iconiques et des métaphoriques qui constituent les catégories de gestes *illustratifs*, il faut mettre en relief quelques occurrences où les iconiques ont aussi une dimension métaphorique (*cf. infra*, chapitre 4.2.4.2. *Imitation contre représentation*). Comme nous l'avons déjà souligné auparavant, un geste quelconque peut disposer de plusieurs dimensions parfois. Cependant, comme nous avons annoté une seule piste en tant que *type gestuel*, il nous a fallu faire un choix entre les dimensions à étiqueter.

Les données du corpus montrent qu'il s'agit parfois de l'entrecroisement des iconiques et des métaphoriques, où deux paramètres peuvent conduire à des confusions : la *morphologie* du geste et le *réfèrent verbal* auquel le geste est affilié.

Premièrement, certains iconiques ont une forme gestuelle qui ressemble beaucoup à celle des métaphoriques. Donnons l'exemple suivant :

**Figure 4-50 : Iconique à forme gestuelle métaphorique**





**/[ça doit être quelque chose]/**

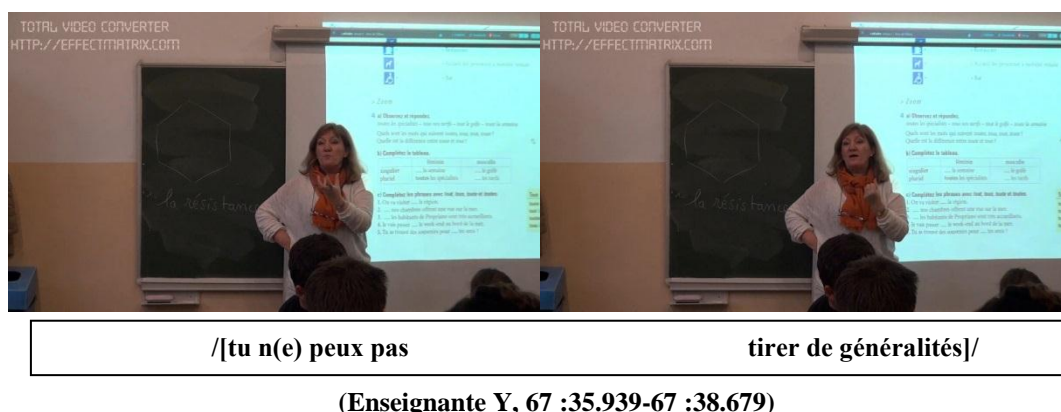
**(Enseignante Z, Vidéo 7, 08 :38.438-08 :40.979)**

En parlant de certains groupes prépositionnels qui marquent le positionnement (comme par exemple ‘au-dessous de’, ‘sur ...’, ‘au nord de’, etc.), l’enseignante Z demande aux élèves quelle ville il y a au sud de la Turquie. Un élève fait une phrase en disant que ‘la ville X se trouve au fond de la Turquie’. Alors, l’enseignante donne une explication lexicale pour dire que ‘au fond de’ ne peut pas être utilisé dans une telle phrase. Elle précise que pour pouvoir utiliser ‘au fond de quelque chose’, cette chose-là doit être une sorte de conteneur et qu’elle doit contenir quelque chose (un liquide par exemple). En même temps, elle fait un geste dont la forme ressemble beaucoup à celle d’un geste métaphorique typique. Pourtant, le conteneur dont il est question ici est un conteneur concret, si bien que le geste est iconique.

D’autre part, lors d’un exercice en classe, l’enseignante Y demande aux élèves quels types de mots suivent les adjectifs indéfinis ‘tout’, ‘toute’, ‘tous’ et ‘toutes’ ; autrement dit, elle leur demande la nature des mots qui suivent ces adjectifs indéfinis. Un élève répond que ce sont les articles. Alors, l’enseignante explique que ce ne sont pas nécessairement les articles mais qu’il s’agit parfois d’autres adjectifs, comme par exemple ‘nos’ dans ‘tous nos tarifs’. Ainsi, elle donne une information grammaticale pour expliciter la distinction entre les divers types de déterminants. Sur le plan verbal, elle affirme qu’il ne faut pas ‘tirer de généralités en disant un article’. En même temps, elle tire quelque chose imaginativement par la main gauche. Comme ‘tirer une généralité’ renvoie à un concept abstrait, on peut conclure qu’il s’agit en l’occurrence d’un geste métaphorique. Pourtant, même si le geste illustre ‘tirer une généralité’, nous pensons que la forme du geste est clairement plus iconique que métaphorique et qu’elle accentue surtout le fait de ‘tirer quelque chose’ ; en d’autres termes, le geste symbolise cette action même. Comme nous l’avons déjà mentionné

au début de ce chapitre, la forme du geste prime sur la distinction concept concret-concept abstrait selon nous. Finalement, la dimension iconique est plus dominante que la dimension métaphorique dans cet exemple. D'autre part, il faut prendre en compte la fonction du geste ; pour faire comprendre aux élèves l'expression mentionnée, l'enseignante effectue en effet une sorte de *traduction gestuelle* et *littérale* de l'expression, si bien qu'elle visualise cette expression en accentuant le fait de tirer. C'est pourquoi, nous avons annoté ce geste comme iconique.

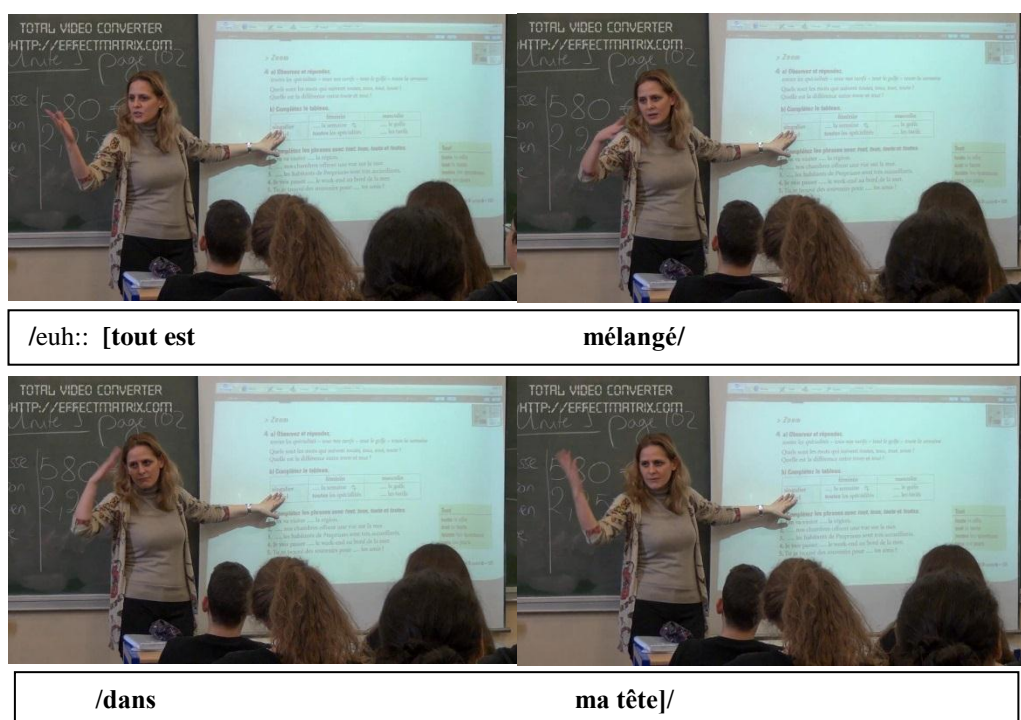
**Figure 4-51 : Iconique illustrant un concept abstrait**



Dans une autre occurrence semblable à la précédente, l'enseignante Z explique que l'on dit 'tout est mélangé dans ma tête' en français pour exprimer 'être perdu' au lieu de 'je suis confondu'. Pour illustrer ses propos gestuellement, elle tourne la main droite deux fois autour de l'axe vertical imaginaire (ou sur le plan transversal) comme un tourbillon et renvoie ainsi au fait de mélanger. Dans cette circonstance aussi, la dimension métaphorique se manifeste, étant donné que le concept illustré par le geste est abstrait et que le geste peut être inclus dans la catégorie de gestes formulée par McNeill (1992) comme « métaphorique non-conteneur »<sup>259</sup> (p. 153). Pourtant, comme dans l'exemple précédent issu du corpus, ce geste accentue similairement une action ; le fait de 'mélanger' pour faire mieux comprendre l'expression et donc, la dimension iconique est plus dominante selon nous.

<sup>259</sup> « non-conduit metaphoric gesture »

**Figure 4-52 : Autre exemple d'iconique illustrant un concept abstrait**



**(Enseignante Z, Vidéo 5, 04 :07.818-04 :09.500)**

Dans la perspective didactique, nous voulons préciser que les deux exemples ci-dessus mettent en relief les verbes d'action ‘tirer’ et ‘mélanger’ sur le plan gestuel ; en d’autres termes, pour pouvoir faire comprendre les expressions ‘tirer une généralité’ et ‘mélanger quelque chose’ (dans le sens de ‘confondre’) aux élèves, les enseignantes ont recours à l’illustration des actions ‘tirer’ et ‘mélanger’. Par conséquent, elles *accentuent* la dimension iconique pour faciliter l’accès au sens en ce qui concerne les expressions en question.

Répetons que la forme du geste prime sur la distinction concept concret-concept abstrait pour pouvoir étiqueter un geste comme iconique ou métaphorique de notre point de vue. Les iconiques sont graphiquement plus complexes que les métaphoriques selon notre opinion. Pourtant, les métaphoriques disposent d’une forme gestuelle plus globale ou plus grosse. Avec les expressions comportant des verbes d’action ou avec certains noms, accentuer la dimension iconique pourrait être plus facile grâce au contenu sémantique du verbe renvoyant à des faits concrets. Dans un exemple du corpus, l’enseignante Z conseille à un élève d’être organisé et de classer les tableaux (contenant certaines règles grammaticales ou les mots importants du vocabulaire) dans un dossier. Ainsi, elle illustre le mot ‘ordre’ en

traçant en l’air des éléments imaginaires ordonnés qui se succèdent l’un après l’autre (Enseignante Z, Vidéo 6, 02 :10.655-02 :12.237). Devant cet état de choses, le concept ‘ordre’ est abstrait en général et n’a pas de propre forme. Pourtant, le fait d’alignement est l’une des manifestations du concept ‘ordre’. Finalement, la dimension primaire est iconique selon nous car l’illustration est considérablement graphique.

Illustrer un référent à travers un iconique n’est pas toujours possible, lorsqu’il s’agit par exemple des concepts abstraits appartenant à certaines classes de mots comme les noms, les adjectifs ou les adverbes. Dans ces cas-là, le contenu sémantique du concept n’est pas tellement propice pour mettre en œuvre une illustration accentuant la dimension iconique. Nous avons donné un exemple à ce propos dans le chapitre suivant (*cf. infra*, les exemples concernant ‘régulièrement’ et ‘synthèse’ dans le chapitre 4.2.4.2. *Imitation contre représentation*).

**Tableau 4-58 : Exemples d’iconiques ayant également une dimension métaphorique**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	7	04 :15.697	/[merci pour le minimum]/
Y	-	82 :50.893	/à \$mention\$ \$saint\$ \$berna:rd\$ et c:- c’ est quoi \$mention\$ \$saint\$ \$berna:rd\$ c’ (es)t une [grande MÉTROPO:LE]/

En somme, les iconiques qui servent à illustrer généralement des concepts concrets (et rarement des concepts abstraits), assument surtout les fonctions d’information et d’animation dans notre corpus. Pour la majorité des occurrences, ils sont utilisés de la part des enseignantes pour donner des informations lexicales, grammaticales ou thématiques (suivant le contenu thématique de l’unité dans le manuel). Finalement, ils facilitent l’accès au sens grâce à leur forme *graphique*, de telle façon qu’ils sont plus *explicatifs* que les métaphoriques en ce qui concerne l’illustration des référents verbaux selon notre point de vue.

**Tableau 4-59 : Sous-catégories des iconiques dans le corpus**

Sous-catégorie
Typique
Avec plusieurs membres du corps
Balayeur
Par écriture imaginaire
Ayant une dimension métaphorique

#### 4.2.4.2. Imitation contre représentation

À la lumière de ce que nous venons de mentionner dans le chapitre précédent, il faut déterminer la distinction entre les gestes iconiques et métaphoriques d'une façon plus claire. De notre point de vue, la *morphologie du geste* est plus décisive que l'illustration d'un concept concret ou abstrait afin de mieux formuler la distinction entre les iconiques et les métaphoriques. Cela émane du fait que parfois les iconiques illustrent des concepts abstraits et que les métaphoriques illustrent des concepts concrets, comme le montre l'exemple ci-dessous :

**Figure 4-53 : Geste métaphorique illustrant un concept concret**



/pour acheter un [GUIDE de voyage]/

(Enseignante Y, 25 :08.818-25 :10.977)

Ici, on voit qu'un geste métaphorique typique accompagne le référent 'guide de voyage' qui est absolument un concept concret.

De prime abord, il faut signaler que les iconiques *imitent* la forme d'un concept concret ayant une forme physique en soi. L'imitation gestuelle s'effectue en



traçant une figure imaginaire *graphique, détaillée et raffinée*. Ils visualisent rarement un concept abstrait en transférant sémantiquement une relation abstraite à une image concrète ; dans ces cas-là, ils sont très semblables aux métaphoriques. Par exemple, dans l'exemple de 'tout est mélangé' (cf. *supra*, chapitre 4.2.4.1. *Sous-catégories des iconiques repérés dans le corpus*), la forme du geste de l'enseignante Z montre que la confusion des idées est associée gestuellement à des entités concrètes qui se mélangent dans quelque chose. Alors, il s'agit de la superposition des dimensions iconique et métaphorique. Comme nous avons annoté une seule piste pour *type gestuel*, nous avons choisi la dimension gestuelle qui prime sur l'autre. C'est pourquoi, nous avons étiqueté le geste dans l'exemple cité ci-dessus comme iconique, même si la dimension métaphorique y est considérablement présente.

Quand même, il faut également octroyer un degré de sensibilité au type de référence. Selon Müller (1998), la « référence concrète »<sup>260</sup> gestuelle sert à illustrer la propre forme d'un référent, tandis que la « référence abstraite »<sup>261</sup> met en œuvre « une autre entité, action... ou relation en fonction desquelles le référent en question est décrit »<sup>262</sup> (cité dans Cienki, 2008, p. 8). Pour ce qui concerne la référence abstraite, le référent est donc généralement dépourvu d'une forme physique, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

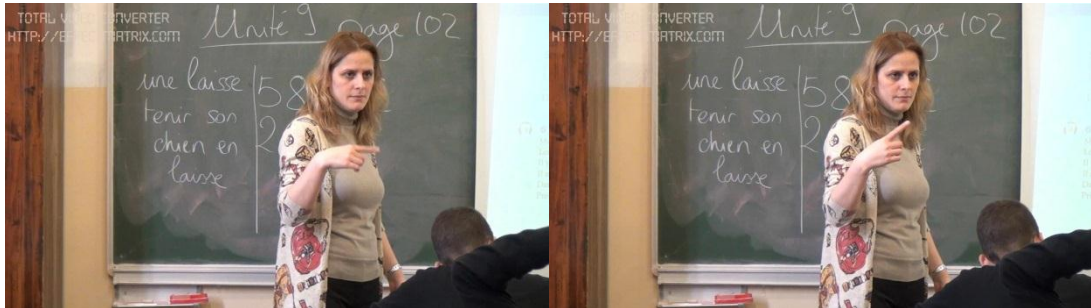
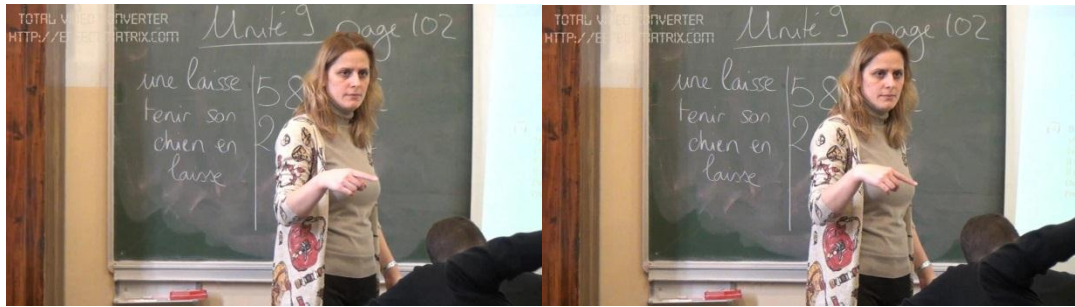
**Figure 4-54 : Exemple de geste métaphorique ayant également une dimension iconique**



<sup>260</sup> « concrete reference »

<sup>261</sup> « abstract reference »

<sup>262</sup> « another entity, action... or relation in terms of which the topic is being characterized »



/est ce que vous écrivez les tableaux [régulièrement]/

**(Enseignante Z, Vidéo 5, 10 :05.914-10 :09.653)**

L'enseignante Z demande aux élèves 'est-ce que vous écrivez les tableaux régulièrement' et effectue le même geste circulaire (à l'exemple d'un tourbillon) que celui dans l'exemple de 'tout est mélangé dans ma tête' avec une seule différence : le geste s'effectue sur le plan presque sagittal. De cette façon, elle illustre le référent verbal 'régulièrement' en traçant un cercle pour renvoyer à l'aspect *répétitif* ou *cyclique* ; en d'autres termes, elle visualise le fait d'écrire les tableaux suivant une régularité, où chaque acte d'écriture vient l'un après l'autre répétitivement. Pourtant, le concept de 'régularité' (et donc, le référent 'régulièrement') n'a pas de forme physique déterminée. Il s'agit alors de la prépondérance de la dimension métaphorique, même si la forme du geste est partiellement iconique. Cela provient du fait que, l'enseignante construit gestuellement une analogie à travers la forme continue d'un cercle en fonction duquel le référent 'régularité' qui n'a pas de forme physique est décrit gestuellement.

De même, il existe un autre exemple pertinent pour ce qui est de l'illustration du référent 'synthèse'. Dans cet exemple issu du corpus, l'enseignante Y donne des informations à propos du contenu sémantique de la locution 'catalogue de séjours touristiques'. Elle affirme que les catalogues de séjours touristiques 'présentent un

pays d'une façon synthétique'. En même temps, elle exécute un geste pour illustrer 'en synthèse' :

**Figure 4-55 : Autre exemple de métaphorique à dimension secondaire iconique**



/[en SYNTHÈSE de façon synthétique]/

(Enseignante Y, 25 :56.736-25 :59.029)

Elle dessine donc en l'air une grande figure ayant à peu près la forme d'un rectangle. Le concept 'synthèse' est abstrait et il ne dispose d'aucune forme réelle. C'est pourquoi, sur le plan gestuel, l'enseignante Y établit une analogie entre le référent 'synthèse' et un rectangle renvoyant à une sorte d'ensemble imaginaire (catalogue) englobant des sous-ensembles (informations dans le catalogue). C'est en fonction de cet ensemble que le référent dépourvu de forme est représenté. Même s'il y a un aspect iconique dans la gesticulation (étant donné la figure rectangulaire), le geste attribue une forme plus ou moins générale (par l'intermédiaire du rectangle) au concept 'synthèse' normalement dépourvu de forme originale. En somme, la dimension métaphorique est plus dominante en l'occurrence selon nous.

À la lumière des critères élaborés ci-dessus, précisons que les gestes métaphoriques *représentent* les concepts auxquels ils sont affiliés. La représentation se réalise de deux façons : *soit un geste métaphorique attribue à un concept concret une forme différente que sa forme physique originale, soit il attribue une forme*

*physique à un concept abstrait normalement dépourvu de forme.* Quoi que ce soit, la représentation gestuelle met en œuvre le plus souvent un geste dont la forme a des traits grossiers manquant de finesse. La forme est en somme plus *globale*<sup>263</sup> que celle des iconiques. En effet, lors de l'autoscopie menée, l'enseignante Y a explicité ce que nous venons de mentionner d'une façon intéressante à propos de l'un de ses gestes métaphoriques : « [b]en ça dire qu'on aurait pu être aussi bien euh... je veux dire que la signification euh... de l'amplitude, ça pouvait être euh ... enfin, ça pouvait signifier d'autre chose que *plus fort* quoi. Euh, ce geste-là peut signifier plusieurs choses, ça, ça peut être *encercler*... donc là, c'était effectivement un peu brouillon ». Le mot « brouillon » explicite peut-être de la meilleure façon notre conception des métaphoriques, comme ils ressemblent à une sorte d'*esquisse de geste* selon notre point de vue. C'est pourquoi un geste métaphorique est susceptible d'illustrer plusieurs concepts ; ce qui n'est pas le cas en général chez les iconiques. En outre, il s'agit d'une plus grande économie physique pour effectuer un geste métaphorique, de telle façon que, plus le concept est difficile à illustrer à l'aide d'un iconique, plus on semble avoir recours à un geste métaphorique suivant les données du corpus. Inversement, les iconiques semblent transmettre plus d'informations que les métaphoriques sur la dimension communicative en raison de l'absence de l'économie physique dans la gesticulation. Pourtant, il est indispensable de vérifier cette hypothèse par d'autres recherches.

Comme certains exemples d'iconiques ont déjà été donnés et que les gestes métaphoriques seront examinés d'une façon détaillée dans le chapitre qui suit, nous nous contentons de donner un autre exemple où deux concepts concrets sont illustrés consécutivement par un métaphorique et un iconique :

---

<sup>263</sup> Azaoui (2014a) parle à ce propos de l'« opacité sémantique » des métaphoriques (p. 278).

**Figure 4-56 : Distinction entre un iconique et un métaphorique**



/comme tu veux dans la classe ou dans le [couloir]/



/[à cet étage]/

	00:06:57.500	00:06:58.000	00:06:58.500	00:06:59.000	00:06:59.500	00:07:00.000	00:07:00.500
Parole [170]	comme tu veux dans la classe ou dans le couloir				à cet étage		
Mot-token [833]	com	tu	veux	dans	la	class	ou
	dans	le	couloir		à	cet	étage
Type [78]	ème	métaphorique	métaphorique	métaphorique	iconique		
Fonction [78]	information						
Espace gestuel [78]	à-centre	centre-centre	centre-centre	centre-centre	périphérie		

**(Enseignante X, Vidéo 5, 06 :58.497-07 :00.506)**

Comme le montre la figure ci-dessus, l'enseignante X effectue un métaphorique pour illustrer 'couloir' et un iconique pour illustrer 'étage'. L'iconique en question a une forme plus détaillée et il imite la forme du référent 'étage', tandis que le geste métaphorique attribue une forme générale au référent couloir déjà doté d'une forme originale en soi. Procédons en l'occurrence aux catégories et aux sous-catégories des métaphoriques.

#### **4.2.4.3. Catégories et sous-catégories des métaphoriques repérés dans le corpus**

De prime abord, il faut distinguer les « métaphoriques-conteneurs »<sup>264</sup> comme la plus grande catégorie des gestes métaphoriques (McNeill, 1992, p. 147 ; McNeill, 2005, p. 45). Les *métaphoriques-conteneurs* peuvent illustrer tous les concepts ou référents car, soit ils attribuent une forme physique à un concept abstrait dépourvu de forme, soit ils attribuent une nouvelle forme à un concept concret doté d'une propre forme physique. Pour toutes les occurrences, le contenu sémantique du concept est présenté dans un *conteneur imaginaire*, comme si le concept (concret ou abstrait) avait la forme d'une tasse constituant le conteneur (McNeill, 1992, 2005). Sur le plan gestuel, la forme du geste est généralement la suivante : la paume de la main gesticulante est vers le ciel et elle constitue la base du conteneur, pendant que les doigts tiennent imaginativement le contenu sémantique du concept. Évidemment, il existe plusieurs variantes à ce type de métaphorique ; en d'autres termes, selon la circonstance, la forme du conteneur imaginaire peut changer ou les deux mains peuvent intervenir. Les données de notre corpus font preuve de ces variations.

En tant que la première sous-catégorie des métaphoriques-conteneurs, nous pouvons énumérer les métaphoriques-conteneurs *à une seule main* :

---

<sup>264</sup> « conduit metaphoric gestures »

**Figure 4-57 : Exemple de métaphorique-conteneur à une seule main**



/je vous l(e) dis tout d(e) suite la \$méditerranée\$ avec deux [-r comme le mot TERRE:]/

(Enseignante Y, 46 :13.514-46 :15.619)

Premièrement, il faut noter tout de suite que ce type de métaphorique se réalise avec les paumes ouvertes vers le ciel et les doigts repliés considérablement. C'est la position normale de la plupart des métaphoriques dans le corpus. Deuxièmement, l'exemple montre que les métaphoriques n'illustrent pas nécessairement des concepts abstraits. L'enseignante Y donne une information d'orthographe en établissant une analogie entre les mots 'méditerranée' et 'terre' qui sont écrits avec deux 'r' à la fin. Ici, le geste métaphorique illustre 'terre' dans un conteneur imaginaire à la main gauche.

**Tableau 4-60 : Exemples de métaphoriques-conteneurs à une seule main**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	7	02 :25.171	/[TRÈS souvent on peut entendre] l' accord/
Z	8	08 :15.118	/et [tu insistes]/

La deuxième sous-catégorie met en évidence le même geste mais avec l'autre main ajoutée à la première dans la même position. Cela nous fait penser que l'addition de la deuxième main sert à insister davantage sur le contenu sémantique du référent affilié au geste. En outre, ce type de métaphorique-conteneur à deux mains se superpose avec des séries de battements ; ce qui donne un effet de tremblement au même geste. Alors, le fait d'insistance se justifie également par les battements :

**Figure 4-58 : Exemple de métaphorique-conteneur à deux mains**



/oui ben parce que c' est le [caractère hein des:] des: ça reflète le caractère des gens/

(Enseignante Y, 54 :25.238-54 :26.656)

Sur la figure ci-dessus, l'enseignante Y établit un lien entre la musique dramatique de la Corse et le caractère général du peuple du pays. Elle effectue un métaphorique-conteneur à deux mains, qui illustre et accentue en même temps le référent 'caractère'. Le fait d'accentuation est enrichi par la superposition des battements au geste métaphorique. Dans la perspective didactique, l'enseignante veut attirer l'attention des élèves davantage sur l'information thématique.

**Tableau 4-61 : Exemples de métaphoriques-conteneurs à deux mains**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	82 :34.314	/[quelle est la situation dans ce dialogue]/
Z	5	06 :46.451	/est ce [qu' il y a des questions avec tout]/

La troisième sous-catégorie est une variante de la deuxième avec la seule différence des paumes se regardant l'une l'autre, comme si les deux mains tenaient une *balle* :



**Figure 4-59 : Exemple de métaphorique-conteneur à deux mains tenant une balle imaginaire**



/vous mélangez toujours [journée]/

(Enseignante X, Vidéo 6, 09 :12.656-09 :13.178)

Ici, l'enseignante X donne une information grammaticale pour ce qui est du genre du mot 'journée', que les élèves confondent avec celui du mot 'jour'. Alors, de nouveau, le concept abstrait 'journée' acquiert une forme physique grâce au métaphorique-conteneur.

En tant que l'une des variantes de la première catégorie, les métaphoriques que nous dénommons comme métaphoriques-conteneurs *inversés* sont exécutés par la main dont la paume regarde vers la terre. On tient toujours un concept dans la main. L'exemple suivant illustre l'enseignante Z qui donne une information thématique et lexicale concernant le contenu de l'unité. Elle recourt à la distinction entre les régions géographiques 'habitées' par les gens et celles qui sont 'désertes'. Pour ce faire, elle représente le concept concret 'parties habitées' par un métaphorique.

**Figure 4-60 : Exemple de métaphorique-conteneur *inversé***

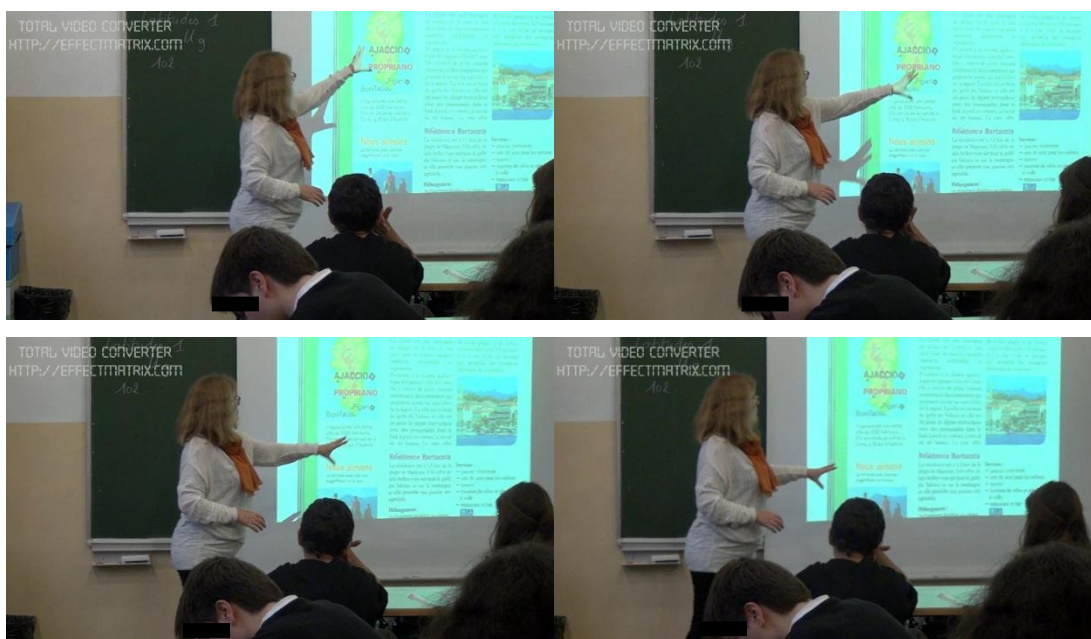


/dans le monde entier [il y a des parties qui sont/habitées]/

(Enseignante Z, Vidéo 2, 04 :13.333-04 :15.848)

Il faut faire une remarque en partant de l'exemple ci-dessus : si le même geste *balaye* une certaine entité, comme par exemple un mot, un groupe de mots, un passage ou une image sur l'écran du projecteur, il est considéré comme *iconique-balayeur* (cf. *supra*, chapitre 4.2.4.1. *Sous-catégories des iconiques repérés dans le corpus*). Pour ce qui est de ce type d'iconiques, donnons l'exemple ci-dessous :

**Figure 4-61 : Exemple d’iconique-balayeur étant également un métaphorique-conteneur inversé**



/ [ce que c' est a(l)ors qu' est ce que c' est selon vous cette pa:ge qu' est ce que] ça présente /  
(Enseignante Y, 02 :29.968-02 :34.383)

En tant que geste d’animation, l’enseignante Y demande aux élèves ce que présente la page de l’unité montrée sur l’écran du vidéoprojecteur. Pour illustrer la page gestuellement, elle balaye de la main gauche l’écran à travers une trajectoire circulaire. De notre point de vue, la dimension iconique prime finalement sur celle métaphorique dans la présente situation.<sup>265</sup>

**Tableau 4-62 : Exemples de métaphoriques-conteneurs inversés**

Enseignante	Vidéo	T initial	Exemple
Y	-	82 :54.353	/UNE [PETITE ville] qui se trouve euh: où dans le centre de la \$france\$ euh:::/
Z	2	04 :09 :939	/dans toutes les îles [il Y A]/[dans toutes les îles]/

Morphologiquement semblables aux métaphoriques-conteneurs, une autre sous-catégorie de métaphoriques à plusieurs récurrences dans le corpus consiste à utiliser les deux mains comme une balance ; autrement dit, les deux mains basculent

<sup>265</sup> Ce geste qui pointe vers une entité (surtout la première image en haut à gauche de la figure ci-dessus) avec la paume ouverte regardant vers l’extérieur du locuteur est appelé « open hand prone (palm away) » (paume ouverte regardant vers l’extérieur) et considéré comme déictique par Kendon (2004, p. 206).

l'une après l'autre et elles attribuent ainsi une forme générale au référent affilié. Nous dénommons cette sous-catégorie de métaphoriques-conteneurs comme *métaphorique-conteneur basculant* :

**Figure 4-62 : Exemple de métaphorique-conteneur *basculant***



/de baisser un p(e)tit peu oui où est ce que v(ous) pouvez [encore demander peut être]/

(Enseignante X, Vidéo 3, 08 :35.629-08 :36.763)

En parlant des tarifs d'hôtels en tant que thème faisant partie de l'unité traitée, l'enseignant X oriente les élèves, pour qu'ils utilisent verbalement certains mots ou groupes de mots du vocabulaire récemment appris, comme par exemple 'réduire', 'réduction', 'baisser les prix', 'négocier', etc. Elle leur demande où l'on peut encore faire la négociation à part les hôtels. Pour ce faire, elle bascule les mains successivement, comme les images floues le montrent sur la figure ci-dessus. Elle renvoie à 'demander encore'. Ce type de geste est exécuté à diverses reprises de la part des enseignantes sous une forme gestuelle plus ou moins semblable. Le mouvement de bascule accentue en effet les *rappports* ; autrement dit, les faits d'approximation, de comparaison et de similarité entre certains référents verbaux de la chaîne parlée. Dans cet exemple, l'enseignante X affirme qu'il est possible d'entreprendre des négociations avec les hôtels et elle demande donc aux élèves dans quelles branches du commerce on peut 'encore' demander des réductions de prix. Le tableau ci-dessous montre quelques exemples à propos de ce type de métaphorique.

**Tableau 4-63 : Exemples de métaphoriques-conteneurs basculants issus du corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	25 :17.797	/su:r euh:: la nature sur c(e) qu' on peut [voir sur euh e(n)fin la biodiversité] sur tous c(e) que tu veux/
Z	8	00 :23.707	/où [par rapport à en Sturquie\$]/

Toujours liée à la catégorie de métaphoriques-conteneurs, la main prend parfois la forme de la lettre 'j' vue de profil. Ainsi, nous avons dénommé cette sous-catégorie-là comme *métaphorique-conteneur en forme de 'j'*. La main est plus dressée ; c'est-à-dire que les doigts sont moins repliés dans cette position. Pourtant, il s'agit de la même conception sur le plan gestuel ; on tient à la main un concept en attribuant à celui-ci une forme générale :

**Figure 4-63 : Exemple de métaphorique-conteneur en forme de 'j'**



[/parce que avant ça] la \$corse\$ n' était pas française/

(Enseignante Y, 42 :05.879-42 :07.256)

Dans cet exemple, l'enseignante Y est en train de donner une information thématique sur l'histoire de la Corse. Elle annonce que le pays a commencé à vivre sous la domination française en 1769. Elle ajoute donc que 'avant ça' le pays n'était pas considéré comme partie de la France. Sur le plan gestuel, elle met en œuvre un geste métaphorique en forme de 'j' pour renvoyer à la période avant l'année 1769. Comme le référent 'année 1769' ne peut pas avoir une forme physique, le geste en question sert à le représenter à travers une forme générale typique aux métaphoriques-conteneurs. Ce type de geste est exécuté dans le corpus uniquement par l'enseignante Y. Dans la perspective didactique, cela nous montre que chaque enseignant a son propre *profil gestuel* en procédant à des variations parmi les catégories de gestes préétablies.

**Tableau 4-64 : Exemples de métaphoriques-conteneurs en forme de ‘j’ dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	46 :34.319	/[DANS la région]/
Y	-	75 :26.038	/bon on va aussi vous d(e)mander [à vous d(e) créer un texte]/

La dernière variante des métaphoriques-conteneurs que nous avons repérés dans le corpus est effectuée avec les doigts tendus et la paume regardant vers le corps des enseignantes. Ce geste fonctionne également en tant que battement, comme si la main coupait imaginaiement quelque chose dans l’espace vide. C’est pourquoi, il est dénommé de notre part comme *métaphorique-conteneur tranchant*. En effet, ce geste est un emblème selon Calbris et Montredon (1986) : « Le glissement du tranchant de la main en plan frontal devant soi jusqu’à une certaine distance figure la limite temporelle » (p. 141). Pourtant, dans le contexte de notre corpus, ce geste ne marque pas la temporalité. C’est pourquoi, il a été étiqueté comme métaphorique lors des annotations. Donnons un exemple issu du corpus :

**Figure 4-64 : Exemple de métaphorique-conteneur *tranchant***



/normalement: même [sans avoir écouté] vous pouvez comprendre/

(Enseignante Z, Vidéo 6, 07 :54.714-07 :56.095)

Il s’agit d’un exercice basé sur un dialogue à écouter en classe. Il faut écouter le dialogue et puis, associer les fragments de phrases entre eux. L’enseignante Z donne une consigne pour faire l’exercice concerné : elle affirme qu’en regardant seulement les fragments de phrases, il est possible de faire les associations sans écouter le dialogue car, même si l’on ne connaît pas le contenu thématique du dialogue, on peut

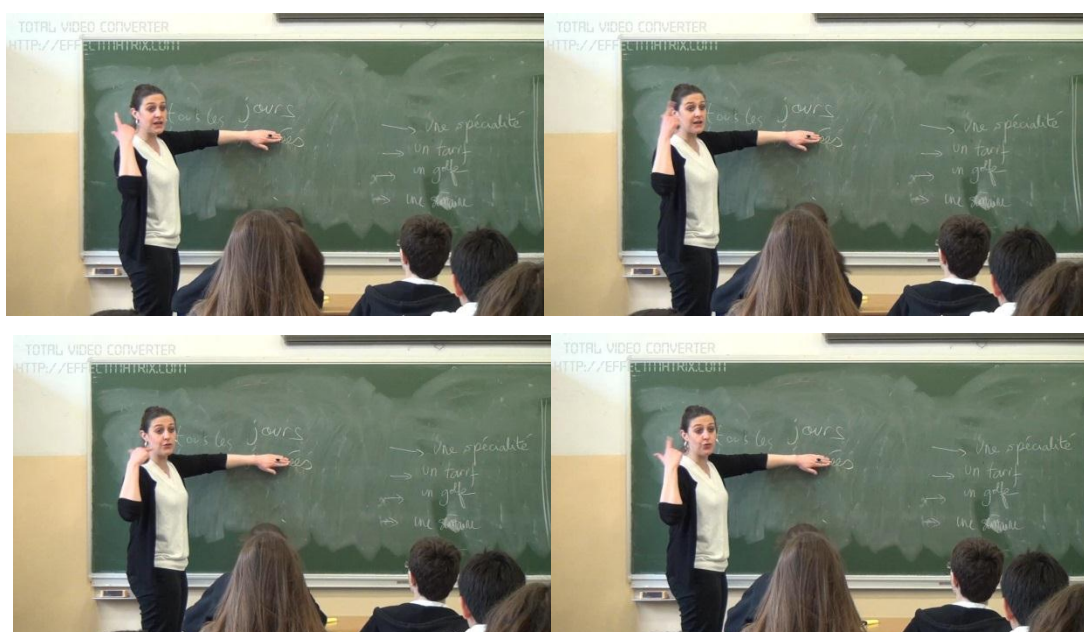
associer les fragments juste en tenant compte des règles syntaxiques sur le plan syntagmatique. Quant au plan gestuel, elle illustre le fait d'écouter par l'intermédiaire d'un métaphorique-conteneur tranchant.

**Tableau 4-65 : Exemples de métaphoriques-conteneurs tranchants dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	61 :23.096	/de façon autonome [ils considèrent] que euh ils ne sont pas/
Z	4	06 :12.674	/faire {librement} [librement] tous les mouvements]/

En tant que deuxième grande catégorie de métaphoriques, il figure dans le corpus des métaphoriques qui exposent de différentes formes gestuelles que celles des métaphoriques-conteneurs. Des exemples avaient déjà été donnés à ce propos (*cf. supra*, exemples sur 'régulièrement' et 'synthèse' dans le chapitre 4.2.4.2. *Imitation contre représentation*). Ce type de métaphorique dispose d'un plus grand degré d'iconicité que les métaphoriques-conteneurs. Il s'agit alors également d'une dimension secondaire iconique dans la typologie gestuelle. Donnons des exemples de gestes très semblables à ceux illustrant 'régulièrement' et 'synthèse' dans le corpus :

**Figure 4-65 : Exemple de métaphorique non-conteneur ayant également une dimension iconique**





/tous les [JOURS on écrit souvent]/

(Enseignante X, Vidéo 7, 02 :22.977-02 :24.938)

Le geste est très similaire à ceux qui illustrent ‘tout est mélangé dans ma tête’ et ‘régulièrement’ (cf. *supra*, les chapitres 4.2.4.1. *Sous-catégories des iconiques repérés dans le corpus* et 4.2.4.2. *Imitation contre représentation*) : l’index de la main gauche exécute un mouvement circulaire (parfois, plusieurs mouvements circulaires) ou un arc autour de l’axe vertical sur le plan transversal. Ici, l’enseignante X donne une information grammaticale en disant que l’on préfère généralement l’utilisation de ‘tous les jours’ au lieu de ‘tout le jour’. Sur le plan gestuel, la forme circulaire renvoie au référent verbal ‘souvent’ ; en d’autres termes, à la règle grammaticale que l’on applique *habituellement* et *répétitivement* lors de la succession du groupe nominal ‘le jour’ à l’adjectif indéfini ‘tout’. Par conséquent, le geste est essentiellement métaphorique car le référent ‘souvent’ n’a pas de propre forme physique. Pourtant, il dispose aussi d’une dimension secondaire iconique car le référent ‘souvent’ renvoie également à des choses ayant lieu à plusieurs reprises.

Un exemple très semblable au précédent dans notre corpus met en œuvre la même structure de signification sur le plan gestuel. Dans cet exemple, l’enseignante X utilise les deux mains comme une moissonneuse-batteuse ; en d’autres termes, elle tourne les index l’un autour de l’autre plusieurs fois sur le plan sagittal pour renvoyer implicitement à l’aspect *répétitif* ou *cyclique* du groupe de référents ‘on a dit ça on se souvient’ :



**Figure 4-66 : Autre exemple de métaphorique non-conteneur à dimension secondaire iconique I**



/[on a dit ça on se souvient]/

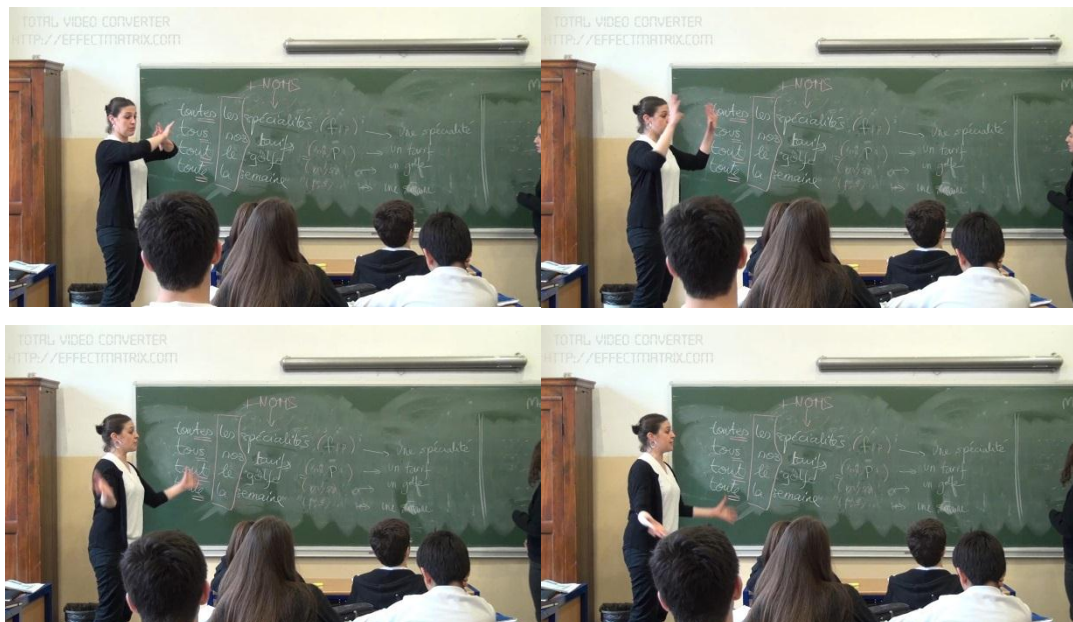
(Enseignante X, Vidéo 3, 10 :32.612-10 :34.368)

Dans cet exemple, l'enseignante X rappelle aux élèves que les actes de langage 'donner un conseil' et 'donner un ordre' ont déjà été traités en classe. C'est pourquoi, elle illustre ses propos avec un geste métaphorique ayant une forme circulaire sur le plan sagittal. Cette forme renvoie implicitement au fait d'avoir déjà transmis le sujet dont on parle et donc, à la répétition du même sujet. Comme pour le métaphorique précédent qui illustre 'souvent', il s'agit aussi de la dimension iconique secondaire pour cet exemple.

Parfois, la limite entre les dimensions iconique et métaphorique peut demeurer floue. Par exemple, l'enseignante X est en train d'enseigner l'emploi de l'adjectif indéfini 'tout' et un élève est au tableau pour compléter le groupe nominal constitué de '*adjectif indéfini + déterminant + nom*' par l'adjectif indéfini qui manque ('tout', 'toute', 'tous' ou 'toutes'). Alors, l'enseignante illustre '(tout le)

janvier’ par un grand rectangle ; ce qui peut faire penser qu’il s’agit d’un geste iconique ici. Pourtant, les référents ‘janvier’ et ‘tout’ sont dépourvus de forme physique. C’est pourquoi, le geste attribue une forme grosse à ‘tout le janvier’ et donc, cette forme grosse rectangulaire qui manque de finesse est élémentaire. Par conséquent, le geste est un métaphorique à dimension secondaire iconique selon notre point de vue. D’ailleurs, notre choix d’étiquetage est justifié par les propres mots de l’enseignante prononcés juste avant le geste : ‘on imagine (le mois de janvier)’. Comme il n’y a pas de propre forme pour le référent, on peut l’obtenir uniquement en imaginant par abstraction.

**Figure 4-67 : Autre exemple de métaphorique non-conteneur à dimension secondaire iconique II**



**/[jan-/janvier] hmm:: mois/**

(Enseignante X, Vidéo 6, 07 :42.479-07 :43.914)

En partant de cet exemple, nous pouvons prétendre que ‘tout’ est illustré comme un grand ensemble ayant une forme grosse. Deuxièmement, on peut se demander si ces formes rectangulaires ne sont pas aussi des conteneurs. Pourtant, nous acceptons comme métaphoriques-conteneurs ceux qui sont définis par McNeill (1992, 2005).

**Tableau 4-66 : Exemples de métaphoriques non-conteneurs dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	6	06 : 58.879	/[vous êtes prêts] à répondre/
Y	-	69 :58.778	/c' est le golfe/complet [la totalité]/
Z	6	00 :59.815	/très beaux paysages [et cætera et cætera]/

En somme, dans la perspective didactique, sauf les métaphoriques non-conteneurs ayant aussi une dimension iconique, la valeur informative des gestes métaphoriques est douteuse car ils ne sont pas aussi graphiques que les iconiques pour illustrer les référents. Quand même, il faut mener d'autres recherches qui concerneraient également leur impact sur l'accès au sens. Ils sont évidemment pratiques et économes pour les locuteurs. Mais, lors de la prise en considération des interlocuteurs consistant surtout des débutants de FLE, ces gestes semblent moins informatifs que les déictiques et les iconiques par exemple.

En effet, les observations ci-dessus sont en parallèle avec celles de Müller (2008) sur les conversations spontanées, même si sa recherche est effectuée dans un contexte tout à fait différent que le nôtre : les métaphores relèvent plutôt d'une conceptualisation qui dépasse les limites de la langue et de la gestuelle, si bien qu'il faut les considérer surtout « comme les produits de l'activité cognitive »<sup>266</sup> (p. 239). Dans le cadre qui nous préoccupe, bien que les gestes métaphoriques trouvent leur expression dans l'interaction, ils semblent plutôt centrés sur le locuteur. Ils concernent donc l'effort du locuteur sur le processus cognitif en vue de matérialiser/concrétiser visuellement les idées.

Dernièrement, résumons ci-dessous les catégories et les sous-catégories des métaphoriques repérés dans le corpus.

<sup>266</sup> « as products of a cognitive activity »

**Tableau 4-67 : Catégories et sous-catégories des métaphoriques repérés dans le corpus**

Catégorie	Sous-catégorie
Conteneur	À une seule main
	À deux mains
	À deux mains tenant une balle imaginaire
	Inversé
	Basculant
	En forme de ‘j’
	Tranchant
Non-conteneur (à dimension secondaire iconique)	-

#### 4.2.5. Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes

De prime abord, il faut signaler que les emblèmes peuvent remplacer la parole ou en amplifier la valeur pragmatique (Colletta, 2005 ; Coquet, 2012). Ainsi, en l’absence de la parole, ils assument les mêmes fonctions que les actes de parole ; en outre, au cas où ils accompagneraient la parole, ils en affectent la valeur illocutoire (cf. *infra*, Figure 4-68 : Exemple d’emblème dans le corpus où l’on agite l’index pour donner une consigne).

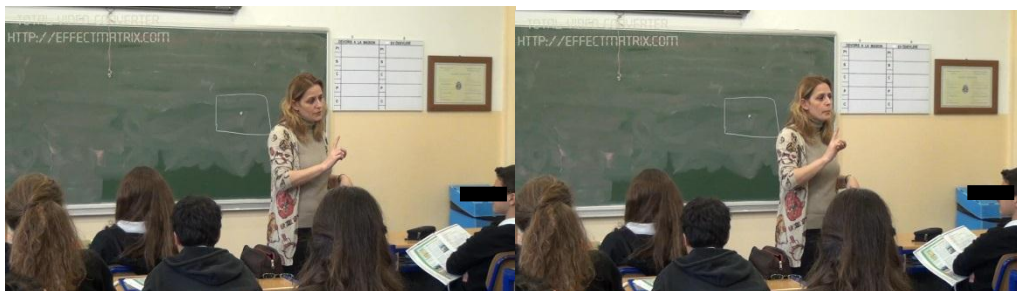
Deuxièmement, il faut signaler que les gestes emblématiques exposent deux types de conventionalité : *culturelle* et *pédagogique*. Dans le cadre du répertoire des gestes conventionnels de la culture française, nous avons déjà donné des exemples d’emblèmes renvoyant à ‘ras-le-bol’ (cf. Calbris & Montredon, 1986, p. 13 ; Morris, 1997, p. 191) ou à ‘mon œil’ dans le chapitre 2.2.4. *Typologies de gestes coverbaux* (cf. Calbris & Montredon, 1986, p. 65; Morris, 1997, p. 254).

D’autre part, la conventionalité peut se produire au niveau des « emblèmes pédagogiques » définis par Azaoui (2013) comme « gestes emblématiques utilisés

particulièrement dans les contextes éducatifs »<sup>267</sup> (p. 2). Par ailleurs, il définit ce concept comme « emblèmes propres/commons en situation de classe » (Azaoui, 2014a, p. 169). Pourtant, les deux types de conventionalité peuvent chevaucher pour un même emblème.

Par exemple, un geste culturellement très répandu dans le monde, comme par exemple « agiter de part et d'autre l'index dressé », marque une « menace modérée » ou signifie en général 'non' (cf. Morris, 1997, p. 94). Pourtant, il peut être utilisé également dans le contexte de classe pour animer (attirer l'attention), informer ou évaluer les apprenants : « L'index est levé, généralement en diagonale, en signe d'avertissement ou de simple conseil » (Calbris & Montredon, 1986, p. 37). Donnons un exemple à ce propos :

**Figure 4-68 : Exemple d'emblème dans le corpus où l'on agite l'index pour donner une consigne**



/[attention]/

[on peut te dire]/

(Enseignante Z, Vidéo 3, 06 :55.753-06 :57.639)

Sur la figure ci-dessus, l'enseignante Z attire d'abord l'attention des élèves pour donner ensuite une information à propos du contenu thématique de l'unité concernée. En l'occurrence, elle affirme que dans un guide de voyage, on donne des informations à propos des hôtels chers et bon marché. En bref, la première image relève de l'animation et la deuxième image relève de l'information sur le plan gestuel.

Par conséquent, la distinction entre l'emblème culturel et l'emblème pédagogique nous semble floue. Nous pensons que la conventionalité constitue le point commun des gestes emblématiques et que la convention relève des niveaux

<sup>267</sup> « emblems particularly used within instructional contexts »

culturel et/ou pédagogique. Dans la perspective didactique qui nous intéresse davantage, un geste quelconque utilisé systématiquement par les enseignants pour désigner un même contenu sémantique peut être accepté comme emblème, s'il est *conventionné* en classe.

À la lumière de ce qui est mentionné, comme nous l'avons déjà précisé au chapitre 2.3.1. *Utilisation des emblèmes par les enseignants en classe de FLE*, selon notre point de vue, les gestes emblématiques concernent plutôt le « code commun gestuel » défini par Tellier (2008a) de la façon suivante :

Ajoutons enfin que de nombreux gestes créés et utilisés régulièrement par un enseignant constituent petit à petit un code gestuel commun partagé par les acteurs d'une même classe. Ces gestes du code commun présentent un fort degré de conventionalité dans la classe. Une fois appris par les apprenants, ils sont d'une aide encore plus précieuse pour la compréhension et la mémorisation. On peut donc énumérer trois conditions pour qu'un GP [geste pédagogique] fasse partie du code commun de la classe :

- Que ce geste soit toujours associé au même sens.
- Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé.
- Qu'il garde toujours le même aspect (la même forme) pour être bien identifié. (pp.

44-45)

Amplifions notre idée avec un autre exemple : le geste des « doigts formant un anneau » très répandu en Amérique du Nord et en Europe (« le pouce et l'index réunis pour former un anneau vertical ») et renvoyant à « ok, c'est bon » (*cf.* Morris, 1997, p. 51) peut être utilisé pour évaluer les apprenants. Alors, dans cette situation-là, la dimension pédagogique de l'emblème est plus importante que sa dimension culturelle, à condition qu'il ne soit pas accepté comme un geste culturellement offensif dans la culture des apprenants et qu'il soit exécuté en contexte ; c'est-à-dire que si le geste est accompagné de la parole, les mésinterprétations pourront être évitées. Par exemple, certaines versions du geste *ok* véhiculent une menace ou un message obscène dans certains pays (McNeill, 1992 ; Morris, 1997). Ainsi, si l'enseignement du FLE a lieu dans l'un de ces pays, l'enseignant devra être plus attentif et sensible à l'utilisation de ce geste afin de ne pas engendrer une mésentente culturelle.

Même si les emblèmes sont classés en dehors des gestes coverbaux sur le continuum de Kendon (*cf.* McNeill, 1992), la parole des enseignantes les accompagne pour la plupart du temps, comme le démontre notre corpus. C'est pourquoi, éviter les mésententes culturelles et établir le code gestuel commun deviennent plus faciles dans le contexte de classe.

En outre, la dimension culturelle des emblèmes présente de l'intérêt didactique de deux manières : premièrement, il faut enseigner le répertoire d'emblèmes de la langue-culture cible aux apprenants. Pourtant, bien que les enseignantes se servent des emblèmes plusieurs fois dans le corpus, nous n'avons repéré aucune situation qui fait preuve de l'enseignement des emblèmes aux apprenants de la part des enseignantes. Deuxièmement, les enseignants doivent se renseigner sur le répertoire mentionné durant leur formation pour éviter les malentendus qui pourraient se produire chez les apprenants vis-à-vis de certains emblèmes.

Finalement, avant de passer aux catégories d'emblèmes repérés dans le corpus, il faut faire le point en ce qui concerne la typologie gestuelle : les emblèmes posent en effet des problèmes taxinomiques car ils ont le plus souvent une dimension iconique ou métaphorique ; d'ailleurs, c'est pour cette raison qu'ils « peuvent être reconnus, même s'ils sont exécutés hors contexte »<sup>268</sup> (Allen, 1999, p. 476). Autrement dit, comme le précisent Calbris et Porcher (1989), à la différence des signes linguistiques, les emblèmes ne sont pas *arbitraires* ; en tant que « signes conventionnels et motivés », ils sont susceptibles de « présenter une analogie entre leur aspect physique et leur signification tout en différant d'une culture à l'autre » (p. 70). Par exemple, la forme caractéristique d'anneau pour le geste *ok* renvoie à la « précision »<sup>269</sup>, si bien qu'elle peut représenter métaphoriquement la « suffisance »<sup>270</sup> ou l'« adéquation »<sup>271</sup> pour « approuver »<sup>272</sup> quelqu'un au niveau pragmatique (McNeill, 1992, p. 60 ; McNeill, 2005, p. 48). Alors, ce geste emblématique dispose également d'une dimension métaphorique. En somme, les emblèmes ne constituent pas une vraie classe, étant donné qu'ils sont des iconiques ou des métaphoriques culturellement et/ou pédagogiquement conventionnés. La seule différence des emblèmes par rapport aux autres types de gestes réside dans le fait qu'ils sont associés à des contenus sémantiques plus ou moins fixés pour un même cadre culturel et/ou pédagogique. Par exemple, le geste *ok* renvoie à peu près au même contenu sémantique dans une culture donnée (ou dans un cadre éducatif donné), tandis que le sens d'un métaphorique-conteneur (ou d'un iconique)

---

<sup>268</sup> « can be recognized when displayed out of context »

<sup>269</sup> « precision »

<sup>270</sup> « sufficiency »

<sup>271</sup> « adequacy »

<sup>272</sup> « approbation »

quelconque dépend fortement au contexte verbal. Quoi qu'il en soit, les typologies actuelles (cf. McNeill, 1992 ; Tellier & Stam, 2010) les considèrent comme un type gestuel à part et donc, nous avons fait les annotations dans le corpus suivant ces typologies, vu qu'une autre solution méthodologique ne nous paraissait pas évidente.

La première catégorie d'emblèmes repérés très fréquemment dans le corpus met en œuvre un geste qui ressemble beaucoup à un métaphorique-conteneur : on ouvre généralement les deux mains avec les paumes regardant vers le ciel et les doigts légèrement repliés. Selon Morris (1997), ce « geste du bowling » est très répandu et presque universel (p. 138). Pourtant, McNeill (1992) le regroupe parmi les métaphoriques non-conteneurs malgré sa ressemblance aux métaphoriques-conteneurs car la trajectoire des mains est différente. Autrement dit, on trace un demi-cercle en l'air vers l'avant pour les métaphoriques-conteneurs, tandis que ce demi-cercle est absent chez les *emblèmes du bowling*. Nous avons constaté que le geste a également d'autres caractéristiques qui le distinguent des métaphoriques-conteneurs : premièrement, le poignet est légèrement tordu et les doigts sont moins repliés que les métaphoriques-conteneurs (et même, parfois les doigts sont totalement dressés). Deuxièmement, l'emblème du bowling est accompagné de deux autres éléments kinésiques ; en général, du haussement d'épaules et de la mimique faciale avec des yeux ouverts (et/ou des sourcils pliés donnant un air interrogatif au visage) exprimant surtout l'ignorance, l'impuissance ou l'étonnement : « On voûte brièvement les épaules en les relevant et on tend les mains, paumes en l'air, doigts écartés. Les commissures des lèvres sont momentanément descendues et les sourcils levés » (Morris, 1997, p. 72).

Selon McNeill, ce geste-là représente la « sensation du vide »<sup>273</sup>, comme si quelque chose échappait aux mains (p. 154). Quant à sa signification, il est surtout associé implicitement ou explicitement à des mots ou à des groupes de mots comme 'quoi ?', 'qu'est-ce que ... ?', 'est-ce que ... ?', 'n'est-ce pas ?', 'hein !', 'hein ?', 'je ne sais pas', etc. Ainsi, il peut marquer le doute, l'interrogation, l'ignorance, l'impuissance, l'étonnement (Calbris & Montredon, 1986, p. 80). Parfois, il est

---

<sup>273</sup> « nothingness »



utilisé de la part des enseignantes pour demander l’approbation ou le consentement des apprenants à propos d’un sujet.<sup>274</sup>

**Figure 4-69 : Exemple d’emblème du *bowling***



/[oui ça arrive]/

**(Enseignante X, Vidéo 5, 06 :03.358-06 :05.690)**

Dans cet exemple, l’enseignante X est en train de donner des informations pour expliquer le contenu sémantique des groupes de mots, comme par exemple ‘personne à mobilité réduite’, ‘personne handicapée’ et ‘fauteuil roulant’ faisant partie du vocabulaire à enseigner au sein de l’unité concernée du manuel. Elle affirme que la perte de mobilité est possible dans la vie. Dans cette perspective, elle dit ‘oui ça arrive’ et fait l’emblème en question. En effet, elle pose implicitement aux apprenants la question suivante pour demander leur approbation à propos du sujet dont elle parle : ‘la perte de mobilité arrive parfois dans la vie, n’est-ce pas ?’. Il faut noter que cet emblème peut assumer également les fonctions d’animation ou d’évaluation selon le contexte, comme le dernier exemple du tableau ci-dessous le montre.

Le même geste peut être considéré sous un angle complètement opposé : selon Calbris et Montredon (1986), il peut également servir à démontrer un fait ou à expliquer une évidence ; ainsi, sur le plan verbal, il peut renvoyer à des référents comme ‘c’est ça !’, ‘voilà !’, ‘tenez’, etc. (p. 24). Ce type d’affiliation du geste avec la parole est montré sur le tableau ci-dessous à travers les deux derniers exemples.

<sup>274</sup> Ici, il convient de renvoyer à Bavelas *et al.* (1995) qui considèrent ce geste comme « geste interactif » ayant comme l’équivalent verbal ‘here’s my point’ ; c’est-à-dire, ‘c’est ce que je veux/j’ai voulu dire’ en français (p. 396).

**Tableau 4-68 : Exemples d’emblèmes du bowling issus du corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	8	00 :01.893	/[qu’ est ce que c’ est la] plongée/
X	8	08 :27.266	/[quel est le] CONTRAIRE/
Y	-	74 :08.595	/oui mais: [bon ben c(e) sont] [des]/
Z	5	02 :00.338	/[c’ est SIMPLE]/
Z	8	05 :51.019	/[est ce que c’ est possible]/[bien sûr]/

La deuxième catégorie d’emblèmes à occurrences répétitives dans le corpus concerne l’emblème dit « main en forme de bourse », où « on rassemble les doigts et on secoue la main de haut en bas plusieurs fois au niveau du poignet » (Morris, 1997, p. 153). Le secouement de la main signifie que des battements sont superposés à cet emblème. Calbris et Montredon (1986) le décrivent d’une façon plus détaillée :

Les cinq doigts sont réunis en pointe comme pour pincer une chose fine, se centrer sur un point. Seule importe la configuration de la main qui peut être pointée vers le haut, vers le bas ou vers l’extérieur. Outre la précision, ce geste illustre le caractère spécifique et ponctuel... (p. 98)

Même si le geste peut avoir d’autres significations suivant divers mouvements de la main dans cette forme, il met en relief la *précision* ou de l’*exactitude* à propos d’un sujet important dans le cadre de notre corpus aussi. Plus spécifiquement, comme l’affirme Kendon (2004), ce geste exprime « l’idée de tirer l’essentiel d’une chose »<sup>275</sup> à propos du sujet en question (p. 236). Il peut concerner une information langagière ainsi qu’une consigne animatrice. Donnons l’exemple suivant issu de notre corpus :

<sup>275</sup> « the idea of pulling out what is essential from something »

**Figure 4-70 : Exemple d’emblème en forme de bourse**



**/[les éléments importants]/**

**(Enseignante Y, 87 :47.595-87 :48.941)**

L’enseignante Y est en train de donner un conseil aux élèves pour qu’ils soulignent ou surlignent les ‘éléments importants’ du vocabulaire ; c’est-à-dire, les mots importants figurant dans l’un des encadrés de l’unité. Elle attire précisément leur attention sur le fait de souligner les mots car il y aura des questions à l’examen à propos de ces mots importants. Par conséquent, son geste assume la fonction d’animation.

Parfois, cet emblème a des variantes, où la main est pointée vers le bas ou vers les côtés. L’exemple suivant illustre la main pointée diagonalement vers le bas :

**Figure 4-71 : Variante de l’emblème en forme de bourse**



**/[ça vient de:] certainement d(e) la même racine pictogramme/**

**(Enseignante Y, 34 :40.842-34 :42.43)**

Ici, l’enseignante Y explique que le mot ‘pictogramme’ vient de la même racine que le mot ‘picture’ en anglais. Dans la perspective didactique, ce geste permet d’attirer

l'attention des élèves sur un élément bien précis qui relève plus spécifiquement de l'information lexicale (ou étymologique) pour cet exemple. Il figure également des occurrences dans le corpus où l'emblème en forme de bourse se superpose avec des battements. Dans ces cas-là, il s'agit d'*insister* soit sur l'information linguistique donnée, soit sur la consigne concernant une activité à travers les battements. La dernière ligne du tableau ci-dessous constitue un exemple à des séries d'emblèmes en forme de bourse, auxquels sont superposés des battements pour insister sur une information grammaticale (ou plus spécifiquement sur la syntaxe).

**Tableau 4-69 : Exemples d'emblèmes en forme de bourse issus du corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	7	00 :01.218	/donc [l' EXERCICE] il était appelé /
X	7	02 :49.968	/c' est [FÉMINI:N]/
Y	-	44 :09.205	/[exactement comme je l' ai dit tout à l' heure] si vous avez écouté: elle est devenue français en quelle année/
Z	4	07 :23.154	/[il n' y a pas] [de lieu] [qu' on n' en a]/

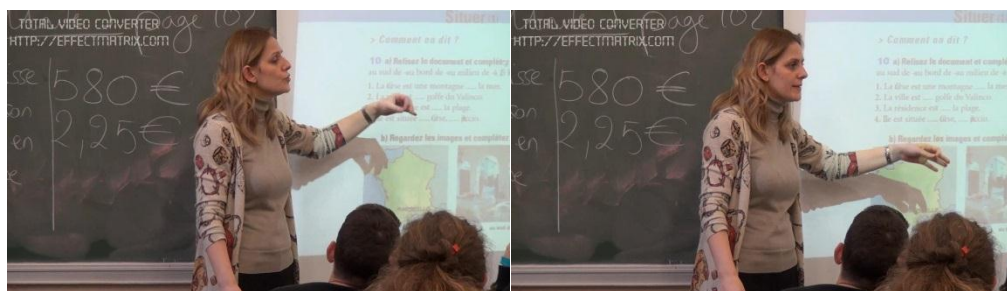
La troisième catégorie de gestes emblématiques à occurrences répétitives dans le corpus relève des emblèmes avec les « doigts formant un anneau » ; c'est le geste renvoyant à 'ok, c'est bon' plus fréquemment utilisé en Amérique du Nord et en Europe (Calbris & Montredon, 1986, p. 15 ; Morris, 1997, p. 51 ; Kendon, 2004, pp. 238-239).

Comme nous l'avons déjà annoncé, même si le geste dispose d'une dimension métaphorique, il a été étiqueté comme emblème, vu qu'il est très fréquemment utilisé pour des raisons d'apport de précision ou d'approbation. Le fait d'approbation est surtout le cas, lorsque l'anneau formé par l'index et le pouce se manifeste sur le plan frontal, sans que la main ne bouge davantage après la formation de l'anneau. Pourtant, il n'y a aucune occurrence dans notre corpus qui constitue un exemple à cette façon d'utiliser l'emblème concerné ; c'est-à-dire, pour approuver un élève.

D'autre part, le fait de précision se manifeste, lorsque la trajectoire de l'anneau fait une courbe entre n'importe quels plans géométriques (du plan frontal vers le plan transversal par exemple). Ce qui est important devant cet état de choses,

c'est que l'anneau trace une courbe *toujours* du haut vers le bas ; autrement dit, l'emblème se superpose avec un battement dans cette situation-là. Donnons un exemple au fait d'apporter une précision par l'intermédiaire d'un emblème en forme d'anneau :

**Figure 4-72 : Exemple d'apport de précision par l'intermédiaire d'un emblème en forme d'anneau**



/au t- ça peut être [au sud du par exemple] à la place de au sud de/

(Enseignante Z, Vidéo 7, 03 :28.846-03 :29.680)

Ici, l'enseignante Z donne une information grammaticale en ce qui concerne l'utilisation de 'au sud de'. Elle dit que la préposition finale 'de' du groupe prépositionnel 'au sud de' peut prendre la forme de 'du', lorsqu'elle précède un mot masculin. C'est un point spécifique ; c'est pourquoi, elle ramène la main gauche du haut vers le bas en forme d'anneau à l'aide d'un battement ; plus spécifiquement, la main est mouvementée tout au long du plan sagittal et elle aboutit à peu près au plan transversal. Dans la perspective didactique, ce type d'utilisation de l'emblème en forme d'anneau assume toujours les fonctions d'information ou d'animation dans notre corpus. Ainsi, l'enseignante donne une information bien précise à travers l'emblème, pendant que le battement participe à la gesticulation en tant qu'élément d'insistance.

L'élément d'insistance par l'intermédiaire des battements est plus évident lors des séries d'emblèmes en forme d'anneau :

**Figure 4-73 : Exemple d'une série d'emblèmes en forme d'anneau se superposant avec des battements**



**/et LA \$CORSE\$ est un tout p(e)tit peu à côté [mais s:i]**



**[vous voulez]/**



**[ça fait]**



**[quand même]**



[partie/

	00:45:22.000	00:45:23.000	00:45:24.000	00:45:25.000	00:45:26.000	00:45:27.000	00:45:28.000
Parole [1470]	et LA \$CORSE\$ est un tout p(e)it peu à côté mais si vous voulez				ça fait quand même partie		de là
Mot-Token [8346]	et LA \$CO est un tout p(e)it peu à côté mais si vous voulez				ça fait quand même partie		de
Type [1002]	le	iconique	métapho	métaphoriq	emblème	emblème	emblème
Fonction [1002]	ti	information	informati	information	information	informa	information
Espace gestuel [1002]	ri	périphérie	centre	centre	périphérie	périphérie	périphérie

(Enseignante Y, 45 :24.358-45 :28.003)

Sur la figure ci-dessus composée de dix images, chaque couple d'images correspond à un emblème. Au total, il s'agit de cinq emblèmes en forme d'anneau. Pour chaque couple, la première image montre la fin de la préparation (et donc, le début du stroke), tandis que la deuxième présente la fin du stroke. C'est pourquoi, les battements chevauchant avec ces emblèmes se produisent pendant le stroke. La trajectoire de chaque emblème auquel est superposé un battement est du haut vers le bas ou plus spécifiquement, du plan frontal vers le plan transversal. Dans la perspective didactique, chaque emblème sert à apporter une précision à l'information thématique (en l'occurrence, l'enseignante Y donne des informations sur le positionnement géographique de la Corse par rapport à la France), pendant que chaque battement crée l'effet d'insistance. D'autre part, les battements rythment certaines parties de la chaîne parlée ; ce sont respectivement les référents 'mais si', 'vous voulez', 'ça fait', 'quand même' et 'partie' correspondant chacun à un emblème qui se superpose avec un battement. Par conséquent, on voit de nouveau que les gestes peuvent véhiculer plusieurs informations à la fois.

**Tableau 4-70 : Exemples d'emblèmes en forme d'anneau issus du corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Z	1	02 :42.079	/QUE: [voyez] [vous]/
Z	3	01 :54.033	/tu vas payer [zéro] [virgule] [vingt c-] [deux cent vingt cinq] [euros] [par] [minute]/
Z	7	02 :27.952	/situation géographique [situer un lieu] les prépositions de lieu/

L'emblème dit « pouce levé » (très répandu dans le monde) consistant à « montrer le pouce dressé à l'interlocuteur » et signifiant également 'ok' ou 'super comme ça !' constitue une autre façon de donner son approbation ou d'avoir de l'admiration pour quelque chose (Calbris & Montredon, 1986, p. 16 ; Morris, 1997, pp. 273-274). Contrairement à l'emblème en forme d'anneau, il n'est pas utilisé pour apporter de la précision. En outre, il ne se superpose pas avec un battement. La seule fonction assumée par cet emblème est d'évaluer la performance des élèves au sein de notre corpus. Finalement, lors de l'examen des occurrences de ce geste, nous avons constaté que c'est seulement l'enseignante X qui a procédé à l'utilisation de l'emblème concerné. Pourtant, nos observations informelles montrent qu'il intervient le plus souvent dans les classes (en ce qui concerne les cours traitant de n'importe quelle matière), en général pour donner son accord aux élèves et donc, pour évaluer. Donnons un exemple issu du corpus :

**Figure 4-74 : Emblème *ok* réalisé avec deux mains**



**[/ah bon c' est super] \$volkan\$/**

**(Enseignante X, Vidéo 8, 03 :33.937-03 :34.686)**

Ici, l'enseignante X évalue un élève qui réussit à faire un exercice dans le manuel avant tous les autres élèves. Normalement, l'exercice concerné doit être effectué après avoir écouté un dialogue sur lequel il est basé. Pourtant, quand l'élève termine l'exercice sans avoir écouté le dialogue, l'enseignante X exprime son contentement envers l'élève qui fait preuve d'agilité. Dans la perspective didactique, nous pensons que le degré d'approbation augmente grâce à l'utilisation simultanée des deux mains pour mettre en œuvre l'emblème en question.



**Tableau 4-71 : Exemples d’emblèmes *ok* dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	4	04 :17.890	PSV
X	4	07 :54.294	/[super] pause merci:/
X	6	08 :44.067	/[c’ est bien]/

Le premier exemple du tableau ci-dessus montre que ce geste n’est pas nécessairement accompagné de la parole, étant donné qu’il se charge à peu près de la même signification partout.

Un autre emblème consiste à mettre en œuvre « un mouvement rotatif du poignet » ou un « mouvement de bascule de la main », où « la main qui oscille à droite et à gauche évoque l’ambivalence » ; ainsi, cet emblème exprime une « appréciation mitigée » et renvoie à certains groupes de référents, comme par exemple ‘plus ou moins’, ‘comme-ci comme ça’, ‘pas mal’, ‘couci-couça’, etc. (Calbris & Montredon, 1986, p. 19 ; Morris, 1997, p. 163). Le geste dispose en effet d’une dimension métaphorique car l’oscillation rapide de la main signifie que quelque chose n’est pas stable, certain ou parfait contrairement aux gestes *ok* ; c’est-à-dire que la chose dont on parle comporte des aspects partiellement contradictoires. Nous avons constaté que ce geste peut assumer toutes les fonctions pédagogiques selon la circonstance. D’autre part, comme le démontre notre corpus, les enseignantes se servent de cet emblème pour la plupart du temps afin de faire des *approximations*, si bien que nous pouvons le dénommer alternativement comme *emblème d’approximation* suivant les occurrences dans le cadre de notre corpus. Donnons un exemple à ce propos :

**Figure 4-75 : Exemple d’emblème d’*approximation***





/donc ici c' est un [PEU]/

(Enseignante Z, Vidéo 3, 08 :55.074-08 :56.104)

En l'occurrence, l'enseignante Z est en train de donner une consigne, pour que les élèves comprennent bien ce qu'il faut faire à propos d'un exercice dans le manuel. Bien que le cours soit un cours de français dont le contenu concerne la LE, il s'agit de faire des calculs mathématiques dans l'exercice concerné. C'est pourquoi, le geste de l'enseignante renvoie à l'aspect contradictoire de l'exercice car on ne s'attendrait pas à ce que les élèves fassent des calculs mathématiques dans un cours de français.

**Tableau 4-72 : Exemples d'emblèmes d'approximation dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	8	02 :39.038	/[à peu près pareil]/
Y	-	86 :12.188	/donc [euh:: c' est peut être euh: de là]/
Z	5	10.10.377	/il y a un [ou deux oui]/[trois oui/c' est tout attention]/

Une autre catégorie d'emblèmes exprime le refus, l'objection ou la négation. Nous avons constaté quelques sous-catégories à ce type d'emblèmes. La première sous-catégorie consiste à lever le bras en l'air avec la paume regardant vers l'extérieur le plus souvent sur le plan oblique, comme si le locuteur voulait arrêter ou pousser quelque chose (Calbris & Montredon, 1986, p. 30 ; Calbris & Montredon, 1986, p. 240). Dans le cadre de notre corpus, plusieurs occurrences de ce geste peuvent être constatées. Pourtant, la fonction assumée par le même geste peut varier :

signaler un problème (soit linguistique, soit disciplinaire) et faire attendre un ou plusieurs élèves jusqu'à ce que l'on résolve le problème avant de continuer le cours. Ainsi, le geste sert à annoncer un arrêt momentané dans le déroulement du cours et assume la fonction d'animation. Nous pouvons le dénommer comme *emblème d'attente*.

**Figure 4-76 : Exemple d'emblème d'attente**



/donc un [je lis/vous ÊTES]/

(Enseignante Z, Vidéo 3, 08 :43.428-08 :45.912)

Ici, l'enseignante Z exécute un geste d'attente. Elle veut lire de prime abord la question de l'exercice à faire en classe, avant que les élèves commencent à travailler sur l'exercice. On peut voir que la parole et le geste interviennent différemment : la parole exprime ce que l'enseignante va faire, tandis que le geste réclame le fait d'attendre pour maintenir l'ordre. Il faut noter que ce geste n'est pas nécessairement accompagné de la parole dans notre corpus. D'autre part, il peut être effectué également avec les deux mains.

**Tableau 4-73 : Exemples d'emblèmes d'attente dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	6	08 :12.758	/[non les deux sont possibles]/[il n' y a pas d(e) problème]/
Y	-	88 :09.844	/[on termine avec] ça oui vas y/
Z	7	04 :55.336	PSV

L'expression de négation ou de refus peut se réaliser sous d'autres formes : par exemple, en croisant les bras ; dans cette position, on tourne les paumes vers

l'extérieur (ou vers le bas) et les bras prennent ainsi la forme de la lettre X pour donner une « idée de fin » à l'interlocuteur (Calbris & Montredon, 1986, p. 116). Morris (1997) appelle cette configuration « mains en ciseaux » pour exprimer la négation, le refus renvoyant ainsi à 'c'est fini !' ou 'désormais, non !' : « Les mains sont croisées l'une sur l'autre, puis s'écartent d'un geste brusque comme les deux lames d'une grande paire de ciseaux » (p. 152).

**Figure 4-77 : Exemple d'emblème *mains en ciseaux***



/d' accord si j' ai besoin de conseils [je n' appelle pas \$roxy\$] je suis perdue je n' appelle pas \$roxy\$/

(Enseignante X, Vidéo 4, 02 :54.153-02 :54.976)

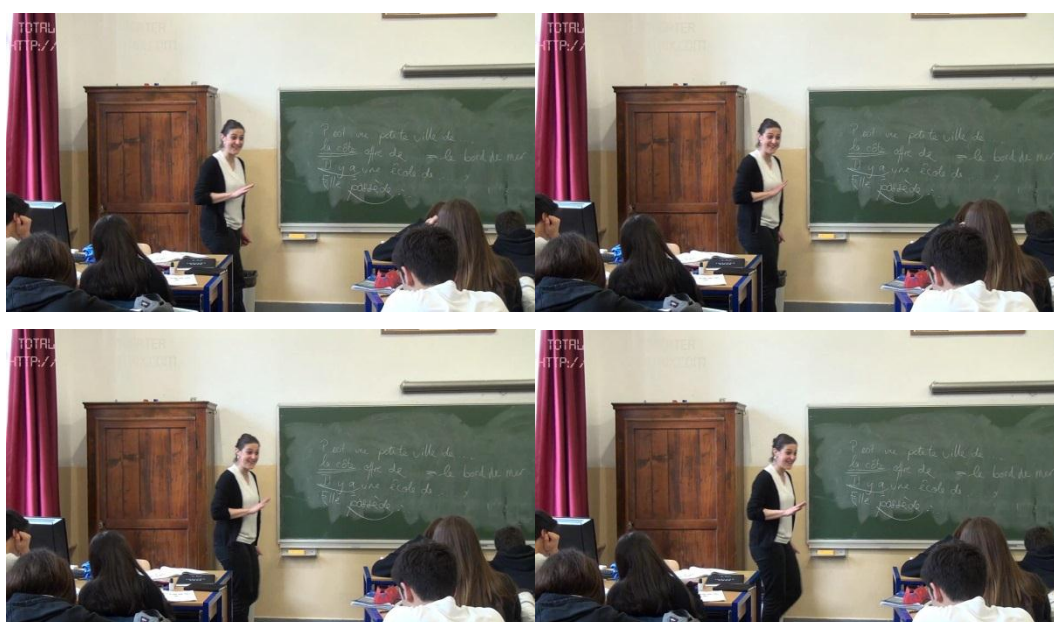
Dans cet exemple, l'enseignante X s'amuse légèrement d'un élève qui a des difficultés à faire un calcul mathématique.

Dernièrement, la négation peut être exprimée à l'aide de la main qui effectue « un mouvement transversal » :

Paume(s) vers le sol, doigts accolés une ou deux mains horizontales exécutent un rapide mouvement transversal. Or, la paume vers le sol brusquement avancée à l'horizontale est un signe d'arrêt. De plus, le mouvement transversal, par la barre et le plan qu'il dessine constitue un niveau : c'est la limite atteinte. Enfin, le tranchant de la main coupe horizontalement l'espace en deux. (Calbris & Montredon, 1986, p. 89)

Ainsi, nous pouvons dénommer cet emblème comme *emblème tranchant* renvoyant à des référents verbaux comme 'non', 'pas du tout', 'c'est fini', etc. Nous pouvons donner un exemple intéressant issu de notre corpus :

**Figure 4-78 : Exemple d’emblème *tranchant***



/mais c' est super j(e) n' ai [rien dit]/

(Enseignante X, Vidéo 8, 03 :31-497-03 :33.607)

Ici, l’enseignante X n’adresse pas une objection à un élève. Elle félicite en effet un élève qui fait un exercice de l’unité sans avoir écouté le dialogue qui y correspond. Elle illustre les référents ‘rien dit’ par le geste mentionné et veut dire implicitement que l’élève concerné a agi sans solliciter son aide. Sur le plan gestuel, elle coupe l’espace vide en deux hémisphères sur le plan transversal. Dans la perspective didactique, elle veut dire que l’exercice peut être fait même sans écouter le dialogue qui y est associé.

**Tableau 4-74 : Exemples d’emblèmes de *négation* (ou d’avertissement) dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T initial	Exemple
Y	-	71 :13.498	/[mais pas en turc]/
Z	6	02 :50.496	/tu ne dis pas se promener: euh se promenade [de ou et cætera donc il n’ y a pas]/
Z	8	02 :49.317	/[si c’ est un professeur je ne dis rien d’ accord]/

Une autre catégorie d’emblèmes concerne l’utilisation de l’index afin d’attirer l’attention des élèves ou de les avertir. Soit « on agite plusieurs fois l’index dressé de haut en bas » (Morris, 1997, p. 94), soit « on lève l’index tendu et on maintient la position » (Morris, 1997, p. 105). En somme, dans le cadre didactique, l’emblème sert à avertir les élèves à propos d’un point qui relève parfois d’une notion

langagière, d'un conseil ainsi que d'une remarque disciplinaire. Comme le premier exemple issu de notre corpus concerne cet emblème (*cf. supra*) au sein de ce chapitre, nous nous contenterons de donner quelques exemples sur un tableau :

**Tableau 4-75 : Exemples d'emblèmes avec l'index tendu dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	8	09 :51.252	PSV
X	8	09 :55.957	/[vite]/
Z	6	01 :27.997	/[vous n' avez toujours PAS]/[recopiés] [vous devez les recopier] [le plus vite possible] [s' il vous plaît]/[attention]/
Z	7	03 :18.092	/[MAIS ATTENTION]/

Le troisième exemple sur le tableau ci-dessus montre l'utilisation de l'index tendu se superposant avec des battements. Ainsi, l'enseignante Z exécute six emblèmes en agitant son index de haut en bas ; comme les élèves n'ont pas recopié les tableaux comportant les mots importants du vocabulaire dans leurs cahiers, elle les avertit à ce propos. Son geste assume donc la fonction d'animation ou plus spécifiquement, il sert de consigne implicite (Enseignante Z, Vidéo 6, 01 :27.997-01 :33.214).

Cependant, il ne faut pas confondre le geste mentionné avec celui qui représente le fait de *lever le doigt*. Parfois, les élèves parlent en classe sans prendre la permission des enseignantes. Alors, les enseignantes lèvent le doigt pour attirer l'attention des élèves à cette règle dans les écoles. Dans ces circonstances, une différence formelle se manifeste sur le plan gestuel : quand on lève le doigt pour prendre la permission de l'interlocuteur, la paume est dirigée généralement vers l'interlocuteur, tandis qu'elle « est orientée latéralement au lieu d'être tournée vers l'interlocuteur », lorsqu'il s'agit d'un avertissement (*cf. Calbris & Montredon, 1986, p. 94 ; Morris, 1997, pp. 104-105*).

**Figure 4-79 : Emblème qui illustre le fait de lever le doigt**



/levez [le (doigt)/\$ege\$]/

(Enseignante Z, Vidéo 8, 07 :02.556-07 :05.082)

Attirer l'attention des élèves se révèle parfois difficile. Ceci est surtout le cas vers la fin des petites pauses ayant lieu dans la salle de classe ou vers la fin des cours où la concentration des élèves s'épuise. Notre corpus montre que les enseignantes se servent de divers moyens pour restituer la concentration des élèves. Par exemple, l'enseignante X frappe dans les mains pour signaler aux élèves la fin de la pause et le recommencement de la leçon. Son geste n'est pas accompagné de la parole ; cela nous montre encore une fois que les emblèmes peuvent recevoir une signification sans l'aide obligatoire de la parole, contrairement aux gestes métaphoriques par exemple.

**Figure 4-80 : Emblème d'avertissement sous forme de frappe dans les mains**





PSV

(Enseignante X, Vidéo 5, 00 :23.210-00 :25.547)

Une autre façon d’attirer l’attention des élèves consiste à « faire un signe de la main » qui se manifeste dans l’espace gestuel extrême périphérique, pour que le geste puisse être remarqué par la totalité de la classe ; c’est-à-dire, pour garantir la visibilité (cf. Morris, 1997, p. 148). Un autre point important réside dans le fait que le ton de la voix est élevé dans ces situations :

**Figure 4-81 : Emblème mettant en œuvre un signe de la main**



/[EH VOUS VOUS CONCENTREZ RÉVEILLEZ VOUS] \$UMUT\$/

(Enseignante Z, Vidéo 5, 03 :48.732-03 :50.507)

En ce qui concerne les façons d’attirer l’attention des élèves, les enseignantes *claquent* parfois les doigts, où « on presse fort le pouce et le majeur l’un contre l’autre jusqu’à ce qu’ils glissent et claquent » (Morris, 1997, p. 47) :



**Figure 4-82 : Claquement des doigts servant à attirer l'attention**



/FAITES ATTENTION/[**\$nisan\$**]/

(Enseignante Z, Vidéo 3, 04 :47.559-04 :49.459)

Nous ne donnerons pas une liste d'exemples gestuels sous forme de tableau au fait d'attirer l'attention des élèves, comme nous avons déjà fourni une liste au sujet d'*emblème avec l'index tendu* (cf. supra).

L'illustration d'un nombre par les doigts constitue une autre catégorie d'emblèmes à occurrences répétitives dans le corpus (cf. Calbris & Montredon, 1986, p. 108). Ces gestes-là se chargent généralement des fonctions d'information ou d'animation. Donnons un exemple provenant de notre corpus :

**Figure 4-83: Exemple d'emblème illustrant un nombre**



/de la \$france\$ parce qu' il Y A: [**DEUX**] [départements] [en \$score\$]/

	00:45:28.000	00:45:29.000	00:45:30.000	00:45:31.000
Parole [1470]	de la \$france\$ parce qu' il Y A: DEUX départements en \$corse\$			
Mot-token [8346]	de	la	\$franc\$ parce qu' il Y A: DEUX	départ en \$cors
Type [1002]	emblème	emblème	emblème	emblème
Fonction [1002]	information	information	information	information
Espace gestuel [1002]	périphérie	périphérie	périphérie	périphérie

(Enseignante Y, 45 : 28.974-45 :31.272)

Ici, l'enseignante Y donne une information à propos des départements en Corse et exécute un premier emblème illustrant le nombre 'deux'. Ensuite, elle exécute deux emblèmes consécutifs illustrant également 'deux' sur le plan gestuel. Pourtant, même si ces gestes-là sont co-occurents avec les référents 'départements' et 'en Corse' respectivement, ils servent d'éléments d'insistance sur le nombre 'deux' par l'intermédiaire des battements qui interviennent également.

**Tableau 4-76 : Exemples d'emblèmes illustrant un nombre dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	7	04 :17.574	/[trois/pour qui]/
X	7	04 :37.609	/merci -t -o -u -S ensuite le [numéro QUATRE/\$sinem\$]/
Y	-	82 :53.436	/[UNE] PETITE ville qui se trouve euh: où dans le centre de la \$france\$ euh::/

Une autre catégorie d'emblèmes similaire à la précédente comporte les gestes servant à dénombrer des quantités, où « l'index droit touche les extrémités des doigts de l'autre main successivement levés » (Calbris & Montredon, 1986, p. 108) :

**Figure 4-84 : Exemple d'emblème de dénombrement**



/de la [semaine du golfe]/



/[des spécialités] des tarifs/

(Enseignante Y, 70 :13.737-70 :15.849)

En l'occurrence, l'enseignante Y est en train de donner une information lexicale en explicitant que l'adjectif indéfini 'tout' désigne 'la totalité d'une chose'. Ensuite, elle commence à énumérer les exemples dans lesquels 'tout' précède certains mots du vocabulaire figurant dans l'unité, comme par exemple 'semaine', 'golfe', 'spécialités' et 'tarifs'. Sur le plan gestuel, l'index de la main droite touche respectivement le pouce, l'index et le majeur de la main gauche. Dans la perspective didactique, ce type d'emblème sert généralement à énumérer les éléments d'un ensemble pour donner une information. Le tableau ci-dessous liste quelques exemples fournis par le corpus.

**Tableau 4-77 : Exemples d'emblèmes de dénombrement dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
Y	-	07 :20.455	/ALORS on peut faire des châteaux de sa:ble [on peut:: nager:] [qu' est ce qu' on peut faire d' autre]/
Z	7	04 :14.050	/NON dans l(e) livre de vocabu- si c' est dans l(e) livre de vocabulaire [il y a le livre de] [vocabulaire il y a grammaire en contexte aussi]/
Z	7	09 :11.816	/[sous] [sur] [au dessus de] [au dessous de]/

Ensuite, il figure dans le corpus des emblèmes renvoyant à la *répétition* ou à la *continuité*. Étant essentiellement des gestes métaphoriques non-conteneurs à dimension secondaire iconique selon notre point de vue, ces emblèmes ont une forme typique : « Pour revenir au cours d'une discussion sur un point traité, la main ou l'index reviennent en arrière vers soi par un arc... » (Calbris & Montredon, 1986, p. 28). Le geste peut parcourir n'importe quel(s) plan(s). Ce sont les courbes spirales (arcs) ou les cercles dessinés en l'air, qui sont importants, vu qu'ils illustrent le

caractère *cyclique* (ou circulaire) des concepts liés sémantiquement au fait de *répéter*. Par ailleurs, ils représentent le caractère *progressif* des concepts liés sémantiquement au fait de *continuer*. Donnons des exemples à ce propos :

**Figure 4-85 : Exemple d’emblème de *répétition***



/[**répète moi**] la phrase s’ il te plaît/

(Enseignante X, Vidéo 2, 00 :24.039-00 :24.866)

Pour illustrer le fait de répéter, l’index de la main gauche est mouvementé vers l’avant à l’extérieur et ramené très rapidement vers l’arrière ; c’est-à-dire, vers l’enseignante. Les images floues représentent le mouvement rapide circulaire de l’index. Dans la perspective didactique, l’enseignante X anime la classe en gérant l’interaction avec un élève et son geste renvoie à ‘répète-moi’. Même si, son geste se charge principalement de la fonction d’animation, nous pensons qu’il s’agit également de la fonction d’information lexicale, au cas où l’élève concerné (ou d’autres élèves) ne connaîtrait pas le sens du mot ‘répète’.

Deuxièmement, donnons un exemple à un emblème (à dimension essentiellement métaphorique selon nous) qui reflète le caractère progressif du concept illustré :

**Figure 4-86 : Exemple d’emblème de *continuité***



/pendant que les autres finissent d’ écrire écrivez le dernier tableau **soyez [malins et avancez dans votre] travail/**

**(Enseignante Z, Vidéo 8, 04 :18.993-04 :20.377)**

Dans cet exemple, l’enseignante Z conseille aux élèves d’être vigilants et de ne pas attendre toujours la transmission d’une consigne de sa part ; en d’autres termes, il faut être prompt à agir pour pouvoir progresser. Sur le plan gestuel, les propos de l’enseignante sont illustrés par les cercles dessinés répétitivement en l’air par la main droite. Alors, la forme gestuelle représente l’idée de continuité ou d’avancement en l’occurrence.

**Tableau 4-78 : Exemples d’emblèmes de répétition ou de continuité dans le corpus**

<b>Enseignante</b>	<b>Vidéo</b>	<b>T<sub>initial</sub></b>	<b>Exemple</b>
X	1	05 :05.559	/[répète répète]/
Z	7	03 :50.795	/[c’ est la révision] des:: prépositions de lieu/
Z	7	04 :27.053	/[il y a tout ce] vocabulaire aussi/

À part les emblèmes examinés jusqu'ici, nous avons repéré d'autres emblèmes à occurrences moins rares. Parmi ces emblèmes, il est étonnant de constater l'emblème qui sert à faire le signe de silence et qui prononce l'interjection 'chut !' (cf. Calbris & Montredon, 1986, p. 130). Normalement, on s'attendrait à ce qu'il soit utilisé davantage de la part des enseignantes en raison des nécessités disciplinaires : « on place l'index tendu perpendiculairement aux lèvres et l'y maintient un instant » (Morris, 1997, p. 131). Au sein du corpus, l'absence relative de cet emblème est compensée par l'utilisation d'autres gestes transmettant la même signification (par exemple, en claquant les doigts, en frappant dans les mains ou en faisant le signe de la main) et des interjections sur le plan verbal (par exemple, en prononçant seulement l'interjection 'chut !' sans geste ou en formulant un avertissement comme par exemple 'taisez-vous !').

**Figure 4-87 : Exemple d'emblème de *silence***

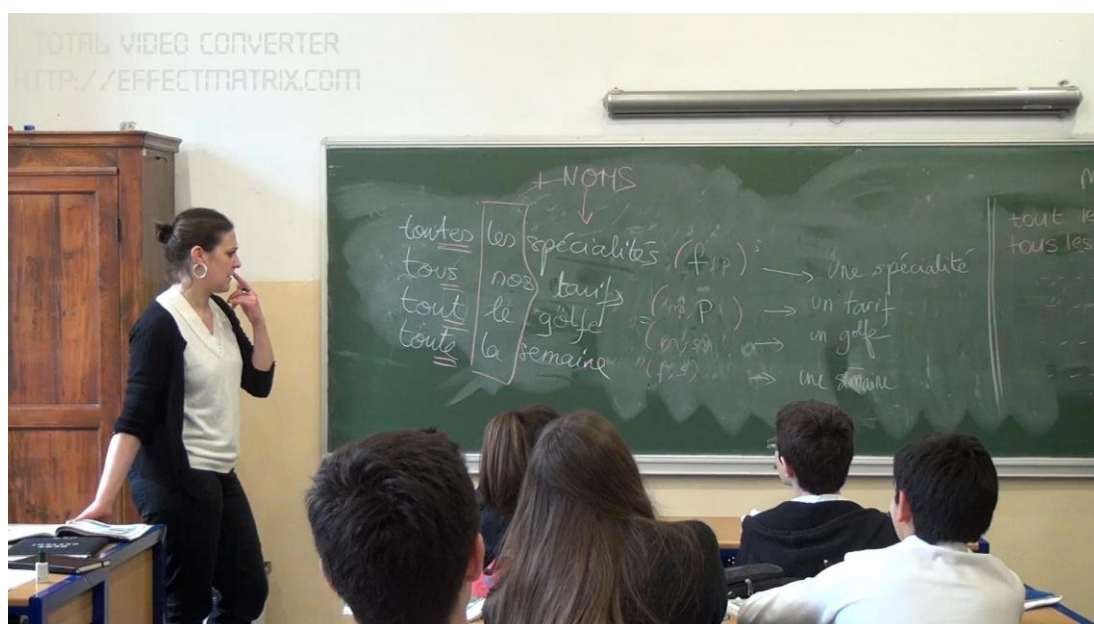


/[chut]/

(Enseignante X, Vidéo 6, 02 :22.937-02 :24.582)

Deuxièmement, les enseignantes ramènent parfois l'index tendu sur les lèvres pour réfléchir. Selon Calbris et Montredon (1986), ce geste désigne le « doute », lorsqu'il est accompagné du « froncement de sourcils » (p. 65). Il n'a pas été étiqueté comme geste dans le corpus, étant donné qu'il n'a pas d'influence directe au sein des interactions pédagogiques. Quand même, il figure une seule occurrence de ce geste dans le corpus, qui a été étiquetée comme emblème assumant la fonction d'évaluation :

**Figure 4-88 : Exemple d'index ramené sur les lèvres pour évaluer**



/[ah bon]/

(Enseignante X, Vidéo 6, 08 : 33.433-08 :37.336)

L'enseignante X demande à un élève d'accorder l'adjectif indéfini 'tout' qui précède certains mots. L'élève donne une réponse correcte. Pourtant, l'enseignante prononce 'ah bon' et elle a toujours l'air méfiant, comme le montrent le geste et le froncement des sourcils. En effet, elle veut mettre à l'épreuve la détermination de l'élève en ce qui concerne sa réponse ; en d'autres termes, elle fait semblant d'être méfiante pour voir si l'élève est sûr de sa réponse. Par conséquent, l'émblème concerné assume la fonction d'évaluation, étant donné qu'il porte sur la performance de l'élève.

D'autre part, il figure quelques emblèmes servant à inviter les élèves au tableau : « La main fait un mouvement circulaire ascendant, paume en l'air » (Morris, 1997, p. 147). Ce geste a essentiellement une dimension iconique, vu qu'il imite le fait de *se mettre debout*. La trajectoire du mouvement est du bas vers le haut ; pourtant, le geste peut parcourir parfois l'espace vide latéralement dans certaines variantes. Dans ce cas, il imite le fait d'*aller d'un point A vers un point B* :

**Figure 4-89 : Exemple d’emblème servant à *inviter au tableau***



**/[venez]/**

**(Enseignante X, Vidéo 4, 03 :48.744-03 :49.247)**

Dans la perspective didactique, c’est un geste servant à gérer les interactions en classe.

Dernièrement, énumérons trois autres emblèmes rarement utilisés dans le corpus sans entrer dans les détails : le geste renvoyant à ‘compter son argent’ ou directement au référent ‘argent’, où l’on rassemble les bouts du pouce, de l’index et du majeur en forme de bourse et les frotte légèrement et répétitivement (Enseignante Y, 71 :15.696-71 :18.957). Puisque le geste imite l’acte de compter de l’argent, il dispose d’une dimension iconique. De nos jours, il est utilisé très fréquemment et est devenu un emblème. Pourtant, nous ne l’avons pas repéré dans les livres de référence.

En tant que deuxième exemple, il s’agit de l’emblème illustrant le ‘combiné du téléphone’ et donc, ‘passer un coup de fil’ (cf. Calbris & Montredon, 1986, p. 138) :



**Figure 4-90 : Exemple d’emblème illustrant le *combiné***



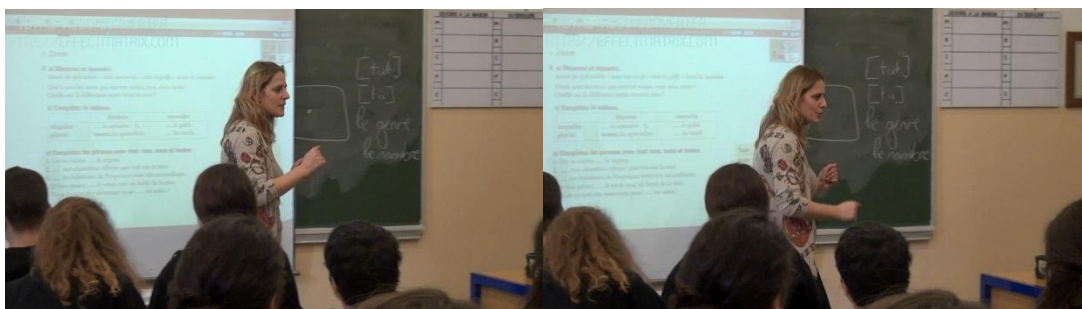
/d' accord si j' ai besoin de [conseils] je n' appelle pas \$roxy\$ je suis perdue je n' appelle pas \$roxy\$/

(Enseignante X, Vidéo 4, 02 :53.751-02 :54.153)

Comme le montre l’encadré ci-dessus, le geste est co-occurent avec le référent ‘conseil’ mais il est affilié en effet au groupe de référents ‘je n’appelle pas’ et plutôt, au référent ‘appelle’ tout seul.

Finalement, l’utilisation du poing en tant qu’emblème est également très rare dans le corpus. Selon Morris (1997), « agiter le poing » sert à accentuer la parole ; c’est-à-dire, à « souligner avec force » certains mots de la chaîne parlée en vue de convaincre l’auditoire surtout dans les milieux politiques (pp. 262-263). Il y a une seule occurrence dans le corpus où l’utilisation de ce geste nous paraît intéressante :

**Figure 4-91 : Exemple d’emblème où l’on agite le poing**



/EN DEHO:RS de la [difficulté de] [prononcer TOUT je] pense que vous arrivez à l' accorder/

(Enseignante Z, Vidéo 5, 06 :50.154-06 :51.899)

Il s’agit en l’occurrence de l’utilisation de deux emblèmes auxquels sont superposés des battements. Au total, les deux gestes s’effectuent par le poing de la main droite

qui s'élève et s'abaisse respectivement. De cette façon, l'enseignante Z accentue ses propos à travers les battements, pendant que les emblèmes *poing* visent à attirer l'attention des élèves (ou à les convaincre) à la difficulté de prononcer l'adjectif indéfini 'tout' qui s'accorde en genre et en nombre avec les noms qu'il précède.

En guise de conclusion à ce chapitre, il faut signaler que certains gestes issus de notre corpus ont été étiquetés comme emblème, lorsque ceux-ci étaient acceptés comme gestes culturellement conventionnels et s'ils étaient énumérés comme emblème dans un livre de référence. Cependant, il faut signaler que l'acception des emblèmes comme type gestuel à part se révèle problématique, du fait qu'ils comportent presque toujours une dimension iconique et/ou métaphorique (parfois déictique). Dans la perspective didactique, l'utilisation des emblèmes s'avère très efficace en ce qui concerne la transmission de l'information, la gestion de la classe et l'évaluation des performances des élèves. Finalement, précisons que nous n'avons repéré aucune interférence culturelle découlant de leur utilisation en classe de la part des enseignantes. Quand même, nous ne pouvons pas en être sûr cent pour cent en nous basant sur nos observations car c'est seulement le côté enseignant qui est pris en compte lors des analyses des données. D'ailleurs, certaines recherches montrent les mésinterprétations dues à l'utilisation des emblèmes français auprès d'un public formé des apprenants non natifs de FLE (*cf.* Calbris & Porcher, 1989). En somme, il faut mener d'autres recherches au sein des corpus écologiques de classe dans le contexte du FLE en Turquie pour pouvoir mieux comprendre l'attitude des élèves envers les emblèmes mis en œuvre par les enseignants. Finalement, la liste des catégories d'emblèmes (les emblèmes les plus récurrents) examinés au sein du corpus est donnée sur le tableau ci-dessous :

**Tableau 4-79 : Catégories et sous-catégories des emblèmes repérés dans le corpus**

Catégorie	Sous-catégorie
Emblème du bowling	-
Emblème en forme de bourse	-
Emblème en forme d'anneau	-
Emblème <i>ok</i>	-
Emblème d'approximation	-
Emblème de négation	D'attente Mains en ciseaux Tranchant Avec l'index tendu
Emblème d'attention (ou d'avertissement)	Sous forme de frappe dans les mains Mettant en œuvre un signe de la main Claquement des doigts
Emblème illustrant un nombre	-
Emblème de dénombrement	-
Emblème de répétition	-
Emblème de continuité	-

#### **4.2.6. Analyses sur les gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des *butterworth* et des gestes avortés**

Sachant qu'un geste puisse être associé à la fois à plusieurs dimensions dans la typologie gestuelle, il faut consacrer normalement plus d'une seule piste lors de l'annotation de l'acteur *type* (gestuel). Par exemple, un geste peut disposer d'une dimension primaire métaphorique et d'une dimension secondaire iconique. Des fois, certains types de gestes se superposent avec des battements (par exemple, les déictiques). Cependant, notre travail de thèse s'appuie déjà sur trois paramètres gestuels (type, fonction et espace gestuels) lors des analyses, si bien que l'addition d'une deuxième piste (et plus particulièrement, l'annotation de cette piste) à l'acteur *type* aboutirait à une entreprise relativement coûteuse en temps tout en considérant la taille de notre corpus (ayant une durée approximative de 260 minutes) et qu'elle complexifierait les statistiques selon notre point de vue. D'ailleurs, la problématique

de départ rend une telle addition impertinente. C'est pour cette raison que les battements qui s'imbriquent avec d'autres gestes sont examinés lors des analyses qualitatives, lorsqu'ils s'avèrent pertinents et nécessaires à l'analyse. Sinon, ils ne sont pas annotés sur le logiciel ELAN lors des superpositions et par conséquent, ils ne sont pas pris en compte pour les statistiques non plus.

En effet, notre corpus montre qu'ils sont présents dans la plupart des occurrences en tant que *gestes secondaires*. Par exemple dans le chapitre 4.2.3.1. *Cas des battements syntaxiques superposés à des déictiques* (cf. *supra*), nous avons expliqué qu'ils battent ou rythment la syntaxe pour des raisons d'insistance et qu'ils peuvent se charger de toutes les fonctions gestuelles selon la situation. De même, comme nous l'avons déjà annoncé, ils peuvent intervenir également pour chevaucher avec des iconiques ou des métaphoriques (de nouveau, pour insister sur un référent verbal).

Même pour les situations mentionnées ci-dessus, ils n'ont pas été annotés, vu qu'ils se révèlent comme gestes secondaires et qu'une seule piste avait été assignée à l'acteur *type*. Alors, dans quelle condition ont-ils été annotés ? Pour cela, nous avons déterminé le critère suivant : il s'agit d'une pulsation de la main qui prend une forme spécifique ; pourtant, on ne peut pas associer le geste en question aux types préalables de gestes. Autrement dit, s'il y a une pulsation et que nous ne pouvons pas étiqueter le geste comme déictique, iconique, métaphorique, emblème, *butterworth* ou geste avorté, il s'agit d'un battement dans le cadre de notre corpus. À la fin des annotations, nous avons vu qu'il y a une récurrence qui se manifeste à propos de la forme des battements divers dans le corpus : soit les deux mains sont jointes ; soit il s'agit d'un mouvement bref et intense ou d'une pulsation à la manière d'un flash ; soit il y a des séries de mouvements identiques où la forme de la main est imprécise en ce qui concerne son appartenance aux types gestuels préétablis ; soit il y a un objet (cet objet étant des lunettes dans le corpus) à la main. Dans tous les cas (sauf la pulsation à la manière d'un flash), les mains prennent des formes qui ne renvoient à aucun type gestuel préalable et exécutent un seul battement (isolé ou adjacent à d'autres gestes) ou des battements en série. Dans la perspective didactique, ces battements assument deux fonctions principales : soit ils accentuent un mot (simple ou composé) ou un groupe de mots (un syntagme par exemple) et il s'agit d'un seul

battement isolé ; soit ils rythment séparément différents groupes de mots dans l'organisation syntaxique de la chaîne parlée et il s'agit des battements en série. Pour les battements en série, l'effet d'insistance est plus présent que les battements isolés. En outre, il faut noter qu'ils peuvent se charger de toutes les fonctions gestuelles (information et animation plus généralement). Examinons ce que nous venons de dire avec des exemples issus du corpus.

Premièrement, le battement peut accentuer un mot ou un groupe de mots :

**Figure 4-92 : Exemple de battement isolé avec deux mains qui se joignent**



*Position de repos (ou de confort)*

*Fin du stroke*



*Retour à la position de repos*

/RÉDUCTION quel est le verbe pour [pour le prix]/

(Enseignante X, Vidéo 8, 08 :18.297-08 :18.802)

Les trois images sur la figure ci-dessus montre les phases gestuelles d'un battement qui accentue un groupe de mots ; c'est-à-dire, le syntagme prépositionnel 'pour le prix' dans cet exemple (il est bien à noter que l'illustration d'un battement par des images se révèle difficile, étant donné que le mouvement qui se manifeste est brusque et que l'amplitude du geste est relativement petite). Ici, l'enseignante X demande aux élèves le verbe qui vient de la même famille de mots que 'réduction' ; donc, le verbe 'réduire'. Avant de poser cette question, ses deux mains se joignent et elles sont donc dans la position de repos (ou plutôt de confort dans la présente

situation). Pour poser la question, les deux pouces sont dressés et ramenés ensuite à la position de repos. Alors, le mouvement bref des pouces accentue le groupe prépositionnel ‘pour le prix’. On peut se demander si l’on pourrait étiqueter le geste comme emblème, étant donné que le mouvement des pouces fait venir à l’esprit l’emblème du bowling que nous avons déjà examiné (*cf. supra*, chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes*). Pourtant, nous pensons que les autres doigts des mains excepté les pouces restent toujours dans une position fixe lors de la gesticulation. C’est pourquoi, nous avons étiqueté ce geste comme battement.

D’autre part, les mains jointes peuvent prêter également à des séries de battements :

**Figure 4-93 : Exemple de battements en série avec deux mains qui sont jointes**



/très bien [c' est une] [ca:rte]/

(Enseignante Z, Vidéo 1, 07 :09.358-07 :10.400)

Les quatre figures ci-dessus montrent l’un des deux battements syntaxiques. Comme le deuxième battement est complètement identique au premier, nous n’avons pas donné ici les images qui y correspondent. Pourtant, dans l’encadré, nous avons montré les deux gestes entre crochets. En l’occurrence, l’enseignante Z donne une

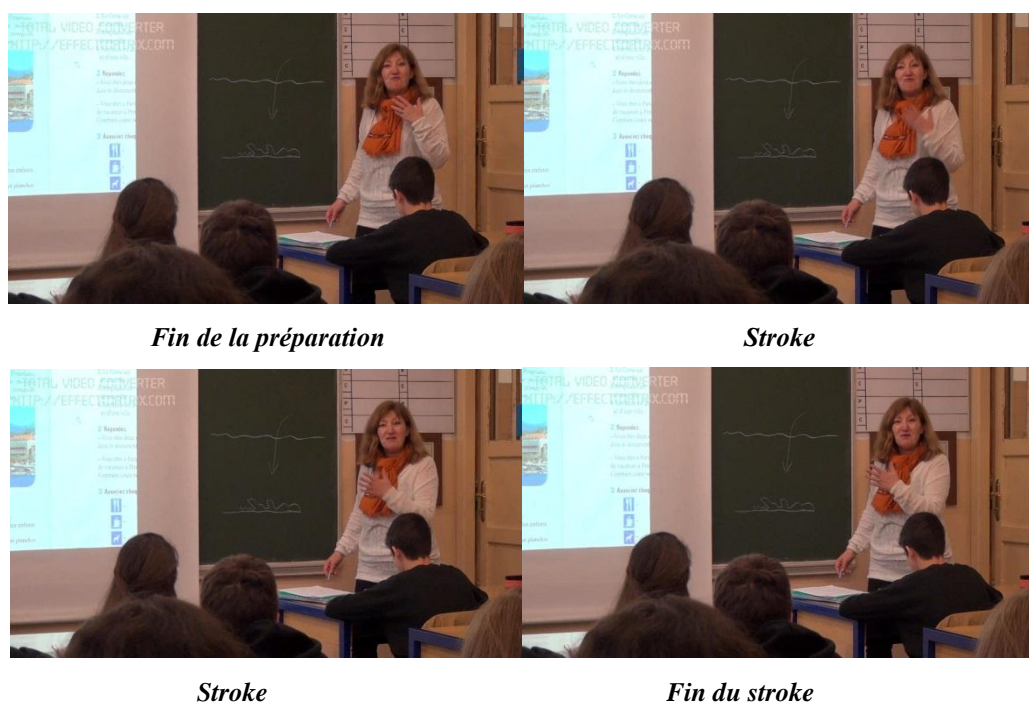
information lexicale à propos du mot ‘carte’ et rythme ses propos par deux battements syntaxiques qui segmentent ‘c’est une carte’ en ‘c’est une + carte’ à travers les deux mains qui se joignent. Comme dans l’exemple précédent, on pourrait prétendre que les deux mains qui se joignent pourraient être étiquetées comme emblème. Pourtant, ce geste relève en effet du confort au début selon notre point de vue. Ensuite, l’enseignante rythme ses propos d’une façon pratique sans altérer la configuration gestuelle. Par conséquent, le battement avec deux mains constitue le type de battements les plus récurrents dans le corpus ; nous avons montré sur le tableau ci-dessous certains exemples à ce propos.

**Tableau 4-80 : Exemples de battements avec deux mains qui accentuent un mot (ou un groupe de mots) ou qui rythment différents groupes de mots dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	5	05 :49.237	/c' est [déjà arrivé]/[des élèves] [bien sûr] ça existe/
X	5	07 :52.338	/[OÙ] va t on installer/
X	8	06 :42.735	PSV
Y	-	54 :31.954	/[FO:RT:] [FIER:]/[et aussi] euh: la \$corse\$ a un passé:/
Y	-	54 :54.515	/eh ben c' est un c' est un [GÉNÉRA:L]/
Y	-	62 :37.715	/[mais au total y en a] D' AILLEURS euh justement/
Z	6	02 :39.839	/tu dis tout m- tout simplement: [je:] /

Deuxièmement, les enseignantes exécutent des gestes brefs et brusques (plus particulièrement, c’est la phase de stroke qui se produit rapidement) dont les formes ne peuvent pas être associées à un type gestuel. Donnons l’exemple suivant :

**Figure 4-94 : Exemple de *battement bref et brusque***



/on va [rendre visite aux fruits de me:r] ça c'est joli comme ima:ge hein on va rendre visite aux fruits de mer/

(Enseignante Y, 14 : 37.512-14 :39.716)

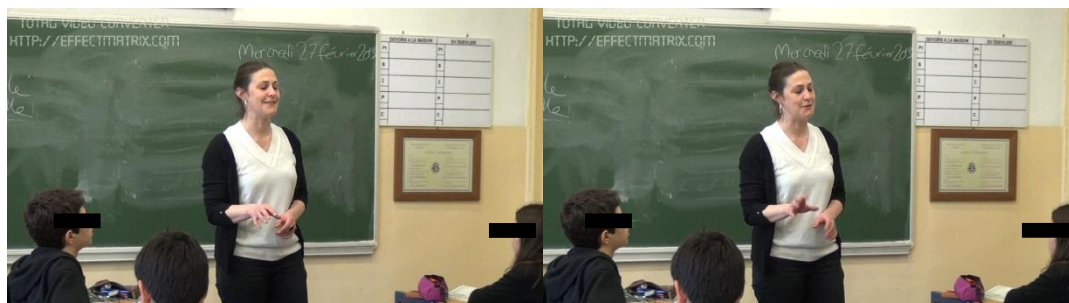
Ici, l'enseignante Y demande aux élèves ce que l'on peut voir sous la mer, quand on fait de la plongée sous-marine. Un élève répond : 'les fruits de mer'. L'enseignante apprécie cette réponse qui exprime d'une façon métaphorique les produits vivants de la mer ; c'est-à-dire, la flore et la faune comme la végétation sous-marine, les coraux, les poissons, etc. Alors, elle répète le référent 'fruits de mer' en l'accompagnant d'un battement. Ce qui est important devant cet état de choses, c'est que le mouvement bref et brusque a lieu pendant la phase de stroke. Pendant la phase du stroke, le référent affilié au geste est 'fruits de mer' qui est accentué grâce au battement qui se charge d'une fonction informative. Le battement sert donc à insister momentanément sur le référent verbal. Décrivons le stroke du geste d'une façon plus détaillée : les doigts de la main gauche sont dressés et la paume regarde vers l'intérieur. Soudainement, l'enseignante tranche l'espace vide du haut vers le bas sur un plan oblique, comme si elle donnait un coup de main à quelque chose.

Troisièmement, certaines pulsations de main(s) à la manière d'un flash ont été annotées comme battements. Dans ces rares occurrences, la main est déjà dotée d'une forme gestuelle, si bien qu'on peut l'associer à un type gestuel. Pourtant, la



pulsation est tellement évidente et dominante que l'étiquetage correspondant a été fait comme battement pour ces circonstances rares. Donnons l'exemple suivant à ce propos :

**Figure 4-95 : Exemple de *battement-flash***



*Position initiale*

*Stroke*



*Fin du stroke*

/ou elle est au coin de la carte/[OUI]/

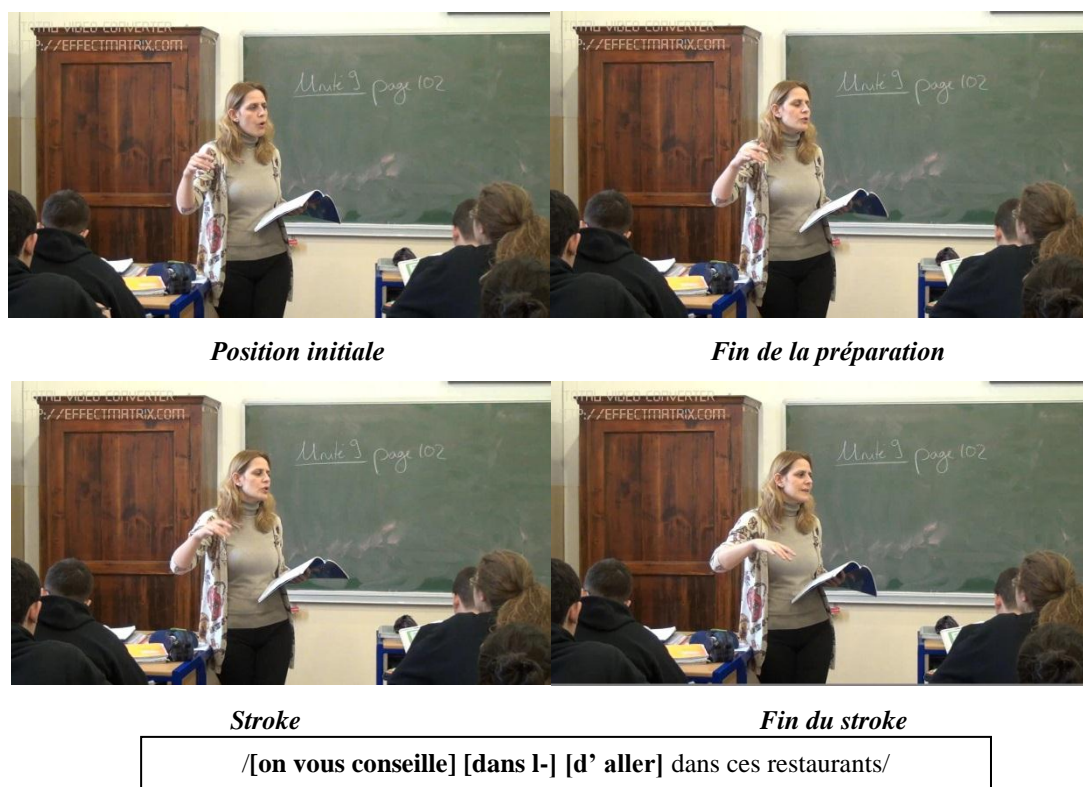
(Enseignante X, Vidéo 1, 06 :36.740-06 :37.439)

Dans cet exemple, l'enseignante X est en train de donner une information thématique à propos du positionnement géographique de la Corse par rapport à la France. Un élève intervient pour dire que la Corse se trouve 'au coin de (la carte de France)', lorsque l'on pense à la carte de France, se trouvant dans la classe. Alors, l'enseignante confirme cette information (en effet, elle demande plus de détails pertinents en ce qui concerne le positionnement géographique de l'île car elle veut que les élèves emploient les groupes prépositionnels comme 'au sud de', 'au nord de', 'au sud-est de', etc.) et met en œuvre certains iconiques pour illustrer gestuellement le positionnement sur une carte imaginaire (ces iconiques accompagnent les mots de l'IPU 'ou elle est au coin de la carte'). C'est pourquoi, la main droite a déjà une forme iconique en raison du geste précédent ; elle illustre donc 'la Corse' premièrement. Ensuite, pour insister sur l'information donnée par l'élève,

qui se révèle très évidente (car la Corse se trouve évidemment au coin de la carte, lorsqu'on la regarde) mais impertinente (car l'objectif est d'employer les groupes prépositionnels de lieu exprimant les points cardinaux dans une phrase), elle dresse brusquement les doigts de la main droite et les replie à la fin pour retourner à la position initiale (à la forme du geste iconique précédent). Ainsi, le stroke (ouverture et clôture brusques des doigts) que nous venons de décrire ressemble à l'émission de lumière brève et intense par une lampe ou un projecteur. Il sert à accentuer et confirmer l'information en insinuant également son évidence. Par conséquent, le battement se charge principalement de la fonction d'évaluation dans la perspective didactique.

Ensuite, il figure des séries de gestes qui rythment certains mots ou groupes de mots dans le corpus, où la main dispose d'une forme gestuelle qui nous empêche d'associer les gestes qui en résultent à un type gestuel préalable :

**Figure 4-96 : Exemple d'une série de battements qui rythment certains mots**



(Enseignante Z, Vidéo 3, 05 :20.554-05 :21.934)

Sur la figure ci-dessus, nous avons montré quatre images appartenant aux phases gestuelles d'un seul battement lié à deux autres battements identiques. Ici, l'enseignante Z est en train d'expliquer le contenu sémantique du nouvel élément de

vocabulaire ‘guide de voyage’. Elle bat ainsi trois segments sur l’axe syntagmatique : ‘on vous conseille’, ‘dans l-’ et ‘d’aller’ (le deuxième étant une amorce). La forme de la main droite ressemble à celle d’un métaphorique-conteneur inversé ; pourtant le conteneur n’arrive toujours pas à se manifester. De cette façon, le geste reste partiellement imprécis et les stroke des battements consécutifs sont relativement moins brusques. Nous pensons que l’imprécision de la forme gestuelle et les stroke moins brusques ou moins déterminés proviennent du fait que l’enseignante hésite en exprimant ses pensées. D’ailleurs, l’amorce sur la chaîne parlée reflète de sa part cette hésitation en ce qui concerne la formulation des propos. Par conséquent, cet exemple justifie la théorie de McNeill (1992, 2005), qui prétend que la parole et le geste font partie intégrante du même système cognitif car tous les deux canaux communicatifs s’en affectent.

Dernièrement, nous avons repéré deux occurrences où l’enseignante Y effectue des battements en portant des lunettes à la main. Donnons l’un de ces exemples :

**Figure 4-97 : Exemple de battements avec un objet à la main**



/non ce n’ est pas un [drome] [mais]/[PSV]/[ça fait] [partie] [de la \$france\$]/

	00:44:04.000	00:44:06.000	00:44:06.000	00:44:07.000	00:44:08
Parole [1470]	non ce n' est pas un drome mais			ça fait partie de la \$france\$	
Mot-token [8346]	non	ce	n'	est	pas
		un	drome	mais	
Type [1000]		battement	battement	battement	battement
Fonction [1000]		information	information	informati	information
Espace gestuel [1000]		centre	centre	centre	centre

(Enseignante Y, 44 :04.757-44 :07.672)

De nouveau, nous avons montré les phases d'un seul battement sur la figure ci-dessus. Normalement, l'enseignante Y effectue six battements consécutifs pour rythmer ses propos ('drome', 'mais', PSV, 'ça fait', 'partie' et 'de la France' respectivement) en tenant des lunettes à la main. Elle donne ainsi une information thématique sur la Corse.

Comme il y a peu d'occurrences pour les quatre types de battements examinés ci-dessus, nous ne donnerons pas de listes d'exemples sous forme de tableaux. Passons donc aux *butterworth* et aux gestes avortés en tant que gestes secondaires dans le corpus.

De même, très peu d'occurrences de *butterworth* et de gestes avortés ont été repérées dans le corpus. Au total, nous avons étiqueté un seul *butterworth* et trois gestes avortés dans tout le corpus.

Figure 4-98 : Exemple de *butterworth* dans le corpus





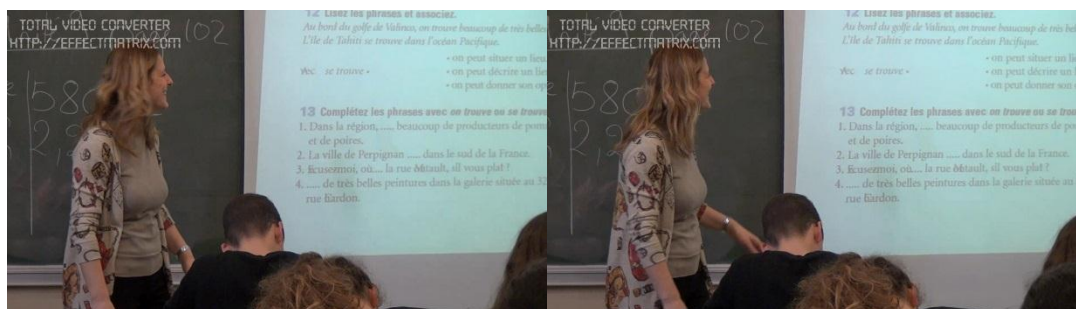
/eh be- (en)fin c' est c' est vivant [comme euh:: comme des p(e)tits animaux] en fait hein c' est des animaux comme des:/

(Enseignante Y, 15 :40.299-15 :42.241)

En l'occurrence, l'enseignante Y est en train de donner une information lexicale à propos du référent 'corail'. Elle l'illustre gestuellement avec des métaphoriques avant cette séquence. Ensuite, elle veut établir une association (ou une comparaison) entre les coraux et les différents organismes vivant dans la mer comme les planctons par exemple. Elle essaie de trouver le comparé adéquat pour donner une explication lexicale du mot 'coraux' : la tentative de recherche lexicale est reflétée sur le plan verbal par le mot d'hésitation 'euh' qui est prolongé. En tant que résultat de cette tentative, l'enseignante énonce 'comme des petits animaux'. Ainsi, elle arrive à trouver le mot adéquat. Sur le plan gestuel, l'effort mis pour la recherche lexicale a également des répercussions : elle commence à agiter rapidement chaque doigt à plusieurs reprises sur le plan sagittal. L'oscillation rapide des doigts constitue alors le *butterworth*. Selon notre point de vue, ce geste-là n'ayant pas de fonction pédagogique reflète le processus cognitif de recherche lexicale. C'est pourquoi, il assume la fonction de cognition dans le cadre de notre corpus.

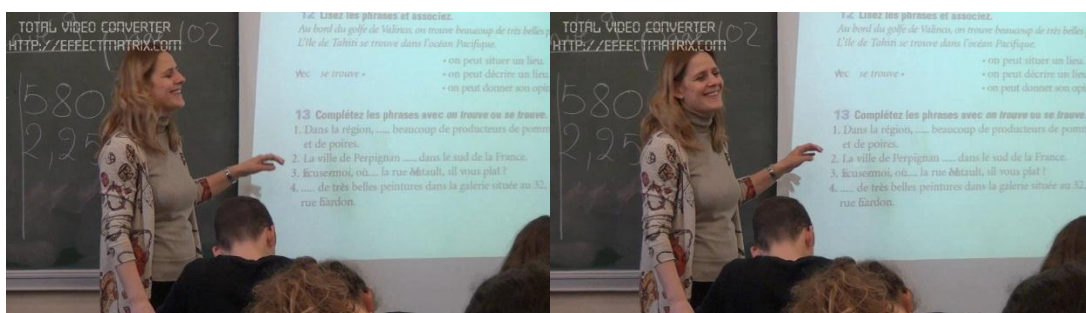
Le cas des gestes avortés est intéressant selon notre point de vue. Selon Tellier et Stam (2010), un geste avorté est un « geste esquissé » mais arrêté dans son développement (p. 4). Alors, pour que cela soit possible, le stroke ne doit pas se produire lors de la gesticulation. Par conséquent, s'il s'agit de l'absence du stroke, on ne peut pas parler d'un geste proprement dit. Dans cette perspective, l'inclusion des gestes avortés à la typologie gestuelle nous paraît contradictoire. Au sein de notre corpus, trois gestes avortés ont été repérés. Ils sont mis en œuvre exclusivement par l'enseignante Z. Donnons un exemple :

**Figure 4-99 : Exemple de geste avorté**



**Position de repos**

**Début du stroke**



**Stroke en développement**

**Stroke non finalisé**



**Début de la rétraction**

**Fin de la rétraction**

PSV

(Enseignante Z, Vidéo 8, 05 :55.333-05 :56.604)

En l'occurrence, l'enseignante est en train de donner des informations à propos de l'examen commun qui va se dérouler dans un certain temps et quelques élèves posent des questions à propos des sujets de l'examen. L'enseignante veut toujours continuer le cours, pour que l'attention des élèves ne soit pas affectée à cause des questions destinées à perturber le cours. Elle commence à faire un geste (probablement un déictique destiné à montrer un élément de la page de l'unité concernée sur l'écran semi-opaque du vidéoprojecteur) et qui n'est pas toujours complété car au moment où le geste commence et qu'il se développe, un élève pose une autre question à propos de la date de l'examen. Cette question distrait l'enseignante de son acte de pointage. Par conséquent, le geste demeure non finalisé et donc, il n'assume aucune

fonction pédagogique. Précisons encore une fois qu'il est contestable d'accepter ce type de gestes esquissés comme une catégorie à part dans la typologie gestuelle.

En guise de conclusion à ce chapitre, il faut signaler que les battements assument essentiellement les sous-fonctions d'*accentuation* et d'*insistance* dans le corpus. Les enseignantes se servent des battements pour informer, animer et évaluer, si l'on considère les fonctions pédagogiques générales. Le nombre de battements annotés est relativement très bas. C'est pour cela que le recours à une sous-catégorisation serait absurde de notre point de vue. Néanmoins, signalons qu'ils chevauchent avec d'autres types de gestes pour la plupart du temps dans le corpus. Devant cet état de fait, comme nous avons annoté une seule piste en tant que *type gestuel*, ils n'ont pas été annotés. Pourtant, ils ont été pris en compte au sein des analyses qualitatives d'autres types gestuels en vue de proposer une description plus complète des cas examinés. De même, le nombre de *butterworth* et de gestes avortés est encore plus bas que les battements ; au total, un seul *butterworth* et trois gestes avortés ont été repérés. Dans la perspective didactique, nous pensons qu'ils n'ont pas de fonction pédagogique et qu'ils sont statistiquement impertinents dans le cadre de notre travail de thèse.

#### **4.2.7. Analyses sur les fonctions et les sous-fonctions pédagogiques des gestes**

Avant de procéder à l'analyse des fonctions et des sous-fonctions pédagogiques des gestes au sein de ce travail de thèse, il faut distinguer *grosso modo* deux types d'occurrences pour ce qui concerne la notion de *fonction gestuelle* : premièrement, comme nous l'avons déjà précisé au chapitre 2.3.3. *Fonctions des gestes coverbaux en classe de FLE*, il figure dans le corpus des gestes *demeurant sans fonction pédagogique*, même s'ils sont effectués dans le cadre pédagogique et dans une visée pédagogique. Deuxièmement, il figure dans le corpus des gestes *ayant une fonction pédagogique*.

Pour ce qui est des gestes *sans fonction pédagogique*, nous avons exclu des annotations les gestes dits *extra-communicatifs*, comme par exemple divers types de grattages. Selon notre point de vue, ils ne sont pas pertinents compte tenu du cadre pédagogique sauf de rares exceptions. D'autre part, les enseignantes exécutent

parfois des gestes dans une visée pédagogique mais leurs gestes n'arrivent pas à remplir totalement une fonction pédagogique : soit le geste est centré sur l'émetteur (comme par exemple un *butterworth* qui sert à trouver un référent verbal plutôt qu'à l'illustrer pour informer les apprenants), soit l'objectif pédagogique initial n'est pas atteint, bien qu'il s'agisse d'une intention communicative et pédagogique au début ; le geste entrave donc la communication (comme par exemple un geste avorté). Par conséquent, la fonction des gestes qui restent sans fonction pédagogique a été étiquetée comme *cognition* en partant de la définition de Gullberg (2010). Il est bien à noter que la fonction dite *cognitive* selon Gullberg n'est pas conçue dans le cadre d'une classe de FLE. Quand même, au sein de ce travail de thèse, il faut envisager la *cognition* en tant que terme contraire à la *communication à visée pédagogique*.

En ce qui concerne les gestes *ayant une fonction pédagogique*, comme nous l'avons déjà précisé, nous avons recouru à la catégorisation de Tellier (2006, 2008a) qui s'adosse, à son tour, à celle de Dabène (1983) reformulée ensuite par Cicurel (1985) sur le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe : *information*, *animation* et *évaluation*. La fonction d'*information* renvoie généralement à deux sortes d'informations de notre point de vue : soit n'importe quelle information *linguistique* (morphosyntaxique, lexicale, sémantique, prosodique, phonologique et phonétique), soit n'importe quelle information *thématique/culturelle/civilisationnelle* à propos du contenu de l'unité transmise dans le manuel, bien qu'il s'agisse parfois des digressions pour mieux expliciter un sujet (quand on donne des informations à propos de l'histoire de la Corse par exemple). D'autre part, la fonction d'*animation* concerne tous les gestes de *gestion/d'interaction* dans la classe entre les enseignantes et les élèves, y compris les *gestes disciplinaires* (destinés à maintenir l'ordre ou la discipline dans la classe), les *consignes/instructions/orientations* sur les activités ou sur les exercices et toutes sortes d'*informations non linguistiques* et *non thématique/culturelle/civilisationnelle*. En tant que fonction d'*évaluation*, nous avons inclus les gestes qui sont effectués en vue d'*évaluer les performances des élèves* surtout lors des activités ou des processus questions/réponses. Par conséquent, en ce qui concerne les fonctions et les sous-fonctions gestuelles pédagogiques, nous avons souscrit en principe à la catégorisation de Tellier (2006, 2008a), tout en y apportant quelques modifications lors de la prise en compte des données de notre corpus.



#### **4.2.7.1. Analyses sur la fonction de cognition dans le cadre du corpus**

Dans le chapitre 3.4.3. *Choix méthodologiques plus spécifiques autour des modalités verbale et gestuelle (cf. supra)*, nous avons affirmé que, par *cognition*, nous entendions deux spécificités tout en laissant de côté les gestes dits extra-communicatifs et en prenant en compte le contexte d'une classe de FLE : la *centration sur l'émetteur* (par exemple, un *butterworth* dont on se sert pour se rappeler d'un référent verbal) et *l'inaccomplissement de l'objectif pédagogique initial* (par exemple, l'avortement d'un geste à visée pédagogique au début). Par conséquent, les gestes à fonction *cognitive* désignent ceux qui sont dépourvus d'une fonction pédagogique (ou qui restent *sans fonction pédagogique*) dans le cadre de notre travail de thèse. Ce chapitre est envisagé en trois parties : dans la première partie, nous aborderons les gestes qui accompagnent certains phénomènes typiques à l'oral, comme par exemple les *amorces*, les *prononciations fausses* et les *lapses*. Deuxièmement, nous traiterons des gestes assumant la fonction cognitive dans le cadre de notre corpus. Ainsi, nous voulons rendre compte du phénomène de cognition sous différents angles. Dernièrement, nous discuterons les raisons qui nous ont conduit à exclure certains gestes des annotations.

##### **4.2.7.1.1. Cas des gestes accompagnant certains phénomènes oraux**

Avant d'examiner les gestes à fonction cognitive, il faut faire le point sur les gestes accompagnant les *amorces*, les *prononciations fausses* et les *lapses linguæ* car on peut prétendre que, comme il s'agit d'un problème cognitif reflété sur le plan verbal dans ces circonstances, le geste correspondant pourrait être étiqueté comme *cognition* en tant que fonction gestuelle. Pourtant, ce n'est pas le cas, étant donné qu'un problème cognitif peut se manifester sur l'un des canaux communicationnels ; ce qui ne veut pas dire qu'il est nécessairement reflété aussi sur l'autre. Explicitons notre point de vue en donnant un exemple à ce propos :

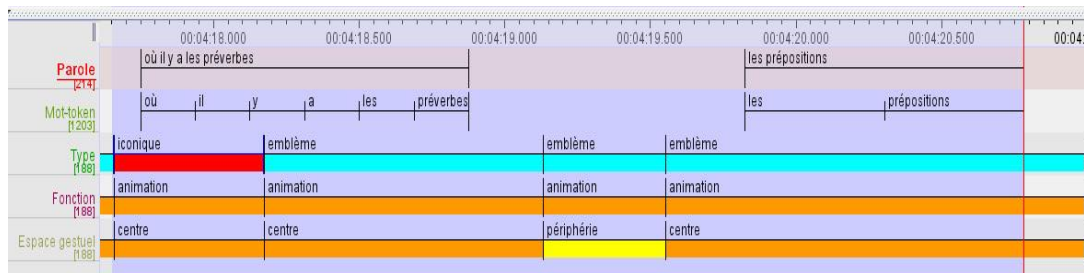
**Figure 4-100 : Exemple de gestes accompagnant un *lapsus***



[où il y a]



[les préverbes]/



(Enseignante Z, Vidéo 7, 04 :17.659-04 :19.136)

En l'occurrence, l'enseignante Z est en train de donner une consigne à propos des prépositions de lieu, qu'il faut connaître pour l'examen. Alors, elle commence à énumérer les documents et les livres qui traitent du sujet. Elle parle du livre de vocabulaire et du livre de grammaire en contexte, qui contiennent ce type de prépositions. Pourtant, elle emploie involontairement le mot 'préverbe' au lieu de 'préposition'. Sur le plan gestuel, elle illustre le groupe de mots 'où il y a' par un iconique et le mot 'préverbe' par un emblème. Bien que les deux gestes soient co-occurents avec 'où il y a' et 'préverbe', ils correspondent en effet à leur affilié lexical 'prépositions', qui est prononcé lors de l'IPU suivante. Même s'il y a un problème sur le plan verbal, il n'y a pas de rupture sur le plan gestuel. Cela provient du fait que même si le geste et la parole font partie du même processus cognitif, ils

peuvent fonctionner indépendamment mais en véhiculant la même signification (ici, la signification est liée donc à l'illustration du mot 'préposition' sur le plan gestuel), comme l'affirme McNeill (1992) à propos de plusieurs gestes associés au même référent verbal : « Chaque geste recouvre d'un angle différent la même unité d'idée »<sup>276</sup> (p. 28). Dans notre contexte, les deux gestes qui ne sont pas co-occurents avec 'prépositions' sont associés en effet à ce référent verbal. Par conséquent, ils assument une fonction pédagogique (pour cet exemple, la fonction d'animation) et c'est pourquoi, l'étiquetage correspondant n'a pas été fait comme *cognition*.

La même approche a été adoptée pour les gestes accompagnant les amorces et les prononciations fausses car notre corpus montre que les enseignantes corrigent leurs fautes verbales sur l'axe syntagmatique. Alors, les gestes co-occurents sont affiliés aux versions corrigées des référents verbaux. Par exemple, l'enseignante Y fait une amorce sur le plan verbal sous forme de **/[au pr-] [au singulier] [au pluriel]/** (Enseignante Y, IPU N° 268, 15 :20.621-15.22.825). Elle exécute un emblème co-occurent avec l'amorce 'au pr-' (pour 'au singulier' et pour 'au pluriel', elle effectue deux déictiques consécutifs) ; pourtant, comme elle corrige l'amorce par la suite, on peut associer l'emblème à 'au singulier'. Par conséquent, l'emblème assume une fonction pédagogique, bien qu'un problème cognitif soit reflété sur le plan verbal. Finalement, l'étiquetage correspondant n'a pas été fait non plus comme *cognition*.

De la même façon, l'enseignante Z commet une faute de prononciation sous forme de **/[faire] [librément] [librement] [tous les] [mouvements]/** (Enseignante Z, Vidéo 4, IPU N° 114, 06 :12.195-06 :14.545). Ici aussi, un geste est co-occurent avec le référent 'librément' dont la prononciation est corrigée ensuite. Alors, à la lumière de ce que nous venons de dire dans le paragraphe ci-dessus, ce geste est affilié également à la version corrigée 'librement'. En conclusion, il assume une fonction pédagogique.

---

<sup>276</sup> « Each gesture covers the idea unit from a different angle ».

#### 4.2.7.1.2. Cas des gestes sans fonction pédagogique

Revenons au sujet des gestes qui se chargent de la fonction cognitive dans le cadre de notre travail de thèse ; à ce propos, premièrement, nous pouvons donner l'exemple déjà mentionné dans le chapitre 4.2.6. *Analyses sur les gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des butterworth et des gestes avortés* (cf. *supra*), où l'enseignante Y essaie de faire une comparaison entre les référents 'coraux' et 'planctons' sans arriver cependant à retrouver ce dernier. Sur le plan gestuel, elle met en œuvre un butterworth. Elle commence à agiter les doigts de la main gauche avec de petites oscillations devenant de plus en plus rapides sur le plan sagittal :

**Figure 4-101 : Exemple de butterworth à fonction cognitive**



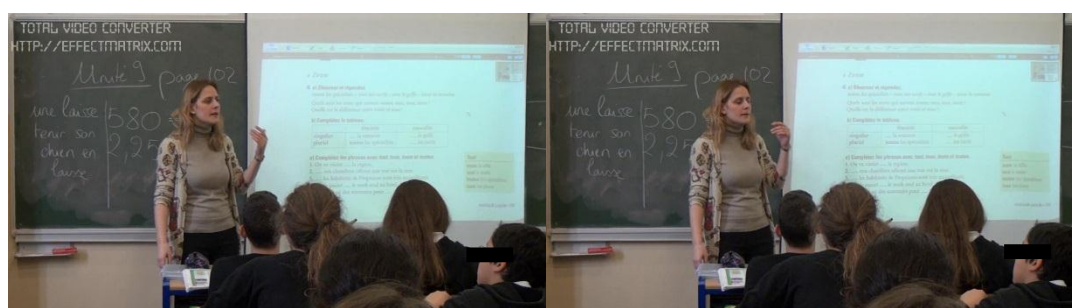
/eh be- (en)fin c' est c' est vivant [comme euh:: comme des p(e)tits animaux] en fait hein c' est des animaux comme des:/

(Enseignante Y, 15 :40.299-15 :42.241)

Ces petites oscillations mentionnées mettent en évidence l'utilisation du butterworth qui relève plutôt de la recherche lexicale et donc, le geste est plutôt centré sur l'enseignante de notre point de vue (pourtant, il ne faut pas négliger l'aspect partiellement informatif du geste car, outre l'oscillation des doigts, la forme de la main rappelle celle des métaphoriques-conteneurs). À part le butterworth, le mot 'euh' qui est prolongé reflète également l'hésitation sur le plan cognitif. En somme, elle arrive à formuler 'comme des petits animaux' avec une intonation descendante qui nous montre également l'accomplissement de la recherche lexicale. Quand même, la fonction informative du geste est discutable surtout en raison de l'oscillation des doigts, qui sert plutôt d'aide cognitive à l'enseignante. C'est pourquoi, le geste n'est pas doté d'une fonction pédagogique selon nous.

Parfois, l'objectif pédagogique initial n'est pas rempli. Il s'agit généralement des gestes esquissés mais avortés, avant que la phase de stroke ne se complète. Dans notre corpus, il figure trois gestes (dits *gestes avortés*) dont les interruptions sont toujours dues aux interventions des élèves ; c'est-à-dire, à un facteur externe. Donnons un exemple :

**Figure 4-102 : Exemple de geste avorté à fonction cognitive dans le cadre de notre travail de thèse**



*Fin de la préparation*

*Avortement du stroke*



*Geste autocentré suivant l'avortement*

PSV

(Enseignante Z, Vidéo 4, 07 :18.137-07 :18.734)

Ici, on est dans le cadre d'une activité orale, où les élèves construisent des phrases avec l'adjectif indéfini 'tout'. Après avoir évalué la performance d'un élève, l'enseignante Z veut interroger un autre élève et commence à faire un geste qui n'est toujours pas finalisé à cause de l'intervention de l'élève précédent. Cet élève construit une autre phrase sans prendre la permission de l'enseignante. Au moment de l'interruption, le regard de l'enseignante est orienté vers l'élève à interroger. Sur le plan gestuel, elle veut probablement mettre en pratique un geste métaphorique, si l'on considère la forme de la main. Pourtant, la phase de stroke n'est pas actualisée, de telle façon que le geste est avorté. Ensuite, l'enseignante ramène la main gauche

vers le nez en tant que geste autocentré et regarde l'élève précédent qui intervient sans permission. En somme, nous avons étiqueté ce geste comme geste avorté qui assume la fonction de cognition ; autrement dit, l'avortement évite l'accomplissement d'une fonction pédagogique.

Dans la perspective didactique, l'objectif pédagogique n'est pas actualisé, si bien que nous avons inclus ce type de gestes sous la fonction de cognition. Quand même, il faut faire quelques constatations méthodologiques à ce propos : comme nous l'avons déjà précisé, il faut mettre en question l'inclusion des gestes avortés dans la typologie gestuelle. En d'autres termes, vu que le stroke ne se réalise pas, il ne s'agit pas d'un vrai geste proprement dit et on ne peut pas parler d'une fonction pédagogique gestuelle. Étant donné que nous nous focalisons sur les gestes ayant une fonction pédagogique, l'annotation de ce type de geste nous semble un peu contestable, ainsi que celle des gestes dits extra-communicatifs. En effet, on peut appuyer ce qui vient d'être mentionné sur l'argument suivant : le modèle de Gullberg (2010) dont nous avons profité n'est pas conçu pour le contexte éducatif, de telle manière qu'il se révèle incompatible avec celui de Tellier (2006, 2008a). Néanmoins, nous insistons sur leur combinaison car, à part les gestes se chargeant d'une fonction pédagogique, il y a également des gestes entrepris dans une intention pédagogique mais non finalisés à la fin. Ainsi, à travers ces occurrences statistiquement très faibles dans le corpus (au total, les quatre gestes annotés n'affecteraient pas donc le panorama statistique), il faut se rendre compte du fait que l'intention de communication à visée pédagogique ne garantit pas toutefois son accomplissement.

#### **4.2.7.2. Cas des gestes exclus des annotations**

Alors, une question survient à la lumière de ce dont nous parlons : comment avons-nous fait la distinction entre les gestes à annoter et ceux à négliger dans le cadre de notre travail de thèse ?

De prime abord, comme nous l'avons déjà affirmé plusieurs fois, nous avons laissé de côté les gestes extra-communicatifs, comme par exemple les gestes de confort (par *geste de confort*, nous entendons les gestes qui sont effectués en vue d'obtenir la commodité physique, comme par exemple mettre les mains sur les hanches ou s'appuyer sur le bureau pour équilibrer le corps, etc.) et les gestes

concernant les interactions privées entre les enseignantes et les élèves. Ce dernier type de gestes comporte ceux qui sont exécutés, par exemple, lors des interactions se déroulant entre une enseignante et un élève, surtout durant les phases d'activités personnelles et les petites pauses ; en d'autres termes, dans ces occurrences, les enseignantes se promènent dans la classe afin de contrôler les performances des élèves qui sont en train de faire un exercice donné (sur le cahier par exemple) ou elles entament des conversations pendant les petites pauses. Ce choix émane du fait que les interactions en question excluent le reste des élèves excepté celui dont la performance est contrôlée. De plus, comme notre corpus le montre, pour la plupart du temps, l'audibilité insuffisante entrave la transcription des propos des enseignantes dans ces situations. Pourtant, si les propos d'une enseignante sont suffisamment audibles pendant une interaction privée et qu'ils concernent pédagogiquement le reste de la classe, les gestes accompagnant la parole ont alors été annotés.

En outre, les gestes concernant les interactions qui portent sur des sujets à contenu non pédagogique n'ont pas été annotés. Par exemple, au début de son cours, les enseignantes Y et Z nous ont présenté à la classe et effectué quelques gestes pendant les présentations. Ce type d'interaction reste en dehors de la problématique de notre recherche et donc, il n'est pas pris en compte.

De surcroît, les occurrences dans lesquelles les enseignantes tiennent des objets à la main (la craie, la télécommande ou un objet comme des lunettes par exemple) lors de la gesticulation nous ont posé certaines difficultés. Pour ces occurrences, nous avons dû faire un choix : si un geste est mis en pratique en supplément à la tenue d'un objet à la main, l'annotation a été faite. Si le mouvement est centré uniquement sur la manipulation de l'objet tenu à la main, il n'a pas été annoté. Dernièrement, les gestes restant hors champ caméra (ou bien cachés par les propres corps des enseignantes, par le corps d'un élève, par un matériel pédagogique, etc.) et certains mouvements des mains et des bras, dont nous n'avons pas pu déterminer le type gestuel, n'ont pas été annotés non plus.

En résumé, les gestes exclus des annotations sont les suivants : *gestes extra-communicatifs, gestes de confort, gestes concernant les interactions privées entre les enseignantes et les élèves, gestes pendant les petites pauses, gestes portant sur des*

*sujets non pédagogiques, gestes ayant comme objectif la manipulation d'un objet à la main, gestes restant en dehors du cadrage et gestes typologiquement indéfinis.* Donnons quelques exemples dans les lignes qui suivent, à propos des gestes exclus des annotations. Néanmoins, nous n'entrerons pas dans les détails, comme ces gestes n'ont été ni segmentés ni étiquetés. Nous nous contenterons de parler brièvement du contexte, de l'enseignante concernée et du numéro de la vidéo sans donner les IPU et les limites temporelles du geste.

Premièrement, l'enseignante Y ramène l'index de la main gauche vers le nez (elle tient des lunettes à la main à ce moment-là) et exécute un geste extra-communicatif lors de la discussion à propos de la parenté du nom de lieu 'Menthon-Saint-Bernard' et du nom de la race des chiens 'Saint-Bernard'. Elle précise aussi son insuffisance de connaissance à propos de l'origine de ces deux noms :

**Figure 4-103 : Exemple de geste *extra-communicatif***



**(Enseignante Y)**

En partant de l'exemple ci-dessus, on pourrait se demander si le geste relève de l'incrédulité de l'enseignante à l'égard de la parenté des deux noms et donc, s'il assume une fonction pédagogique. Pourtant, même si le geste reflète probablement l'état psychologique de l'enseignante, il n'a pas d'impact direct pédagogique selon notre point de vue.

Dans le même contexte, la même enseignante, ramène la main droite vers la hanche et la main gauche vers ses lunettes pour les ajuster, si bien que ces deux gestes ressortent au *confort physique* :



**Figure 4-104 : Exemple de gestes de confort**



**(Enseignante Y)**

De nouveau, ces gestes sont centrés sur l'enseignante et ils n'ont aucune pertinence pédagogique.

Dans le corpus, on voit certaines interactions particulières déclenchées de la part des enseignantes afin de transmettre un message à un élève ou à un groupe d'élèves précis. Alors, bien qu'il s'agisse des fonctions pédagogiques qui entrent en vigueur à la fois sur le plan verbal et gestuel, ce type d'interactions ne concerne pas toute la classe, de telle sorte qu'il n'a été ni transcrit sur le plan verbal, ni annoté sur le plan gestuel. Le type d'interactions en question est doté de certaines propriétés : le geste (généralement un *déictique* pour informer ou évaluer un élève mais parfois d'autres types de gestes) est exécuté généralement pendant les phases d'activités personnelles ; c'est-à-dire que les élèves sont en train de faire individuellement un exercice figurant dans le livre ou qu'ils font un exercice écrit sur le tableau en le recopiant sur le cahier. Deuxièmement, l'intensité de la voix des enseignantes est très basse, si bien que leurs énoncés sont à peine audibles voire parfois inaudibles. Ainsi, la transcription verbale devient impossible. Donnons un exemple :

**Figure 4-105 : Exemple de geste pendant une *interaction privée***



**(Enseignante X, Vidéo 7)**

Ici, on est dans le cadre d'une activité, où les élèves doivent compléter les phrases d'un exercice dans le manuel. Le geste est évidemment un déictique typique et il assume probablement la fonction d'information. Pourtant, on n'entend pas les énoncés de l'enseignante pour se faire une idée à propos de la fonction pédagogique à étiqueter. Cela constitue donc le premier obstacle méthodologique. D'autre part, même si son geste se charge d'une fonction pédagogique particulièrement pour l'élève de qui elle s'occupe, il n'a aucune portée collective. Dernièrement, on voit que les autres élèves semblent concentrés sur l'exercice en question, ils ne regardent pas l'enseignante et donc, ils ne sont pas intéressés par cette interaction privée.

Néanmoins, nous avons constaté certaines occurrences, où les consignes (ou les informations transmises) des enseignantes impliquent également le reste de la classe. Dans ces circonstances-là, les enseignantes parlent à haute voix ; ainsi, leurs énoncés et leurs gestes sont destinés à attirer également l'attention de toute la classe. C'est pourquoi, nous avons transcrit les énoncés et les gestes des enseignantes pour ce type d'occurrences :

**Figure 4-106 : Exemple de geste annoté pendant une interaction privée**



**/[ $\$$ sinan\$ tu te mets par là tu parles trop toi ]/**

**(Enseignante Z, Vidéo 5, 00 :33.776-00 :37.366)**

En l'occurrence, l'enseignante Z fait une remarque disciplinaire en avertissant un élève, comme il parle trop avec un autre élève. Ainsi, elle lui demande de changer de place. En effet, étant donné que l'enseignante veut indirectement rétablir la discipline de tous les élèves, elle parle délibérément à haute voix, afin que les autres élèves se rendent compte de la situation ; en d'autres termes, elle veut faire entendre également aux autres élèves qu'il ne faut pas bavarder en classe. D'ailleurs, on peut voir sur l'image que les regards de certains élèves sont dirigés vers l'enseignante ; ce qui nous montre que l'instruction disciplinaire les implique également. Ainsi, elle veut réduire le potentiel de bavardage dans toute la classe. En somme, nous avons transcrit et annoté ce type de séquences dans le corpus.

D'autre part, les interactions pendant les petites pauses ne sont pas prises en compte ; par exemple, celles ayant lieu vers la fin de la Vidéo 4 (Enseignante X) ou au début de la Vidéo 5 (Enseignante X). De même, comme nous l'avons déjà précisé, au début des vidéos des enseignantes Y et Z, il figure des séquences où certaines informations sont données à propos du chercheur. Ces séquences n'ont pas été transcrites et annotées non plus, vu qu'elles se révèlent impertinentes pour ce qui concerne la problématique de la recherche.

La manipulation de certains matériels pédagogiques et non pédagogiques, comme par exemple la craie, les lunettes ou la télécommande, nous oblige également à faire des choix méthodologiques pour ce qui est de l'annotation des gestes.

Lorsqu'une enseignante tient à la main un objet et qu'elle exécute un mouvement de main, nous l'avons annoté comme geste, si et seulement si le mouvement de main peut être associé à un type gestuel préétabli indépendamment de la tenue de l'objet ; autrement dit, il faut qu'il y ait un mouvement de main, doté d'une forme gestuelle identifiable et indépendant de la tenue de l'objet. Ainsi, devant cet état de choses, c'est surtout le mouvement de la main (et donc, sa morphologie) qui se révèle essentiel plutôt que l'objet tenu à la main. Pour rendre compte de notre point de vue, donnons des exemples :

**Figure 4-107 : Exemple de manipulation d'un objet**

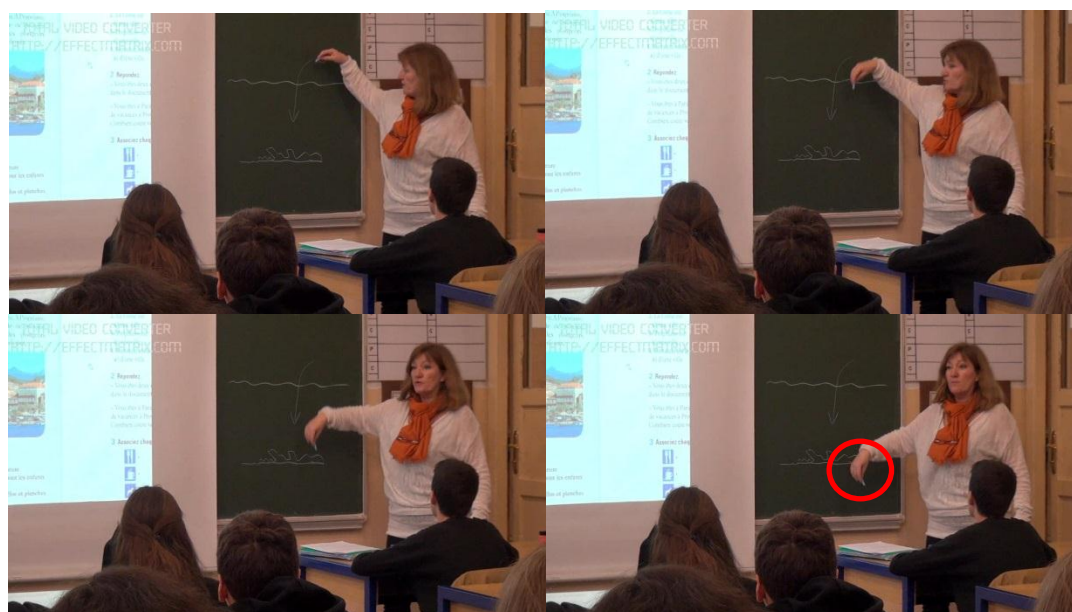


**(Enseignante X, Vidéo 6)**

Sur l'image ci-dessus, on voit l'enseignante X qui tient à la main une craie et qui la tend à un élève, pour que cet élève vienne au tableau et qu'il la prenne pour faire un exercice (au même moment, elle énonce la phrase suivante : 'vas-y'). Or, il ne s'agit pas d'un geste déictique car c'est la craie qui constitue l'élément communicatif le plus important pour transmettre le message et non l'allongement du bras. L'élève peut comprendre la signification du message en se focalisant seulement sur l'objet et non sur le mouvement. Par conséquent, ce mouvement, où l'enseignante tend le bras vers l'avant en tenant la craie à la main, n'a pas été annoté comme geste.

Au contraire, il figure des occurrences dans le corpus, où les enseignantes mettent en pratique des gestes, pendant qu'elles tiennent un objet à la main. Donnons l'exemple suivant à ce propos :

**Figure 4-108 : Exemple de geste iconique à l'aide d'un matériel pédagogique**



/qu' est ce qu' on [fait quand on fait de la plongée] sous marine/

(Enseignante Y, 14 :22.291-14 :23.583)

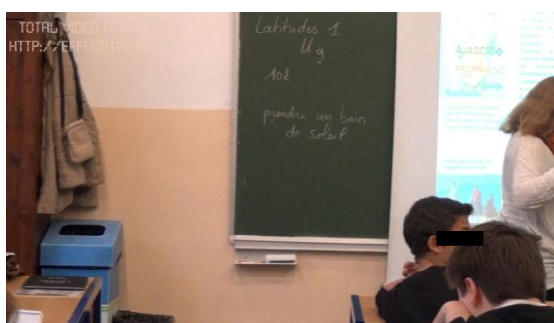
Ici, l'enseignante Y donne une information lexicale par le biais d'un geste iconique illustrant le fait de plonger. Évidemment, la craie tenue à la main l'aide à faire cette illustration car elle représente un objet ou une personne qui plonge. Pourtant, la trajectoire du bras qui s'élève et qui s'abaisse par la suite est plus importante que la tenue de l'objet à la main. Sans le mouvement du bras qui représente l'action de plonger, il ne serait pas possible d'accorder une signification à cet acte de communication selon nous.

Pour vérifier notre point de vue, il faut considérer les deux exemples cités lors de l'absence de l'objet tenu à la main : dans le premier exemple, l'objet constitue l'*objectif* de la communication, tandis que dans le deuxième il sert de *moyen*. En d'autres termes, supposons que les deux enseignantes ne tiennent rien à la main et qu'elles fassent les mêmes mouvements des bras et des mains : dans cette présente situation, le premier mouvement (l'allongement du bras) ne signifierait rien mais le deuxième illustrerait quand même le fait de plonger. Alors, dans le premier exemple, l'objet tenu à la main est *pertinent* pour la communication. Pourtant, dans le deuxième exemple, il est *facultatif* à la communication.

Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre 4.2.1. *Analyses sur la segmentation gestuelle dans le cadre du corpus*, les gestes des enseignantes restent

de temps en temps hors champ caméra ou bien ils sont cachés par leurs propres corps, par le corps d'un élève ou par le matériel pédagogique, comme par exemple l'ordinateur sur le bureau. Il est bien à noter que, les matériels pédagogiques n'entravent pas la prise à la caméra des gestes sauf quelques rares exceptions, vu que, par exemple, le vidéoprojecteur est déjà suspendu au plafond et donc, il n'empêche pas le cadrage. D'autre part, la position de l'écran de l'ordinateur, se trouvant sur le bureau ne constitue pas généralement un obstacle à la visibilité des gestes des enseignantes. En somme, le problème d'échappement au cadrage provient parfois de la gestion de la caméra par l'observateur, tandis que celui des gestes cachés relève de l'emploi d'une seule caméra fixée sur un trépied. Dans ces circonstances, nous avons recouru à deux solutions méthodologiques : si le geste échappe totalement au cadrage, il n'est pas segmenté (et donc, pas annoté). Si une partie des phases gestuelles (notamment les phases de préparation et du stroke) échappe au cadrage, cette partie n'est pas segmentée et la segmentation commence au moment où le geste entre dans le cadrage, sauf si un indice corporel nous sert de repère pour pouvoir le segmenter (*cf. supra*, chapitre 4.2.1. *Analyses sur la segmentation gestuelle dans le cadre du corpus*). Alors, l'annotation correspondante a été effectuée selon la partie segmentée. Résumons ce que nous venons de mentionner dans les lignes précédentes par la figure ci-dessous :

**Figure 4-109 : Exemples de gestes non annotés ou partiellement annotés en raison des problèmes techniques**



*Geste restant totalement hors champ caméra (non annoté)*

**(Enseignante Y)**



*Geste dont une partie de la préparation est cachée par le corps de l'enseignante (partiellement annoté)*

(Enseignante Z, Vidéo 6)



*Geste totalement caché par le corps d'un élève (probablement un déictique mais non annoté)*

(Enseignante X, Vidéo 1)



*Geste dont une partie de la préparation est cachée par l'ordinateur (partiellement annoté)<sup>277</sup>*

(Enseignante Y)

Dernièrement, il y a certaines *interactions physiques* dans le corpus qui ne s'accordent avec aucun type gestuel. Par exemple, l'enseignante Z frappe sur la table avec la paume pour rétablir le silence dans la classe (Vidéo 3). Cela peut être qualifié d'emblème ; pourtant, nous n'avons pas pu le déceler dans les listes préalables d'emblèmes. C'est pourquoi, nous ne l'avons pas annoté. Ou bien, l'enseignante X

<sup>277</sup> Sur l'image gauche correspondant à l'enseignante Y, le mouvement du coude pourrait nous servir d'indice pour segmenter le début du geste. Pourtant, ce n'est pas le cas ici car le coude aussi est caché partiellement par l'ordinateur.

touche par l'index le dos<sup>278</sup> d'un élève assis dans une position inadéquate, pour qu'il se redresse (Vidéo 8). De même, ce geste n'a pas été annoté non plus. Pour ce qui de ces exemples, selon nous, le problème émane du fait qu'il y a une interaction sous forme de *contact physique* entre la main et un objet (ou bien entre la main et une partie du corps d'une autre personne comme dans le deuxième exemple). Si l'on accepte un geste uniquement comme mouvements des bras et des mains, ces cas ne mettent pas en œuvre un vrai geste dans le sens où nous l'entendons car le contact physique joue le rôle capital pour transmettre le message. Dans le premier exemple, le bruit produit par la frappe de la main est plus important que le mouvement et la forme de la main afin de communiquer le message sous-entendu réclamant le silence. D'autre part, dans le deuxième exemple, le fait de toucher par l'index sert à produire un effet de changement de conduite chez l'élève, afin qu'il se redresse.

**Figure 4-110 : Exemple de *contact physique***



**(Enseignante X, Vidéo 8)**

Par conséquent, il faut remettre en question ce type d'occurrences en ce qui concerne la typologie gestuelle ; en d'autres termes, il faut déterminer plus précisément les critères selon lesquels un mouvement comportant un contact physique serait accepté comme geste. Néanmoins, nous pensons que cette discussion dépasse le cadre de notre travail de thèse tout en tenant compte de la définition du geste, à laquelle nous souscrivons.

---

<sup>278</sup> Selon la catégorisation de Burgoon *et al.* (1989) et Ekman (1980), ce geste servant à véhiculer un message par le contact physique s'appelle « haptics » en anglais (cité dans Allen, 2000, p. 161).



### 4.2.7.3. Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions

Comme nous l'avons déjà affirmé, tout en considérant les données du corpus, la *fonction d'information* concerne *grosso modo* la transmission de l'information en ce qui concerne un *point linguistique spécifique* (lié ou non au contenu de l'unité traitée) ou un *point thématique* (lié au contenu de l'unité dans le manuel). Ainsi, les informations données sur un point non linguistique et/ou non thématique ont été incluses à la fonction d'animation (cf. *infra*, chapitres 4.2.7.5. *Information linguistique gestuelle enchâssée dans l'animation verbale* et 4.2.7.6. *Analyses sur la fonction d'animation et ses sous-fonctions* pour la distinction entre les deux types de fonctions).

À ce propos, la distinction entre les fonctions d'information et d'animation se révèle nécessaire. Prise au sens plus large, l'information est une fonction *englobante*, étant donné que tous les renseignements portés à la connaissance des élèves peuvent être considérés comme informations. Alors, il faut procéder à une restriction pour délimiter les frontières qui séparent les deux fonctions car, par exemple, une certaine consigne relevant normalement de l'animation peut mettre en œuvre une information implicite ou de même, une évaluation approuvant la réponse d'un élève peut informer les autres élèves implicitement sur le fait que ce dont parle cet élève spécifique est vrai. Par conséquent, l'information sur un point linguistique et celle sur un point thématique constituent les deux grandes catégories d'information au sein de notre travail de thèse. En l'occurrence, procédons aux sous-fonctions de ces deux catégories.

Il faut noter que Tellier (2006) regroupe sous « les gestes d'information grammaticale » ceux « qui servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue » (p. 106). Par ailleurs, elle affirme qu'ils « servent à transmettre des données relatives à la morphosyntaxe et à la temporalité » (Tellier, 2008a, p. 42). Premièrement, la *temporalité* dont elle parle concerne « des gestes de pointage pour indiquer les temps verbaux » sur un axe imaginaire (Tellier, 2008a, p. 42). Pourtant, nous n'avons repéré aucun geste déictique qui est exécuté pour indiquer les temps verbaux sur un axe imaginaire dans le corpus. Ainsi, en souscrivant à la catégorisation de Tellier citée ci-dessus, l'*information morphosyntaxique* figure en tant que première sous-fonction. En

l'occurrence, il faut préciser que la *syntaxe* est définie comme « la discipline qui décrit les règles par lesquelles les unités significatives sont regroupées en phrases » et la *morphosyntaxe* étudie les « variations de forme que subissent les unités lexicales dans la phrase » (Kasar, 2003, p. 4). Par conséquent, la sous-fonction d'*information morphosyntaxique* porte sur des paramètres tels que les *variations de formes subies par les mots ou les groupes de mots et leur organisation à l'intérieur d'une même phrase*. Le premier exemple concerne l'*accord de l'adjectif indéfini 'tout' en genre et en nombre* et donc, il met en évidence la *variation de forme* d'un mot dans un syntagme :

**Figure 4-111 : Exemple d'information morphosyntaxique sur l'accord de 'tout' en genre et en nombre**



/[TOU**T** LES week end ou LE week end]/

(Enseignante Y, 73 :42.635-73 :46.858)

L'enseignante Y pose une question sur l'accord de l'adjectif 'tout', quand il précède le nom 'week-end' qui est masculin et singulier. Elle pointe la main vers 'tout' et donne ainsi une information morphosyntaxique, bien que ses propos mettent en œuvre une question. Dans la perspective didactique, nous avons remarqué que ce sont souvent les gestes de pointage dont se servent les enseignantes pour attirer l'attention sur l'accord des mots. D'autre part, en partant de cet exemple, on se rend compte également du fait que la parole et le geste n'assument pas toujours les mêmes fonctions communicatives et qu'ils se complètent ainsi dans la communication. Autrement dit, la parole se charge de la question, tandis que le geste de pointage donne une idée aux élèves sur l'accord correct de l'adjectif indéfini 'tout' devant un nom masculin et singulier. Par conséquent, le même geste informe les élèves sur un point morphosyntaxique.

Dans un autre exemple concernant la variation de forme, l'enseignante Y montre aux élèves le présent du verbe 'offrir' et elle leur demande de trouver l'infinitif. Ici, elle veut sensibiliser les élèves à la forme conjuguée du verbe 'offrir' au présent. Finalement, l'exemple ci-dessous illustre également la sous-fonction d'information morphosyntaxique mettant en évidence la variation de forme :

**Figure 4-112 : Exemple d'information morphosyntaxique autour de la conjugaison d'un verbe**

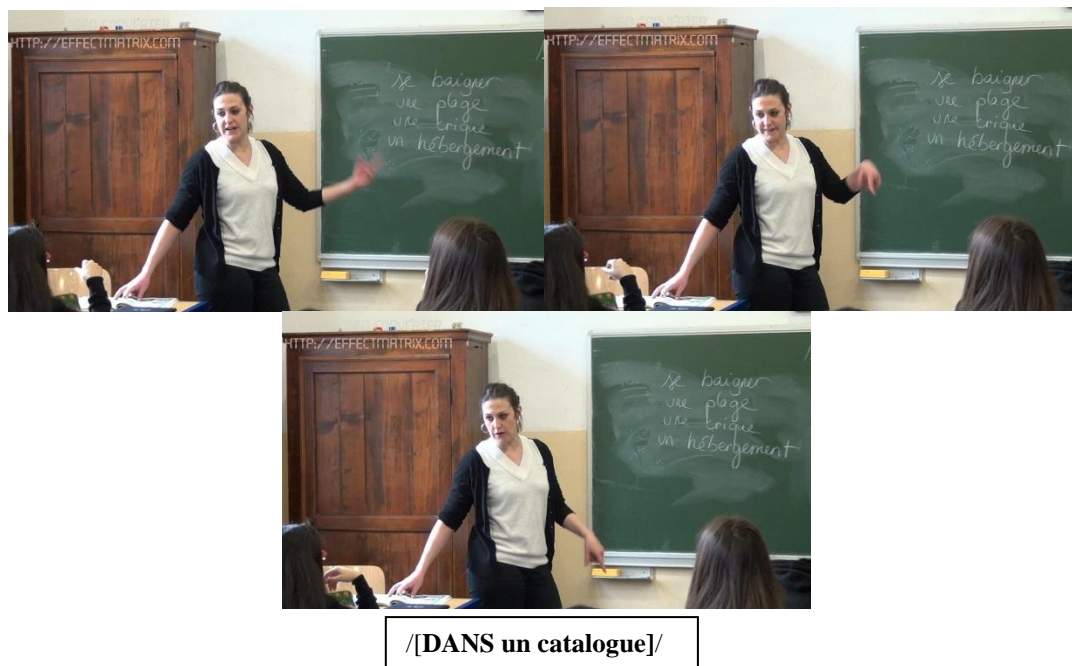


/[OFFRE vous avez ce verbe écrit ici aussi]/

(Enseignante Y, 78 :26.538-78 :34.542)

Deuxièmement, l'information morphosyntaxique renvoie à l'organisation d'un syntagme ou d'une phrase. En ce qui concerne l'emploi des prépositions de lieu, l'exemple suivant montre l'enseignante X qui est en train de corriger une erreur commise par un élève. L'élève concerné construit une phrase en commençant par 'en catalogue'. Alors, l'enseignante X corrige cette erreur en prononçant 'dans un catalogue' et illustre simultanément ses propos par un iconique (se superposant avec un déictique comme type secondaire). Premièrement, on peut se demander s'il s'agit de l'information lexicale, comme l'enseignante illustre le mot 'dans'. Pourtant, l'accent porte plutôt sur l'emploi de 'dans' au lieu de 'en', si bien qu'il s'agit en effet de l'information morphosyntaxique :

**Figure 4-113 : Exemple d'information morphosyntaxique sur l'emploi d'une préposition de lieu**



(Enseignante X, Vidéo 2, 10 :31.018-10 :32.166)

Ici, même si l'enseignante évalue la performance de l'élève en particulier, le geste et la parole informent finalement le reste de la classe sur l'emploi d'une préposition.

De même, pour rendre compte de la *position correcte de différentes classes de mots* et donc, de *l'organisation d'une phrase* sur l'axe syntagmatique, les enseignantes montrent parfois les pauses syntaxiques par l'intermédiaire des déictiques (cf. *supra*, chapitre 4.2.3. *Analyses sur les catégories, les sous-catégories et les micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus*).

**Figure 4-114 : Exemple d'information à propos de la position des pauses syntaxiques par l'intermédiaire des déictiques**



/des gens

[faire]

[venir]



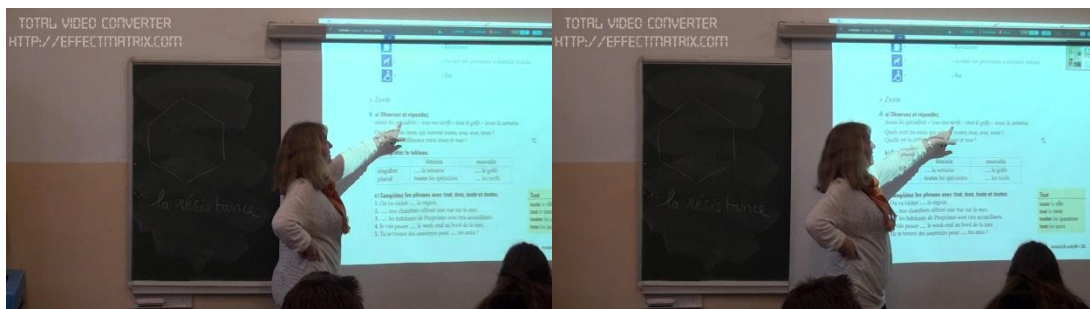
[des gens]/

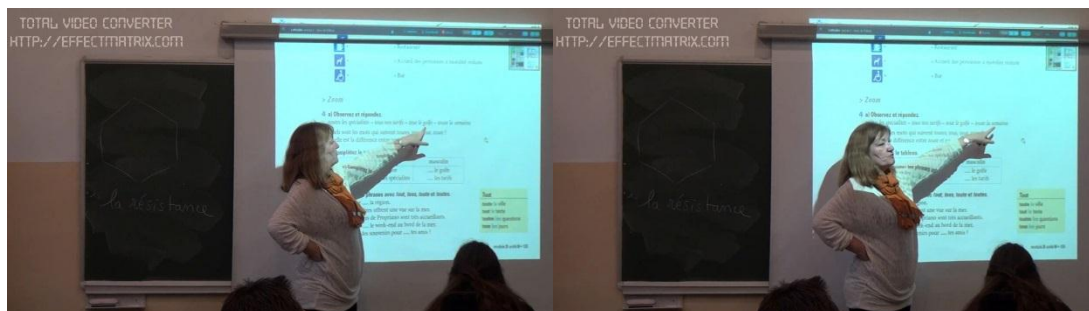
(Enseignante Y, 21 : 51.141-21 :52.757)

En l'occurrence, l'enseignante Y est en train de demander aux élèves l'objectif d'un catalogue de séjours touristiques et un élève répond à la question en prononçant 'faire les gens venir en Corse'. Alors, pour corriger cette erreur et informer plutôt la totalité de la classe, l'enseignante Y montre gestuellement les pauses syntaxiques qui découpent l'expression 'faire venir des gens' sous forme de 'faire + venir + des gens' sur un axe imaginaire (de gauche à droite sur les images de la figure ci-dessus) ; ainsi, à travers l'utilisation de l'index déictique, elle indique la place des verbes et du nom sur l'axe syntagmatique.

Par ailleurs, l'information morphosyntaxique peut mettre en relief la *succession de différentes classes de mots* dans un syntagme. Par exemple, l'enseignante Y donne une information morphosyntaxique en pointant son index vers les noms 'spécialités', 'tarifs', 'golfe' et 'semaine' (se trouvant sur l'écran du vidéoprojecteur) qui succèdent respectivement aux déterminants 'les', 'nos', 'le', 'la' et aux adjectifs indéfinis 'toutes', 'tous', 'tout' et 'toute'.

**Figure 4-115 : Exemple d'information morphosyntaxique mettant en relief la *succession***





/[spécialités] [tarifs]/[golfe] [semaine/ce sont] des NOMS/

	01:07:04.000	01:07:05.000	01:07:06.000	01:07:07.000
<b>Parole</b> [1470]		spécialités tarifs		golfe semaine ce sont des N
<b>Mot-token</b> [8351]		spécialités   tarifs		golfe   semaine   ce   sont   d
<b>Type</b> [1005]	déictique	déictique	déictique	déictique
<b>Fonction</b> [1005]	information	information	informatio	information
<b>Espace gestuel</b> [1005]	extrême périphérie	extrême pé	extrême p	extrême périphérie

(Enseignante Y, 67 :03.917-67 :07.542)

Dans un deuxième temps, la succession de différentes classes de mots est mise en évidence en *rythmant* les pauses syntaxiques sur les plans à la fois verbal et gestuel. Sur le plan verbal, le rythme relève évidemment de la prosodie et sert à montrer les pauses syntaxiques. Sur le plan gestuel, il est marqué par des battements syntaxiques (cf. *supra*, chapitre 4.2.3.1. *Cas des battements syntaxiques superposés à des déictiques*). Par exemple, en parlant des tarifs d’hôtels, l’enseignante Z effectue trois battements qui correspondent à ‘cinq cent + quatre-vingts + euros’. Ces battements chevauchent avec des déictiques qui pointent en même temps vers le référent se trouvant sur le tableau. Ainsi, les battements ne montrent pas les pauses syntaxiques visuellement sur un axe imaginaire mais ils les montrent en les rythmant :

**Figure 4-116 : Exemple d'information morphosyntaxique mettant en relief le *rythme* des pauses syntaxiques**



/[mais attention/CINQ cent]

[quatre vingts]



[euros:] ce sont/

(Enseignante Z, Vidéo 4, 01 :14.716-01 :18.711)

En tant que deuxième sous-fonction d'information linguistique dans le cadre du corpus, l'*information lexicale* est remplie par les gestes qui illustrent le *contenu sémantique* des référents verbaux. Elle est réalisée généralement par les iconiques, les métaphoriques et les emblèmes. Pour la plupart du temps, ce sont les iconiques qui se révèlent plus efficaces pour expliciter le sens d'un mot dans le corpus. Il figure un exemple très évident à ce propos, où l'enseignante Z explique un pictogramme (se trouvant au sein de l'*Unité 9*) signifiant 'mobilité réduite', qui fait partie du vocabulaire à enseigner aux élèves. Pour ce faire, elle met en relief d'abord le mot 'mobilité' en l'associant verbalement et gestuellement au mot 'se déplacer'. Elle bouge donc les deux mains pour illustrer quelque chose qui se déplace. Pendant ce temps-là, elle change également de posture en se tournant de droite à gauche pour mieux expliciter le contenu sémantique du mot 'se déplacer'. Ensuite, elle rapproche les mains pour illustrer le mot 'réduite'.

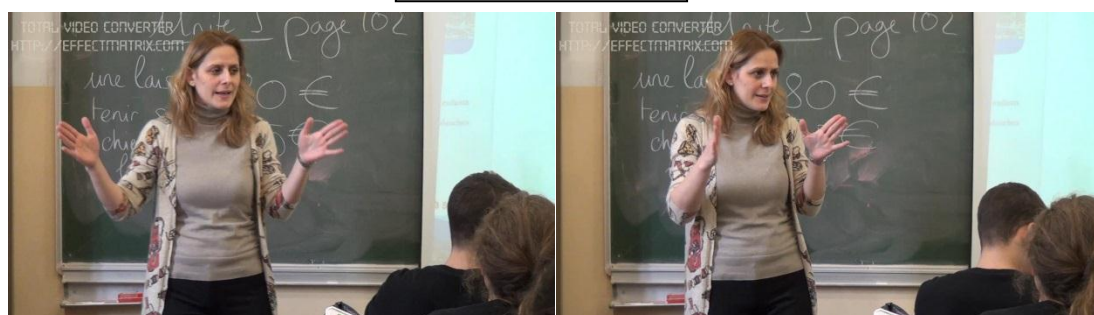
**Figure 4-117 : Exemple d'information lexicale véhiculée par trois iconiques consécutifs**



/c' est [que vous vous vous pouvez vous déplacer]/



/[mobilité]/



/[mobilité réduite]/

	00:06:02.000	00:06:03.000	00:06:04.000	00:06:05.000	00:06:06.000	00:06:07.000	00:06:08.000
Parole (1024)	c' est que vous vous vous pouvez vous déplacer			mobilité		mobilité réduite	c' e
Mot-token (960)	c'	est	que	vous	vous	pouvez	dépla
Type (121)	iconique			iconique		iconique	
Fonction (121)	information			information		information	
Espace gestuel (121)	centre			centre-centre		périphérie	

(Enseignante Z, Vidéo 4, 06 :01.996-06 :08.815)

Les enseignantes donnent parfois des informations orthographiques à propos des règles régissant la graphie de certains mots en les épelant ou en les écrivant sur le tableau. Parfois, elles montrent la graphie correcte qui est déjà écrite sur le tableau ou sur l'écran du vidéoprojecteur. Sur le plan gestuel, elles exécutent divers gestes. La



figure ci-dessous illustre l'enseignante Y qui montre l'orthographe du mot 'méditerranée' :

**Figure 4-118 : Exemple d'information lexicale sur l'orthographe du mot 'méditerranée'**



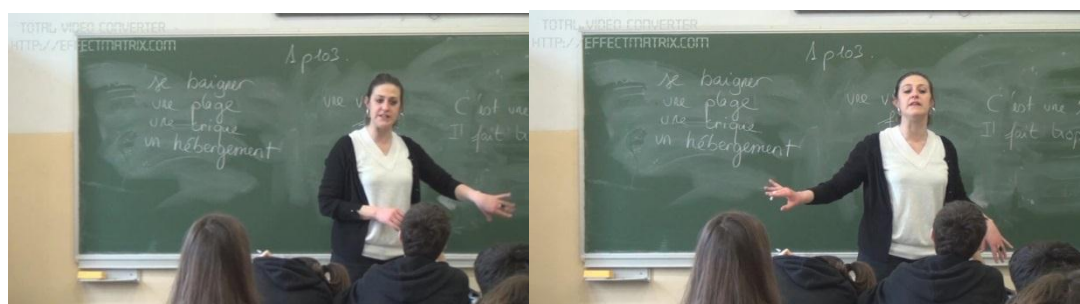
/je vous l(e) dis [tout d(e) suite la \$méditerranée\$ avec deux -r] comme le mot TERRE:/

(Enseignante Y, 46 :11.662-46 :13.514)

Par l'intermédiaire d'un déictique pointé vers les deux 'r' figurant dans le mot 'méditerranée', l'enseignante Y informe les élèves sur l'orthographe correcte du mot concerné. Elle attire également l'attention sur le fait que le mot 'méditerranée' vient en fait étymologiquement du mot 'terre'. Par conséquent, il s'agit de l'information lexicale dans ce type d'occurrences, où l'on met l'accent sur l'orthographe.

Liée à la sous-fonction d'information lexicale, la troisième sous-fonction d'information linguistique relève des gestes qui servent à exprimer les *oppositions sémantiques* entre certains référents verbaux. Nous avons déjà donné un exemple à ce propos (cf. *supra*, chapitre 4.2.3. *Analyses sur les catégories, les sous-catégories et les micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus*) :

**Figure 4-119 : Exemple d'information sémantique**



/quelle différence [entre le catalogue d'un côté]

[et l(e) guide]/

(Enseignante X, Vidéo 2, 09 : 10.736-09 : 12.020)

En l'occurrence, l'enseignante X demande aux élèves la différence entre le 'guide de voyage' et le 'catalogue de séjours touristiques', qui font partie du vocabulaire à enseigner au sein de l'unité en question. Les propos de l'enseignante remplissent la fonction d'animation sous forme de question, tandis que les deux gestes déictiques effectués sur un axe imaginaire assument la fonction d'information sémantique pour faire saisir aux élèves que ces deux référents ne signifient pas la même chose et qu'il s'agit d'une différence de sens. De même, cet exemple montre que les modalités verbale et gestuelle peuvent assumer différentes fonctions et que chacune peut contribuer au même processus communicatif à sa façon.

D'autre part, l'information sémantique peut mettre en relief deux mots reliés entre eux par l'*antonymie* ou la *synonymie*. Par exemple, l'enseignante Y demande aux élèves le sens du mot 'accueillant' et son synonyme. Ensuite, elle donne la réponse comme 'hospitalier' sur le plan verbal. Sur le plan gestuel, elle effectue une métaphore qui assume la fonction d'information sémantique :

**Figure 4-120 : Exemple d'information sémantique basée sur la *synonymie***



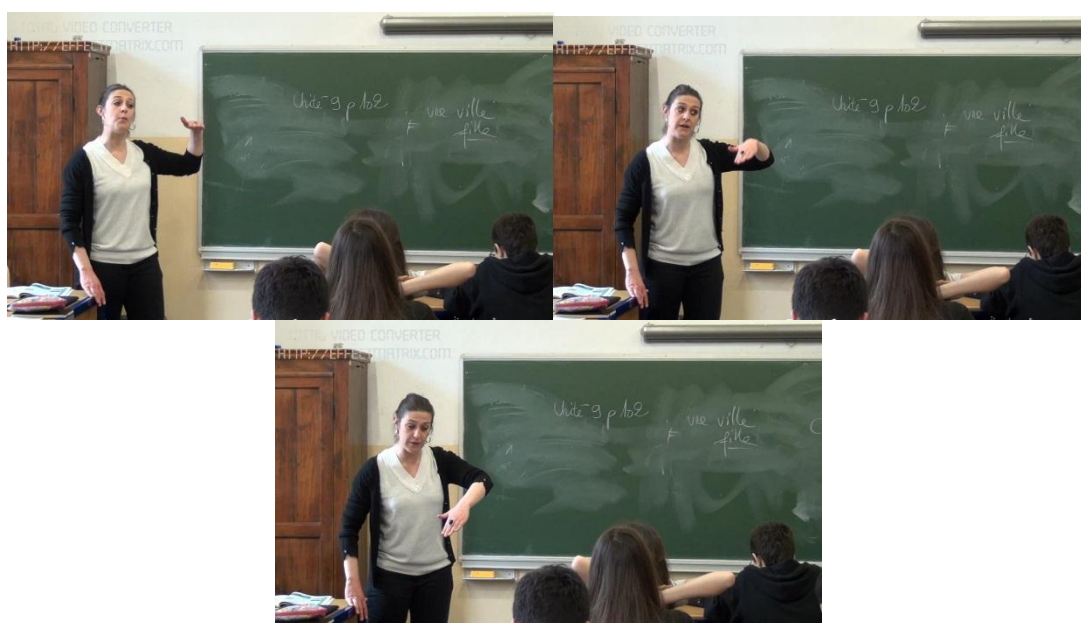
/[hospitalier]/

(Enseignante Y, 72 :58.751-72 :59.861)

Évidemment, on peut se demander à quel degré un métaphorique illustrant un concept déjà abstrait en soi peut être informatif pour faire comprendre le sens d'un mot ; donc, dans la perspective didactique, il faut mener d'autres recherches destinées à élucider ce problème. En effet, c'est un problème largement lié à la transmission du sens de n'importe quel concept abstrait.

Une autre sous-fonction d'information linguistique concerne les *faits prosodiques*. Par exemple, l'enseignante X fait une remarque à propos de l'intonation descendante à la fin d'une phrase lue par un élève ('la côte offre de belles plages et de petites criques à découvrir') :

**Figure 4-121 : Exemple d'information prosodique**



/alors [le ton doit **BAISSER**/à découvrir]/

(Enseignante X, Vidéo 2, 00 :14.599-00 :18.414)

Sur le plan gestuel, elle lève la main gauche avec la paume regardant vers le bas et les doigts dressés. Ensuite, elle la redescend, comme si un avion imaginaire piquait. Alors, il s'agit de l'illustration de la baisse d'intonation à la fin de 'à découvrir' par le biais d'un iconique, si bien que son geste se charge de la fonction d'information prosodique.

La quatrième sous-fonction d'information concerne la *prononciation*. Par exemple, un élève fait une erreur de prononciation, lorsqu'il lit 'crique' comme 'cirque' :

**Figure 4-122 : Exemple d'information phonétique**



/est ce que en [français -c ça] fait toujours -s:/

(Enseignante X, Vidéo 1, 10 :15.122-10 :16.335)

Alors, l'enseignante X interrompt l'élève et elle lui demande si on lit toujours la lettre 'c' en français comme [s]. Ainsi, quoique l'interaction se réalise sous forme de question sur le plan verbal, l'enseignante X exécute simultanément un iconique illustrant la lettre 'c' en l'air. Elle veut dire implicitement que la prononciation de l'élève est fautive et que la lettre 'c' peut être également lue comme [k] suivant la situation. Par conséquent, elle indique le rapport entre la graphie et la prononciation d'un mot pour attirer l'attention sur un fait phonétique.

Similairement, un élève fait une erreur de prononciation, quand il lit 'ville' comme [vij] (de la même façon qu'on lit 'fille'). C'est une erreur ayant lieu très souvent chez les débutants. Alors, pour faire la distinction entre les prononciations des mots 'fille' et 'ville', l'enseignante X se sert de deux déictiques :

**Figure 4-123 : Exemple d'information phonologique**



/[une **FILLE**]

[une **VILLE**]/

(Enseignante X, Vidéo 1, 04 :17.218-04 :18.159)

Elle prononce les formes correctes des mots sur le plan verbal en accentuant ‘fille’ et ‘ville’. En même temps, elle pointe l’index de la main gauche vers le mot correspondant. Alors, lors de la prise en compte de la prononciation du mot ‘fille’ comme [fij] et du mot ‘ville’ comme [vil], il s’agit ici de l’opposition phonologique entre les sons /j/ et /l/. Par conséquent, l’information transmise est d’ordre phonétique mais aussi *phonologique*.

Dernièrement, il faut mentionner la sous-fonction d’information *thématique* liée au contenu de l’unité transmise. Par exemple, l’enseignante Y est la seule enseignante qui parle sur l’histoire de la Corse et sur son positionnement politique d’une façon détaillée. Ainsi, elle donne plusieurs informations culturelles à ce propos. Par exemple, elle dit qu’il y a ‘deux départements’ en Corse :

**Figure 4-124 : Exemple d'information thématique**



/de la \$france\$ parce qu’ il Y A: [**DEUX**] [départements] en \$corse\$/

(Enseignante Y, 45 :28.974-45 :30.555)

Les élèves connaissent déjà les significations des mots ‘deux’ et ‘département’. D’autre part, elle accentue verbalement le mot ‘deux’ et illustre les deux mots par

deux emblèmes de même type. Alors, l'information donnée en l'occurrence concerne plutôt une dimension *thématique* ou *culturelle* que linguistique.

En conséquence, donnons ci-dessous quelques exemples illustrant la fonction d'information et ses sous-fonctions sous forme de tableaux :

**Tableau 4-81 : Exemples de fonction d'information dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	1	04 :07.538	/[arti(culez) -lle au dessus du palais/-lle]/
Y	-	61 :38.635	/[la figure géométrique de l' hexagone/ y a combien d(e) côtés]/
Y	-	84 :32.699	/[quel est le RELIEF:/j(e) parle de géographie là]/
Z	5	03 :03.656	/[mais ce n' est pas {u}] [c' est -u]/
Z	8	04 :05.931	/[de mais] [pas de la] [de -l apostrophe] /

**Tableau 4-82 : Sous-fonctions informatives repérées dans le corpus**

Fonction	Dimension	Sous-fonction
Information	Linguistique	Morphosyntaxique
		Lexicale
		Sémantique
		Prosodique
		Phonétique
		Phonologique
	Culturelle	Thématique

Comme le montre le tableau ci-dessus, nous souscrivons en général à la catégorisation établie par Tellier (2006, 2008a). Cependant, il y a deux différences dans notre catégorisation : l'addition de l'information thématique et l'omission de la sous-fonction désignée comme « susciter, attirer l'attention » (Tellier, 2006, p. 106). Nous pouvons argumenter notre choix de deux façons : premièrement, cette sous-fonction se révèle incompatible dans la perspective taxinomique avec les autres sous-fonctions car, elle se rapporte plutôt à un type d'acte de parole particulier lors de l'interaction et ne concerne pas donc le contenu de l'information. Deuxièmement, nous pensons qu'elle peut se manifester simultanément, lorsque l'on informe, anime

ou évalue. Explicitons notre point de vue à travers un exemple issu du corpus : sur l'un des pictogrammes dans l'unité, il y a un chien 'tenu en laisse' ; donc, le pictogramme signifie que 'les chiens doivent être tenus en laisse'. Ainsi, il s'agit de la transmission du vocabulaire 'une laisse' et 'tenir un chien en laisse' dans ce cas-là. Pour illustrer ses propos, l'enseignante Y effectue quatre emblèmes en forme de bourse se superposant avec quatre battements (nous avons montré seulement un seul emblème sur la figure ci-dessous) :

**Figure 4-125 : Apport de précision à une information lexicale**



/donc [les animaux:]/[doivent être] [TENUS] [en laisse d' accord]/

	7.000	00:35:58.000	00:35:59.000	00:36:00.000	00:36:01.000	00:36:02.000	00:36:03.000
Parole [1470]	donc les animaux:		doivent être TENUS en laisse			d' accord	
Mot-token [8351]	donc	les	animaux:	doivent	être	TENUS	en laisse d' acco
Type [1005]	emblème		emblème	emblème	emblème		
Fonction [1005]	information		information	information	information		
Espace gestuel [1005]	centre		centre	centre	centre		

(Enseignante Y, 35 :57.672-36 :03.436)

De prime abord, on peut prétendre que la parole assume la fonction d'information. D'autre part, les emblèmes servent à apporter une précision à l'information donnée sur le plan verbal, tandis que les battements accentuent davantage cette précision. Chaque couple superposé (c'est-à-dire, chaque emblème auquel est superposé un battement) vise à attirer l'attention des élèves car 'tenir en laisse' et 'une laisse' font probablement partie du vocabulaire demandé aux contrôles. Alors, comment faut-il étiqueter les gestes ? La première solution consisterait à accepter la fonction *susciter, attirer l'attention* en tant que sous-fonction de l'animation car l'orientation de l'attention de la classe par un geste semble relever de la gestion des interactions. Pourtant, comme le montre cet exemple, l'enseignante vise à attirer l'attention des

élèves sur un fait linguistique bien spécifique (c'est-à-dire, le vocabulaire concerné). C'est pourquoi, nous pensons que l'apport de précision renforce la transmission de l'information en l'occurrence et qu'il intervient donc en supplément à la fonction d'information. Autrement dit, les emblèmes concernés ne peuvent pas être dissociés de la parole car ils sont strictement liés au discours verbal. Par conséquent, il faut déterminer la fonction de ce type de gestes en prenant en compte la fonction verbale pour ces circonstances-là. En somme, nous avons annoté les quatre gestes consécutifs comme *emblème* (étant donné que nous avons annoté les gestes primaires dans le corpus) assumant la fonction d'*information*.

Il est bien à noter que les battements et certains emblèmes (comme par exemple celui en forme de bourse ou d'anneau) n'illustrent/visualisent pas le contenu sémantique de la parole, contrairement aux iconiques, aux métaphoriques et aux déictiques ; ils relèvent plutôt du discours verbal dans la communication, comme le précise McNeill (1992) à propos des battements par exemple : « La valeur sémiotique d'un battement réside dans le fait qu'il marque le mot ou la phrase qu'il accompagne par sa signification du point de vue de son contenu discursif-pragmatique et non du point de vue de son contenu sémantique »<sup>279</sup> (p. 15). Cela revient à dire que ce type de gestes devrait assumer automatiquement la fonction langagière de l'énoncé. Par exemple, quand on est dans le cadre des activités (ou quand les enseignantes donnent des consignes par exemple), les battements et les emblèmes en forme de bourse ou d'anneau remplissent la fonction d'animation. Dans cette circonstance, l'apport de précision à un point spécifique, l'accentuation d'un élément discursif sur la chaîne parlée et l'éveil d'attention chez les élèves renforcent davantage la fonction d'animation. Par conséquent, *susciter, attirer l'attention* peut être associé à toutes les fonctions.

Avant d'aborder les distinctions surgissant entre les fonctions d'information et d'animation, les occurrences, où la parole et le geste assument différentes fonctions communicatives pour une même situation de communication, seront examinées, comme certains exemples cités dans les lignes qui précèdent en font preuve.

---

<sup>279</sup> « The semiotic value of a beat lies in the fact that it indexes the word or phrase it accompanies as being significant, not for its own semantic content, but for its discourse-pragmatic content ».



#### 4.2.7.4. *Chevauchement fonctionnel contre disjonction fonctionnelle*

La fonction d'un geste et celle de la parole qu'il accompagne *chevauchent* pour la plupart du temps dans le corpus.<sup>280</sup> Pourtant, il faut signaler que le geste et la parole peuvent contribuer différemment à l'accomplissement d'un même type de fonction dans une même situation de communication ; autrement dit, ils peuvent véhiculer différents messages, même s'ils remplissent la même fonction. Comme le précise Tellier (2006), il s'agit dans ces cas-là d'une « asymétrie dans la relation avec le verbal » : « il n'est pas rare qu'un geste transmette d'autres informations que celles fournies par le verbal » (pp. 79-80). Dans une autre perspective, on peut parler de l'opposition entre la « redondance » et la « complémentarité » :

Si certains gestes sont produits en complémentarité de la parole, d'autres en revanche apportent une information qui est redondante par rapport au message verbal, même si cette redondance n'est jamais totale dans la mesure où le simple fait de produire un geste redondant non obligatoire peut modifier la perception du message (en termes d'emphase par exemple). (Ferré, 2011, p. 8)

L'exemple fourni par Kendon (2004) à ce propos est révélateur : il parle de l'illustration d'un 'gâteau', où le locuteur décrit sa taille verbalement mais qu'il en dévoile la forme ('rectangulaire' dans cet exemple) par le geste en supplément à sa taille (p. 149). Ainsi, la parole et le geste assument tous les deux la fonction d'information. Pourtant, ils ne remplissent pas les mêmes sous-fonctions ; pendant que la parole informe sur la taille, le geste informe sur la taille et la forme. Finalement, on peut en conclure que le geste peut être porteur de sens indépendamment de la parole et que tous les deux peuvent fonctionner en se complétant. C'est premièrement dans ce sens que nous parlons de la *disjonction fonctionnelle*.

À la lumière de ce dont nous venons de parler, donnons un exemple dont nous nous sommes déjà servi dans le chapitre 4.2.4.1. *Sous-catégories des iconiques repérés dans le corpus* :

---

<sup>280</sup> En effet, Kendon (2004) parle de la « *conjonction* de deux modes différents d'expression » (« a *conjunction* of the two different modes of expression »), quand il y a une coordination temporelle entre le geste et la parole qu'il accompagne (p. 125). C'est pourquoi, nous avons utilisé le terme *chevauchement* pour renvoyer aux occurrences où le geste et la parole assument la *même fonction* en transmettant plus ou moins la *même information* (l'*information* est considérée ici au sens large).

**Figure 4-126 : Exemple de *partage de la transmission d'information* entre le geste et la parole**



/on PEUT se promener dans la nature et p(u)is alors euh quand euh: [il y a du soleil qu' est ce qu' on peut faire]/

(Enseignante Y, 07 :38.277-07 :43.360)

Ici, le geste iconique (et la posture) est co-occurent avec les propos 'il y a du soleil qu'est-ce qu'on peut faire'. Même si les propos sont finalisés sous forme de question, il est évident que l'objectif de l'enseignante Y est d'informer les élèves car elle veut illustrer le mot 'se bronzer'. De cette façon, elle veut donner une information lexicale. Alors, le référent 'soleil' renseigne les élèves sur le plan verbal en servant de point de repère, au cas où certains élèves connaîtraient le verbe 'se bronzer'. Sinon, il détermine le cadre sémantique du vocabulaire à enseigner pour les élèves qui ne connaissent pas le verbe 'se bronzer'. Pour les deux possibilités, le référent 'soleil' assume la fonction d'information sur le plan verbal et partage avec le geste la transmission d'une partie de l'information. En somme, il s'agit ici de la *disjonction au niveau des sous-fonctions*.

D'autre part, le même type de fonction est susceptible d'être rattaché à deux situations de communication différentes à un moment donné : un élève est en train de lire un passage dans le manuel, tandis qu'un autre jette un papier par terre. Ainsi, l'enseignante Z oriente son index vers l'élève qui lit, pour que celui-ci arrête de lire. Pourtant, ses propos et son regard sont plutôt centrés sur l'autre élève qui jette le papier :

**Figure 4-127 : Exemple de deux situations synchronisées d'animation**



[/[*melis* stop/tu te lèves s' il te plaît/lève toi *sumut*/le papier et si toi tu vas rejeter à la poubelle]/

(Enseignante Z, Vidéo 3, 03 :51.409-04 :02.428)

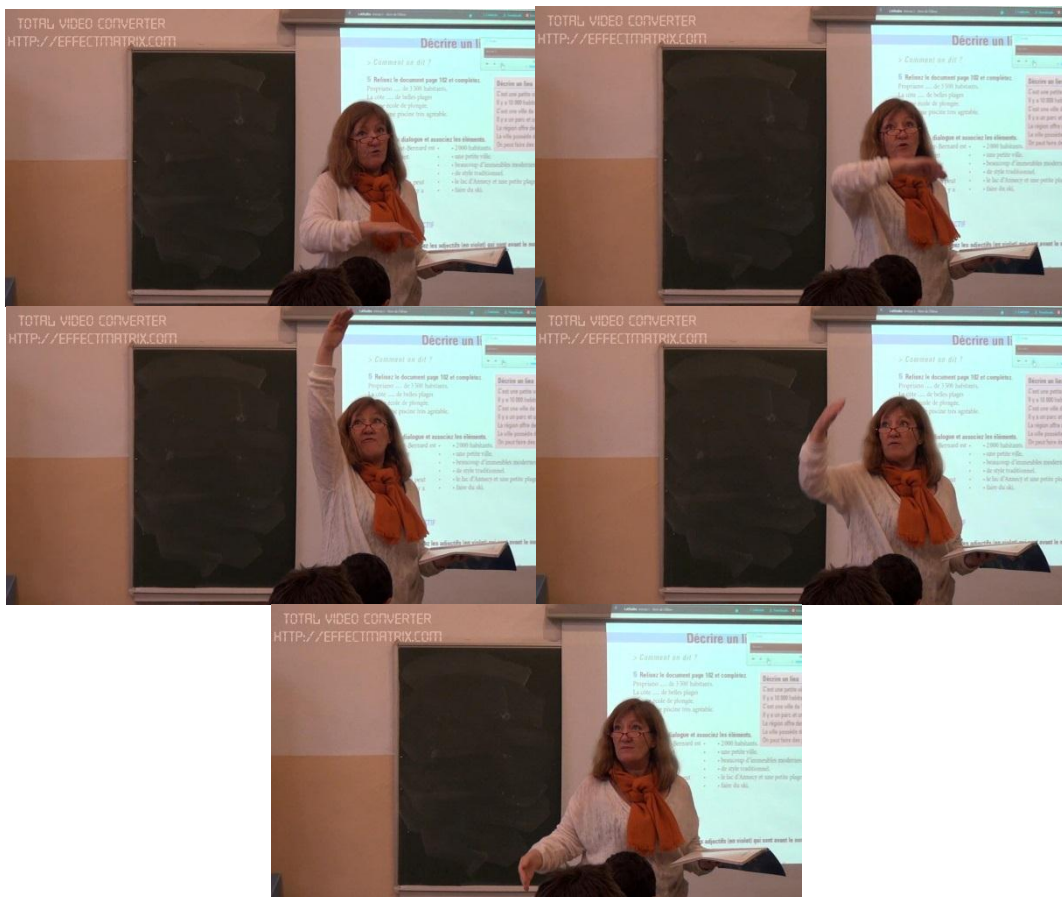
En l'occurrence, il s'agit du même type de fonction : animation. Pourtant, comme il y a deux situations de communication différentes, on peut prétendre qu'il s'agit également de deux situations d'animation : premièrement, le déictique qui dure long (à peu près de dix secondes) sert à contrôler l'élève qui arrête de lire, pour qu'il ne recommence pas. D'autre part, les propos (et le regard) sont destinés à orienter dans une visée disciplinaire l'élève qui jette le papier. Finalement, ces situations d'animations sont synchronisées sous forme de la formulation suivante : *animation 1* + *animation 2*. L'*animation 1* qui relève de la *gestion des activités* est réservée au geste, tandis que l'*animation 2* qui relève de la *gestion disciplinaire* se rapporte à la parole (et au regard). Dans la perspective didactique, cet exemple atteste l'emploi pratique des moyens pédagogiques qui se trouvent à la disposition des enseignants en classe car comme il le montre, le geste aide l'enseignante à s'occuper simultanément de deux situations de communication différentes. En effet, c'est la capacité désignée par Azaoui (2014d) comme « ubiquité coénonicative » ; autrement dit, « la capacité à être le coénonciateur de plusieurs élèves à la fois » (p. 123). Dans cette optique, comme le précise Azaoui (2014d), « l'enseignant est donc un et pluriel » et « met parfois en place un 'relais' regard/geste » pour mener deux activités simultanées (p. 122).

En outre, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, même si les propos des enseignantes sont formulés sous forme de questions, les gestes correspondants peuvent remplir une fonction informative. Alors, pour ce type

d'occurrences, il s'agit de la *disjonction au niveau des fonctions principales* ; c'est-à-dire, au niveau d'information, d'animation et d'évaluation. La parole et le geste co-occurrent peuvent assumer donc différentes fonctions pour une même situation de communication. Ensemble, ils se complètent en remplissant différentes fonctions. Les lignes qui suivent en illustrent quelques exemples.

Pour ce qui est de ce type de disjonction fonctionnelle, on se rend compte le plus souvent de la combinaison d'une question sur le plan verbal avec l'information lexicale sur le plan gestuel. Par exemple, l'enseignante Y effectue un iconique qui accompagne une question ; l'objectif principal y consiste en effet à donner une information lexicale :

**Figure 4-128 : Exemple de couplage question verbale-information lexicale gestuelle**



**/[quel est le RELIEF:/j(e) parle de géographie là]/  
(Enseignante Y, 84 :32.699-84 :37.589)**

Thématiquement, on est dans le cadre de 'situer/décrire un lieu' au sein de l'unité. L'enseignante Y parle de la ville d'Annecy et demande aux élèves quelles formes

géographiques se trouvent à proximité d'Annecy : 'quel est le relief'. Même si ses propos sont sous forme de question, son geste illustre 'relief' et renvoie implicitement au référent 'montagne'. Ainsi, cet exemple indique la collaboration de deux canaux communicationnels qui se complètent, bien qu'ils assument des fonctions différentes.

De même, pour ce qui concerne la disjonction fonctionnelle, un autre type d'exemples très récurrent dans le corpus consiste à pointer l'index vers un élève et à informer sur le plan verbal. Par exemple, l'enseignante X est en train de poser des questions aux élèves pour distinguer un guide de voyage d'un catalogue de séjours touristiques. Un élève donne une réponse qui ne satisfait toujours pas l'enseignante. Alors, elle pointe la main droite vers l'élève concerné et commence à énumérer quelques propriétés d'un guide de voyage :

**Figure 4-129 : Exemple d'évaluation gestuelle se superposant avec l'information verbale**



**/[va/je peux faire] [je peux me baigner] je peux aller (à) la plage je peux faire du golfé/**

**(Enseignante X, Vidéo 2, 09 :43.800-09 :45.902)**

Ici, la parole assume la fonction d'information ; pourtant, les deux déictiques dont l'un est montré sur la figure ci-dessus servent à évaluer l'élève car ils sont effectués en tant que réaction à ce que l'élève dit. Ainsi, par le biais du geste, l'enseignante X sous-entend la réponse.

**Tableau 4-83 : Exemples de disjonctions fonctionnelles dans le corpus**

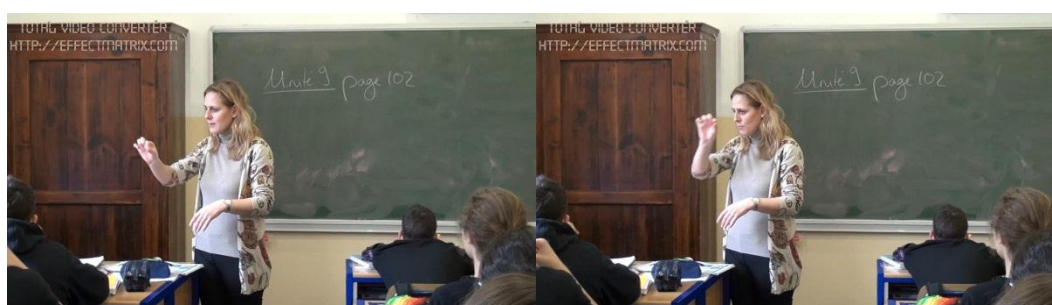
Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	5	05 :29.871	/[hmm/très bien]/
X	6	08 :12.758	/[non les deux sont possibles]/
Y	-	83:23.676	/[vous allez situer la ville d' \$annecy\$ sur la carte de \$france:\$]/
Y	-	87 :12.718	/[faire du ski naturellement]/
Z	6	02 :53.938	/[PROMENER] quelqu' u:n/
Z	7	04 :24.217	/à droite devant derrière au dessus de [au dessous]/

#### 4.2.7.5. Information linguistique gestuelle enchâssée dans l'animation verbale

Avant de passer à la fonction d'animation, il faut faire le point sur les occurrences où une information lexicale est fournie lors de la mise en activité. Dans ces situations-là, bien que les propos des enseignantes mettent en œuvre une consigne relevant des gestions des interactions ou d'activités, les gestes sont plutôt destinés à *explicit*er ou *désambiguïser* un mot inconnu ou à rappeler le sens d'un mot déjà connu de la part des élèves. En conséquence, la fonction de ce type de gestes a été annotée comme *information* dans le corpus.

Pour ne pas prêter à des confusions, donnons des exemples : dans le premier, l'enseignante Z est en train de poser des questions sur le thème général de l'Unité 9, qui est 'la Corse'. Un élève lui répond en disant que le thème est 'Propriano'. Alors, l'enseignante demande à l'élève de lire le titre de l'unité, pour que celui-ci (et le reste de la classe) comprenne de quoi il s'agit comme thème :

**Figure 4-130 : Exemple d'information lexicale au sein d'une animation verbale**





/tu ne peux pas bien LIRE le titre [mot par mot lis le titre]/

(Enseignante Z, Vidéo 1, 07 :41.253-07 :43.114)

L'élève insiste à ne pas lire entièrement le titre de l'unité. C'est pourquoi, l'enseignante donne une consigne : 'lis le titre mot par mot'. Ainsi, elle illustre l'expression 'mot par mot' par un iconique sous forme d'écriture imaginaire en l'air. Ici, même s'il s'agit d'une consigne évidente sur le plan verbal, l'enseignante veut expliciter et donc, élucider le sens de 'lire un titre mot par mot' par le geste. Finalement, le geste marque plutôt une information et vise à désambiguïser une expression lors de la mise en activité. En outre, ce cas constitue un exemple à la disjonction fonctionnelle mentionnée dans le chapitre précédent.

Un autre exemple pertinent concerne la transmission d'information gestuelle, bien que le plan verbal fasse preuve d'une consigne :

**Figure 4-131 : Exemple d'information phonétique enchâssée dans une consigne**



/[articule/-lle]/

(Enseignante X, Vidéo 1, 03 :54.578-03 :56.646)

Ici, on est dans le cadre de la prononciation du mot 'ville' qui est prononcé d'une manière fautive par la plupart des élèves comme 'fille' (cf. *supra*, chapitre 4.2.7.3. *Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions* à ce propos). Le plan

verbal actualise une consigne : ‘articule’. Pourtant, le déictique sert à insister sur l’élément qui pose le problème de prononciation ; c’est-à-dire que l’index de la main droite attire l’attention des élèves vers la bouche qui montre la prononciation correcte sous forme de ‘-lle’. Par conséquent, le plan gestuel sert à informer en montrant la forme correcte de prononciation, tandis que le plan verbal anime (sous forme de consigne ‘articule’) et informe (sous forme de phonation de la syllabe ‘-lle’) à la fois. Par conséquent, le déictique de cet exemple se charge aussi d’information.

Par contre, l’illustration gestuelle d’un mot ne nécessite pas obligatoirement la présence d’une information linguistique :

**Figure 4-132 : Exemple d’information non linguistique concernant une activité**



/[toute la page hein]/

(Enseignante Y, 02 :36.682-02 :37.559)

La figure ci-dessus montre l’enseignante Y qui demande aux élèves ce que présente la page concernée de l’unité. Ensuite, elle ajoute : ‘toute la page’ ; ainsi, elle veut que les élèves prennent en considération la totalité de la page avant de répondre. Sur le plan gestuel, elle illustre ‘toute la page’ par un iconique balayeur. Ici, il ne s’agit pas d’une information à visée linguistique selon notre point de vue. Premièrement, le mot ‘page’ est déjà connu de la part des élèves, si bien qu’il ne s’agit pas d’une désambiguïsation lexicale et donc, d’une information linguistique. L’illustration du mot concerne plutôt une *remarque* en relation avec la question ‘qu’est-ce que cette page présente ?’. Le geste apporte une information *supplémentaire* sur le contenu de la question et donc, l’*amplifie*. En somme, il relève plutôt de l’animation car il ne renvoie à aucune information à visée linguistique. Ce type d’occurrences dont la fonction gestuelle a été étiquetée comme *animation* sera examiné de près dans le chapitre qui suit.



#### 4.2.7.6. Analyses sur la fonction d'animation et ses sous-fonctions

De prime abord, il faut signaler que la fonction d'animation concerne les gestes servant à *gérer*, *orienter* ou *instruire* la classe. Lors de la considération des données du corpus, elle comporte *grosso modo* trois sous-fonctions : *information non linguistique/thématique*, *sollicitation* et *consigne/conseil/instruction*. Ces sous-fonctions sont actualisées et s'imbriquent parfois suivant différentes situations de communication qui font intervenir différents éléments, tels que les *activités/exercices*, l'*unité traitée*, le *contenu des cours*, le *contenu des examens*, les *interactions avec les élèves*, les *tours de parole*, le *maintien de la discipline*, etc. De nouveau, il faut préciser que nous attribuons une signification particulière à la sous-fonction d'*information non linguistique/thématique* : selon nous, elle concerne les gestes qui ne portent pas sur un point linguistique ou thématique bien précis ; autrement dit, sur un *savoir* ou un *savoir-faire* linguistique spécifique.

Pour ne pas prêter à des confusions, prenons tout de suite des exemples issus du corpus afin de mieux élucider notre point de vue en ce qui concerne la distinction entre les trois sous-fonctions :

**Figure 4-133 : Sous-fonctions d'animation**



**/[normalement:] même [sans avoir écouté] [vous pouvez comprendre/c' est bon on y va/tout l(e) monde est prêt]/**

	00:07:54.000	00:07:55.000	00:07:56.000	00:07:57.000	00:07:58.000	00:07:59.000	00:08:00.000
Parole [1337]	normalement même sans avoir écouté vous pouvez comprendre				c' est bon on y va	tout (e) monde est prêt	est ce que v
Mot-token [844]	normaleme	même	sans	avoir	écouté	vous	pouvez
Type [89]	métaphorique		métaphorique		déictique		
Fonction [89]	animation		animation		animation		
Espace gestuel [89]	centre-centre		périphérie		périphérie		

(Enseignante Z, Vidéo 6, 07 :53.617-08 :00.224)

On est dans le cadre d'un exercice, où il faut écouter un dialogue et associer quelques mots entre eux. Premièrement, l'enseignante Z fait une remarque en expliquant que l'on peut faire l'exercice même sans écouter le dialogue. C'est une information qui porte sur l'exercice mais qui ne relève pas d'un savoir linguistique spécifique ; elle illustre ses propos par deux métaphoriques : 'normalement même sans avoir écouté'. Ensuite, le déictique se rattache à toutes les sous-fonctions : premièrement, à la continuité de l'*information non linguistique/thématique* ('vous pouvez comprendre') ; deuxièmement, à la *consigne* qui sert à faire démarrer l'activité sur l'exercice ('c'est bon on y va') et dernièrement, à la *question* pour vérifier si les élèves sont prêts ('tout le monde est prêt ?').

Parmi les sous-fonctions mentionnées, examinons cette fois-ci l'information non linguistique/thématique à part :

Figure 4-134 : Exemple d'information non linguistique/thématique



/la première chose que je veux que vous à laquelle vous devez faire attention c' est la/[prononciation]/

(Enseignante Z, Vidéo 4, 07 :43.453-07 :45.076)

Ici, l'enseignante Z avertit les élèves sur l'accord de l'adjectif 'tout' et la prononciation qui en découle. Dans un premier temps, il s'agit d'un conseil (ou d'une

sorte de consigne atténuée) qui est accompagné d'une série d'emblèmes : 'la première chose à laquelle vous devez faire attention'. Deuxièmement, elle annonce l'objet d'intérêt en l'illustrant également par un emblème : 'la prononciation'. Premièrement, ce n'est pas une information linguistique car l'emblème concerné ne donne aucune information sur le *contenu* d'un savoir ou d'un savoir-faire linguistique ; autrement dit, sur la technique, la procédure ou la façon de prononcer 'tout' conformément à son accord en genre et en nombre. Seulement, il sert à attirer l'attention des élèves sur un fait linguistique sans en dévoiler cependant le contenu. Par conséquent, la fonction de ce geste a été étiquetée comme *animation*. Quant à sa sous-fonction, c'est une *information non linguistique/thématique* dans le cadre de notre thèse. Par la suite, il s'agit du même type d'information, quand l'enseignante Z énonce la phrase 'en dehors de la difficulté de prononcer *tout*, je pense que vous arrivez à l'accorder, d'accord?', qui est accompagnée de certains gestes (Enseignante Z, Vidéo 5, 06 :49.337-06 :55.437). Or, l'information (et également, une sorte d'évaluation collective) porte sur un fait linguistique mais non sur le contenu ; c'est la *mise au point* d'un acquis en quelque sorte, si bien que la fonction des gestes accompagnant la phrase de l'enseignante a été étiquetée comme *animation*.

Pour encore mieux distinguer une information linguistique d'une animation où il s'agit d'une information non linguistique et/ou d'une consigne, il convient de comparer finalement deux exemples :

**Figure 4-135 : Distinction information linguistique/non linguistique**



/c' : est une VILLE DE alors vous soulignez [**cette structure**]



[c' est une ville DE]/

	01:28:16.000	01:28:17.000	01:28:18.000	01:28:19.000	01:28:20.000	
Parole [1470]	c' est une VILLE DE alors vous soulignez cette structure c' est une ville DE					dix mille
Mot-token [8351]	c'	est	une	VILLE DE	alors vous soulign cette struct c' est une ville DE	dix m
Type [1005]				iconique	iconique	
Fonction [1005]				animation	information	
Espace gestuel [1005]				périphérie	périphérie	

(Enseignante Y, 88 :17.758-88 :20.482)



/[ce n' est pas très difficile]/[TOUJOURS vous devez regarder]/



/[GENRE nombre]/[et après vous accordez d' accord]/

	00:46.000	00:05:47.000	00:05:48.000	00:05:49.000	00:05:50.000	00:05:51.000	00:05:52.000	00:05:53.000										
Parole [130]	ce n' est pas très difficile		TOUJOURS vous devez regarder		GENRE nombre		et après vous accordez d' accord											
Mot-token [651]	ce	n'	est	pas	très	diffi	TOUJOU	vous	devez	regarder	GENRE	nombre	et	après	vous	accor	d'	accor
Type [45]	métaphorique		emblème		déictique		déictique											
Fonction [46]	animation		information		information		information											
Espace gestuel [46]	centre		centre		périphérie		centre											

(Enseignante X, Vidéo 7, 05 :46.108-05 :53.629)

Les exemples ci-dessus sont très similaires, du fait que la fonction d'animation précède la fonction d'information dans les deux : dans le premier exemple, l'enseignante Z demande d'abord aux élèves de souligner une 'structure' ; ici, le mot 'structure' est illustré par un iconique ; le geste fait partie de l'animation car l'objectif pédagogique consiste à attirer l'attention sur une structure et à donner une consigne à ce propos: 'soulignez'. Ensuite, l'enseignante annonce la structure à souligner et l'illustre également par un iconique : 'c'est une ville de'. Dans la présente situation, il s'agit évidemment d'une information sur le plan gestuel car le geste transmet un *savoir linguistique* qui relève de la morphosyntaxe. De même, l'enseignante X est en train de donner des conseils à propos de l'accord de 'tout'. Pourtant, ici, l'accent porte plutôt sur un *savoir-faire linguistique* ; autrement dit, sur une *procédure* concernant l'accord de 'tout'. Premièrement, il faut envisager le genre et le nombre : 'toujours vous devez regarder' et 'genre nombre'. Ensuite, il faut faire l'accord : 'et après vous accordez'. L'emblème et les deux déictiques illustrant respectivement ces trois segments verbaux assument principalement la fonction d'information selon nous, même s'il s'agit aussi de l'animation en tant que fonction secondaire. Quant à la séquence 'ce n'est pas très difficile' qui y constitue un commentaire ou une mise au point à propos de l'accord de 'tout' en général, comme le geste métaphorique qui l'illustre ne donne pas lieu à la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire linguistique précis, nous l'avons étiqueté comme animation ; il remplit la fonction d'information non linguistique/thématique suivant le sens particulier que nous accordons à cette sous-fonction.

Continuons à examiner la fonction d'animation en relation avec les différents éléments qui interviennent lors de différentes situations de communication :

**Figure 4-136 : Exemple de *question* sur l'unité traitée**



/quel [thème est abordé]/

(Enseignante X, Vidéo 1, 03 :19 :103-03 :20.281)

Les *questions* sont souvent accompagnées de métaphoriques dans le corpus. Ici, l'enseignante X demande aux élèves de quel thème il s'agit dans l'unité. Elle illustre le mot 'thème' par un geste métaphorique. Nous pensons que l'illustration des concepts (concrets ou abstraits) par des métaphoriques lors des questions s'avère très pratique dans la perspective didactique car les métaphoriques attribuent une forme globale aux concepts qu'ils illustrent et semblent donc faciliter la représentation des mots sur le plan gestuel.

Un autre type d'exemples très récurrents dans le corpus concerne la *gestion des tours de parole* : les enseignantes donnent la parole aux élèves soit par le *pointage de l'index*, soit par le *pointage de la main* avec la paume regardant vers le haut et avec les doigts dressés. Sur le plan verbal, on prononce en général le nom de l'élève auquel on donne la parole.

**Figure 4-137 : Exemple de gestion d'un tour de parole**



/[\$beren\$ au S::UD:]/

(Enseignante Z, Vidéo 8, 08 :30.195-08 :33.684)

D'autre part, les *consignes* remplissent une place considérable dans le corpus. Une certaine consigne peut se rapporter à une matière disciplinaire ainsi qu'à un point linguistique (comme le montre l'exemple mentionné ci-dessus, où l'enseignante prononce : 'vous soulignez cette structure'). En ce qui concerne le maintien de la discipline, le degré de dureté peut varier d'une situation à l'autre. En fait, le geste joue parfois un tel rôle qu'il adoucit la dureté de la parole ; autrement dit, le ton relativement menaçant constaté sur le plan verbal cède la place à une orientation gestuelle dotée de moins de dureté :

**Figure 4-138 : Exemple de geste accompagnant une consigne disciplinaire**



/la prochaine fois si tu veux [tu peux venir ici/comme ça il n' y a pas d(e) problème si tu as] chaud/

**(Enseignante X, Vidéo 5, 01 :47.757-01 :50.460)**

Ici, certains élèves qui s'assoient près de la fenêtre demandent à l'enseignante X de la fermer. Un élève qui se trouve loin de la fenêtre dit 'non', suggérant ainsi de ne pas la fermer de peur d'avoir chaud. Alors, l'enseignante s'énerve et prononce : 'ils sont au premier rang tais-toi'. Ses propos ne sont accompagnés d'aucun geste. Ensuite, elle atténue le ton : 'la prochaine fois, si tu veux, tu peux venir ici ; comme ça il n'y a pas de problème, si tu as chaud'. Un déictique accompagne la parole et montre la place où l'élève peut se mettre, au cas où il aurait chaud. Par conséquent, l'enseignante critique le manque d'empathie qui se manifeste chez l'élève.

Autrement, il figure des gestes plus typiques pour ce qui est des situations marquant le maintien de l'ordre dans la classe : l'index ramené à la bouche, réclamant le silence ; la paume tournée vers l'extérieur, réclamant la pause ; la main ou le doigt levés en haut, simulant le fait de lever le doigt ou la main. Nous avons déjà donné des exemples à ce propos dans le chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes*. Un dernier exemple à ce propos est illustré ci-dessous :

**Figure 4-139 : Rappel d'une règle disciplinaire**



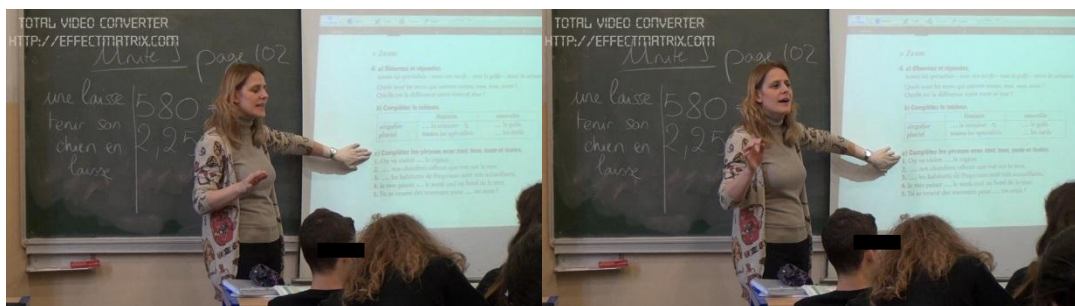
PSV

(Enseignante X, Vidéo 8, 08 :09.694-08 :11.360)

Sur la figure ci-dessus, on est dans le cadre d'une activité où les élèves construisent des phrases avec le vocabulaire appris. Certains élèves perturbent l'ordre en prenant la parole sans lever le doigt. Ainsi, pour rappeler la règle générale, l'enseignante X lève la main.

Dernièrement, nous voulons donner des exemples à la transmission d'information non linguistique/thématique :

**Figure 4-140 : Exemple d'information non linguistique/thématique dans le cadre d'un exercice**



/[-C::]/ [UN]/

	2.000	00:05:22.500	00:05:23.000	00:05:23.500	00:0
Parole [177]		-C::		UN	
Mot-token [933]		-C::		UN	
Type [160]		métaphorique	emblème	déi	
Fonction [160]		animation	animation	ani	
Espace gestuel [160]		centre-centre	centre	ext	

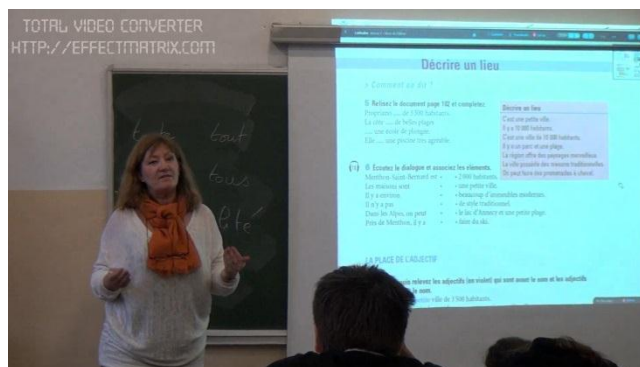
(Enseignante Z, Vidéo 5, 05 :22.084-05 :23.855)



Dans cet exemple, l'enseignante Z oriente les élèves à propos de l'exercice en cours :<sup>281</sup> 'c1'. En effet, pendant l'autoscopie, lorsqu'elle parlait d'un geste de pointage, l'enseignante Z a renvoyé au même type de sous-fonction de la façon suivante : « Donc, là ce que je suis en train de faire, c'est euh, donc je montre le livre et ils ont le livre devant les yeux pour qu'ils suivent mieux. C'est en même temps pour leur montrer la page. Et euh... montrer l'évolution de ce qu'on est en train de faire en fait ; l'évolution du cours, l'organisation donc de passage ; par où on est passé. Et voir s'ils suivent aussi ». Par conséquent, nous pensons que les propos de l'enseignante Z justifient notre choix d'étiqueter la fonction de ce type d'occurrences comme animation, comme il ne s'agit pas de la transmission d'une information linguistique dans ces circonstances.

De même, les enseignantes informent parfois les élèves à propos des sujets d'examen ou de la progression des cours. Étant donné que ces occurrences ne relèvent pas de la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire linguistique, nous les avons incluses dans la fonction d'animation :

**Figure 4-141 : Exemple d'information à propos des sujets d'examen**



/bon on va aussi vous d(e)mander [à vous d(e) créer un texte]/

(Enseignante Y, 75 :26.038-75 :28.172)

Comme on le voit, l'information véhiculée en l'occurrence ne touche pas un contenu linguistique en tant que savoir ou savoir-faire. Elle se rapporte plutôt à la *mise au point* ou à une explication afin que ne subsiste aucun malentendu à propos des sujets de l'examen. Il va de même parfois en ce qui concerne les explications sur la

<sup>281</sup> Ici, il s'agit en effet de deux groupes de gestes superposés : d'abord, un métaphorique se superposant avec un déictique; ensuite, un emblème avec le même déictique. Pourtant, nous avons pris en compte les gestes de la main droite, comme ils étaient ceux nouvellement introduits. Même si l'on annotait les déictiques, les fonctions gestuelles ne changeraient pas selon notre point de vue.

progression des cours ; autrement dit, les enseignantes font de temps en temps un *bilan* se rapportant aux sujets traités ou aux sujets à traiter dans le déroulement des cours.

Finale­ment, ci-dessous sont illustrés quelques gestes assumant la fonction d'animation et les sous-fonctions de l'animation sous forme de tableaux :

**Tableau 4-84 : Exemples de fonction d'animation dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	4	00 :25.775	/[VOUS]/
X	4	04 :34.075	/[ok on va] [lire \$oğuzhan\$] [viens] [\$oğuzhan\$ allez viens/tu remplace \$roxy\$]/
Y	-	66 :40.198	/[\$ece\$]/
Y	-	67 :48.758	/partie quelle est la [différence entre]/[toute] [et tout]/
Z	4	07 :28.534	/[ça v(a) être une petite révision]/[parce que vous connaissez déjà]/
Z	8	07 :50.318	/[tu LAISSES tes affaires tranquilles et tu n(e) bouges plus/ merci \$yığı(t)\$]/

**Tableau 4-85 : Sous-fonctions d'animation repérées dans le corpus**

Fonction	Sous-fonction	Situation de communication
Animation	Information non linguistique	Activité
	Sollicitation (question/réponse)	Exercice
	Consigne	Unité traitée
		Contenu du cours
		Contenu des examens
		Interaction avec les élèves
		Tours de parole
	Maintien de la discipline	

Finale­ment, les sous-fonctions d'animation sont organisées autour des éléments intervenant lors de différentes situations de communication, comme le montre le tableau ci-dessus. Parmi les sous-fonctions énumérées, la place de l'information non linguistique/thématique pourrait se révéler discutable. Pourtant, nous pensons qu'il faut recourir à une délimitation en ce qui concerne la fonction d'information qui se rapporte à la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire linguistique quelconque.

Sinon, tout pourrait être considéré comme information, vu que cette dernière est en effet une fonction englobante. Pour remédier à ce problème méthodologique, toute information qui ne porte pas directement sur un savoir ou un savoir-faire linguistique a été évaluée dans le cadre de l'animation.

#### **4.2.7.7. Analyses sur la fonction d'évaluation et ses sous-fonctions**

Avant d'examiner les exemples sur la fonction d'évaluation, il convient de faire une distinction entre les notions d'*erreur* et de *faute* :

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 118)

En partant de la citation ci-dessus, on peut prétendre que la faute a lieu, lorsque l'apprenant ne fait pas attention à une règle, bien qu'il la connaisse. Pourtant, il est impossible de savoir s'il s'agit d'une erreur ou d'une faute dans le cadre d'un corpus comme le nôtre car cela peut changer d'un élève à l'autre. D'ailleurs, comme il s'agit du niveau élémentaire en ce qui concerne le niveau des élèves, nous supposons qu'ils ne maîtrisent pas bien certaines règles. C'est pourquoi, nous avons utilisé le terme *erreur* lors de l'analyse des exemples issus du corpus.

Selon Tellier (2006), la fonction d'évaluation comporte les sous-fonctions suivantes : « encourager », « féliciter/approuver » et « signaler une erreur » (p. 107). D'autre part, Martina (1991) précise qu'il est possible d'établir « un système correctif non verbal, constitué de gestes » (p. 46). Alors, Tellier (2006) met en question la catégorisation de la *correction* en tant que sous-fonction de l'évaluation en se référant à Martina (1991) qui établit « un système dans lequel chaque geste correspond à une erreur précise : grammaticale, phonétique ou prosodique » à propos de l'enseignement de l'anglais, comme par exemple « un petit coup de poing sur la table indique l'oubli de la préposition *to* » (p. 108). Finalement, elle aboutit à la conclusion suivante : « on peut se demander si ces gestes n'ont pas quand même pour fonction de signaler une erreur et non de la corriger car, en fin de compte, c'est quand même l'apprenant qui produira la réponse verbale correcte et corrigée » (Tellier, 2006, p. 108). Nous sommes partiellement d'accord avec elle :

premièrement, il n'y a pas de nécessité pour que la correction soit effectuée uniquement de la part d'un élève, comme le montre notre corpus. En effet, la correction peut être exécutée à la fois sur les plans verbal et gestuel par les enseignantes. Donnons un exemple pertinent à ce propos en partant de notre corpus :

**Figure 4-142 : Exemple de *correction* verbale et gestuelle fournie par l'enseignante X**



/[DANS la \$mer méditerranée\$ oui]/ au milieu je ne sais pas/  
(Enseignante X, Vidéo 1, 07 :47.515-07 :49.858)

Ici, on est dans le cadre du thème *situer un lieu*. L'enseignante X demande aux élèves le positionnement géographique de la Corse. Les élèves donnent diverses réponses, comme par exemple 'la Corse se trouve à la mer Méditerranée', 'la Corse se trouve *au milieu de* la mer Méditerranée', etc. Alors, l'enseignante fait deux sortes de correction sur le plan verbal : elle remplace d'abord la préposition 'à' par 'dans' et fait ainsi une *correction morphosyntaxique* : 'dans la mer Méditerranée, oui'. Puis, elle donne une information *thématique* en précisant qu'elle ne sait pas si la Corse se trouve 'au milieu' de la mer Méditerranée : 'au milieu, je ne sais pas'. Normalement, la phrase 'la Corse se trouve au milieu de la mer Méditerranée' est grammaticalement correcte mais thématiquement fautive (elle se trouve plutôt à l'ouest de la mer Méditerranée). Si l'on se concentre plutôt sur la correction morphosyntaxique à propos du remplacement de 'à' par 'dans', on se rend compte que la correction effectuée par l'enseignante permet d'informer le reste de la classe sur le plan morphosyntaxique. D'autre part, le mot 'dans' est accentué sur le plan

prosodique et illustré gestuellement par un iconique, si bien que l'accentuation verbale et l'illustration gestuelle qui l'accompagne indiquent ensemble pour les autres élèves la préposition correcte à utiliser. Par conséquent, l'iconique qui sert de correction est *informatif* pour l'ensemble de la classe et assume donc la fonction d'information.

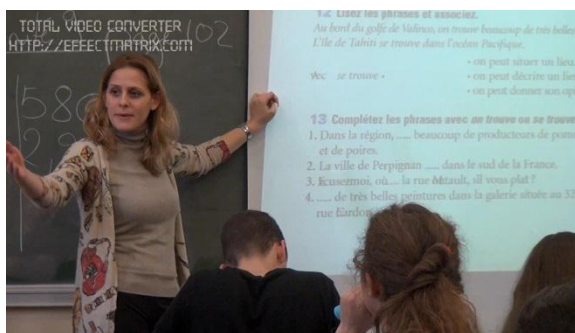
En nous basant sur l'exemple ci-dessus, nous pouvons prétendre que la *correction verbale* (réalisée de la part des enseignantes) relève plutôt de la fonction d'*information*, à condition que le geste correspondant permette de fournir une *explication linguistique* en désambiguïsant un mot ou un groupe de mots sur le plan lexical, morphosyntaxique, sémantique, etc. C'est pourquoi, en ce qui concerne la *correction* sur le plan gestuel, le problème principal ne réside pas dans la *source du message* (c'est-à-dire, les enseignantes ou les élèves en tant qu'émetteurs) mais surtout dans l'*affilié lexical* du geste ; en d'autres termes, le référent auquel le geste est associé.

Il faut exclure alors de l'évaluation la correction, étant donné que chaque correction se rapporte plutôt à la transmission d'une information linguistique bien précise, qui permet d'élucider un fait linguistique pour la totalité de la classe. De même, nous pensons que les gestes remplissant la fonction d'évaluation ne doivent pas transmettre un savoir ou un savoir-faire linguistique. Au lieu, ils doivent être associés à des situations de communication, où les enseignantes portent *uniquement un jugement de valeur sur la performance* des élèves. C'est dans cette perspective que nous souscrivons à la catégorisation de Tellier.

D'autre part, il convient de souligner que les gestes se chargeant de la fonction d'évaluation accompagnent souvent sur la chaîne verbale un mot (ou des mots), tel qu'un *adverbe d'affirmation* ou *de négation* (comme par exemple 'oui', 'non', etc.), un *adverbe de manière* (comme par exemple 'bien'), un *adjectif qualificatif* (comme par exemple 'bon', 'mauvais', etc.), une *interjection* (comme par exemple 'bravo', 'merci', 'ok', etc.) ou un *présentatif* (comme par exemple 'voilà'), etc.

Pour certaines occurrences, il n'y a pas de lien direct entre le geste et le contenu sémantique des référents co-occurents. Donnons des exemples :

**Figure 4-143 : Exemple de *déictique* marquant une *félicitation/approbation***



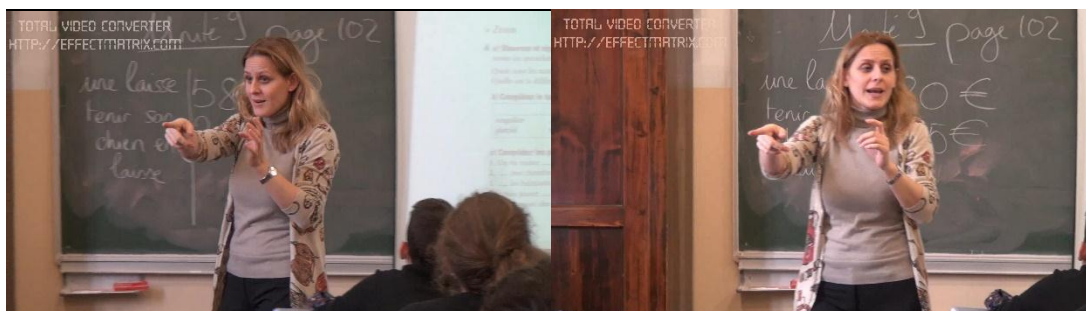
**/[merci un verbe]/UN verbe PRONOMINAL/**

**(Enseignante Z, Vidéo 8, 06 : 13.577-06 :14.816)**

Ici, l'enseignante Z est en train de demander aux élèves la nature du mot 'se trouver'. Un élève répond que c'est un verbe. Alors, l'enseignante pointe la main vers l'élève qui répond et le remercie : 'merci, un verbe'. Sur le plan verbal, l'enseignante évalue ('merci') mais informe l'élève et le reste de la classe ('un verbe'). Sur le plan gestuel, le geste n'est affilié à aucun élément de la chaîne verbale, même s'il est co-occurent avec la séquence 'merci, un verbe'. Pourtant, le geste centré sur l'élève marque, à son tour, *indirectement* et *implicitement* la félicitation (ou ici, plutôt le remerciement) et l'approbation car, d'une part, il montre l'élève qui donne la bonne réponse à la classe en attirant l'attention sur celui-ci (remerciement/félicitation en présence de la classe) et d'autre part, il sous-entend 'ce que tu dis est juste' pour l'élève concerné (approbation de la réponse).

De même, les propos des enseignantes peuvent répéter la réponse d'un élève, alors que le geste n'a pas de rapport avec le contenu sémantique du plan verbal. L'exemple suivant est également pertinent en ce qui concerne l'*ubiquité coénonciative* dont nous avons déjà parlé dans le chapitre 4.2.7.4. *Chevauchement fonctionnel contre disjonction fonctionnelle* :

**Figure 4-144 : Exemple d'*ubiquité coénonciative* à travers le geste évaluateur et le regard animateur**



/[le gen(r)e ET]/



/[très bie:n] le genre et le nombre/

(Enseignante Z, Vidéo 4, 09 :46.258-09 :50.375)

Ici, on est dans le cadre de l'accord de l'adjectif indéfini 'tout'. En partant de diverses formes de l'adjectif 'tout', l'enseignante Z demande aux élèves pourquoi cet adjectif change de forme. Certains élèves répondent : 'c'est à cause du sexe des mots'. Un autre élève donne la bonne réponse en énonçant 'genre'. Ainsi, pour l'approuver, l'enseignante pointe l'index vers cet élève et répète ce qu'il dit sur le plan verbal. Premièrement, comme nous l'avons mentionné, il n'y a pas de lien direct entre le geste et le contenu sémantique du référent (la première image en haut à gauche). Deuxièmement, après que l'élève donne la réponse, le déictique de l'enseignante Z est toujours pointé vers l'élève concerné mais son regard se détourne de celui-ci et balaye d'autres apprenants car elle attend à ce que ces derniers donnent l'autre partie de la réponse ; c'est-à-dire, le 'nombre' (la deuxième image en haut à droite). Alors, il s'agit dans cette circonstance de l'ubiquité coénonciative formulée par Azaoui (2014d), où la fonction du regard des enseignants peut être comparée à celle d'un « panoptique » :

L'enseignante balaye constamment la classe de son regard. Elle parcourt la classe du regard à la recherche de participants éventuels, tout en maintenant l'attention des élèves vers l'origine de l'énoncé grâce au geste déictique. Cela fait du canal visuel un formidable instrument de coordination interactionnelle didactique : l'enseignante évalue un énoncé et gère en même temps la dynamique du cours en organisant les participations à venir. (p. 121)

Finalement, un autre élève prononce 'nombre' et l'enseignante Z le pointe aussi d'un déictique en vue de l'approuver/évaluer, tout en maintenant également le premier déictique (la troisième image en bas). Dans la perspective didactique, cet exemple illustre parfaitement le support fourni par les gestes et le regard pour ce qui concerne la mise en jeu de plusieurs activités simultanées à la fois. Cela se révélerait impossible à travers l'usage unique du canal verbal.

D'autre part, le pointage gestuel centré sur les élèves accompagne généralement certains adverbes, certains présentatifs ou certaines interjections destinés à exprimer la félicitation/approbation sur le plan verbal :

**Figure 4-145 : Exemple de déictique typique accompagnant une félicitation/approbation**



/[voilà] c'est très bien/

(Enseignante Z, Vidéo 1, 05 :40.078-05 :41.580)

L'enseignante Z demande aux élèves ce qu'il y a sur la page concernée de l'unité. Un élève répond : 'une plage'. Alors, l'enseignante le félicite et l'approuve sur le plan verbal, alors que la main droite pointée vers l'élève concerné désigne plus particulièrement ce dernier. Ainsi, le geste est en relation avec le contenu sémantique du présentatif 'voilà', différemment des exemples cités ci-dessus. Ensuite, la séquence 'c'est très bien' n'est pas accompagnée d'un geste. Quand même, cet exemple illustre au total la félicitation/approbation.



La félicitation/approbation peut se réaliser également par l'intermédiaire des emblèmes qui entretiennent une relation sémantique avec la séquence verbale. Par exemple, l'enseignante X félicite et approuve la performance d'un élève qui remplit les pointillés d'un exercice sans écouter le dialogue qui y correspond (cf. *supra*, chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes* pour l'analyse du même exemple) :

**Figure 4-146 : Exemple de félicitation/approbation à travers l'emblème *ok***



/[ah bon c' est super] \$volkan\$/

(Enseignante X, Vidéo 8, 03 :33.937-03 :34.686)

Ici, l'emblème *ok* est affilié à 'ah bon, c'est super' ; donc, il entretient une relation sémantique avec la séquence mentionnée contrairement à la majorité des déictiques centrés sur les élèves. En outre, on peut se demander si le geste sert de motivation à l'élève concerné. Nous pensons que l'encouragement, l'approbation et la félicitation s'imbriquent dans cette circonstance.

D'ailleurs, lorsque l'on approuve ou félicite un élève, ceci devrait encourager automatiquement l'élève évalué pour la plupart du temps selon notre point de vue. En plus, il nous semble que l'*encouragement* est un acte à explorer plutôt du point de vue des élèves. Pourtant, notre recherche s'appuie sur les enseignantes. Par exemple, en disant 'c'est pas grave, vas-y', l'enseignante X semble encourager un élève qui fait une erreur de prononciation :

**Figure 4-147 : Exemple d'encouragement**



/[c' est pas grave vas y]/

(Enseignante X, Vidéo 1, 04 :36.877-04 :42.972)

Dès que l'élève commet l'erreur de prononciation (concernant la prononciation de 'fille' comme 'ville'), le reste de la classe commence à rire et à rigoler. Alors, pour que l'élève concerné ne se sente pas vexé, l'enseignante X essaie de l'encourager en disant 'c'est pas grave, vas-y' (ici, le message est destiné aussi aux autres élèves pour souligner le fait qu'il est normal de faire des erreurs lors de l'apprentissage d'une LE). D'autre part, les propos de l'enseignante sont accompagnés d'un *battement-flash* (c'est-à-dire, d'une pulsation brève et intense de la paume ; cf. *supra*, chapitre 4.2.6. *Analyses sur les gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des butterworth et des gestes avortés* à ce propos) qui accentue 'c'est pas grave'. Ainsi, il faut se demander s'il s'agit ici en effet d'une sorte d'indication d'erreur atténuée et implicite de la part de l'enseignante ; autrement dit, l'objectif principal consiste à signaler l'erreur et donc, à refuser la réponse de l'élève selon notre point de vue. Seulement, les propos de l'enseignante sont formulés d'un ton adouci. En plus, même si l'élève prononce correctement le mot 'fille' par la suite, on ne peut pas savoir s'il est encouragé ou non par les propos de l'enseignante. Par conséquent, nous pensons que l'encouragement n'est pas l'une des sous-fonctions de l'évaluation mais qu'il en est l'un des *effets*.

De même, prise isolément, la *félicitation* ne se révèle pas comme sous-fonction de l'évaluation mais comme variante de l'approbation de notre point de vue ; en d'autres termes, elle renvoie plutôt au *ton* ou à la *manière* de l'expression d'approbation. C'est dans cette perspective que nous la concevons. En conséquence, à la lumière des exemples examinés jusqu'ici, nous pouvons prétendre qu'il s'agit en effet d'une seule sous-fonction évaluative principale : c'est l'*approbation*.

Alors, qu'en est-il de la sous-fonction évaluative *signaler une erreur* qui se situe sur le côté opposé de l'approbation ? Examinons un exemple :

**Figure 4-148 : Exemple de *signal d'erreur* par l'intermédiaire de l'emblème d'attente**



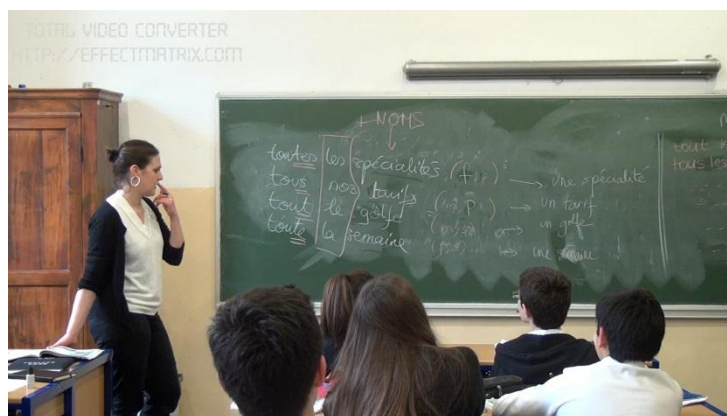
/[euh petit problème technique]/

(Enseignante X, Vidéo 7, 03 :21.578-03 :23.760)

Ici, on est dans le cadre des exercices à propos de l'adjectif indéfini 'tout'. Un élève est au tableau et accorde 'tout' avec le mot 'région'. L'accord est correct ; pourtant, l'élève commet une erreur d'orthographe en écrivant le mot 'région' comme 'réginion'. Pour signaler l'erreur d'orthographe, l'enseignant X arrête l'élève concerné par l'intermédiaire d'un *emblème d'attente* (cf. *supra*, chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes* à ce propos) et prononce : 'euh, petit problème technique'. L'emblème indique à l'élève qu'il faut arrêter et donc, il sous-entend en effet : 'stop'. On peut se demander s'il s'agit d'une consigne sur le plan gestuel. Même si l'animation intervient également dans la présente situation, nous pensons que l'objectif principal du geste consiste à attirer l'attention de l'élève (et de la classe) sur l'erreur commise (il faut préciser que, comme l'élève corrige soi-même l'orthographe par la suite, on peut parler plutôt d'une *faute* ici). Par conséquent, l'intervention de l'enseignante porte aussi bien sur le signal d'erreur que sur le *refus implicite* de la réponse de l'élève.

Une autre forme d'évaluation à de rares occurrences se situe sur le continuum approbation-refus : c'est le fait de tenir les élèves en *suspens*. Parfois, les enseignantes tiennent les élèves en suspens ; en d'autres termes, elles mettent à l'épreuve la détermination des élèves à propos de leurs réponses :

**Figure 4-149 : Exemple de sous-fonction de *suspens***



/[ah bon]/

(Enseignante X, Vidéo 6, 08 :33.433-08 :37.336)

C'est un exemple déjà examiné dans le chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes*. L'enseignante X demande à un élève d'accorder l'adjectif indéfini 'tout' qui précède certains mots singuliers parmi lesquels se trouve également le mot 'mois'. Alors, l'élève écrit sur le tableau 'tout le mois'. Sa réponse est correcte. Pourtant, l'enseignante prononce d'un ton interrogatif 'ah bon ?' et ramène l'index de la main gauche sur la lèvre. En effet, ici, l'enseignante fait semblant d'être méfiante pour mettre à l'épreuve la détermination de l'élève qui ne semble pas sûr de sa réponse ; en d'autres termes, elle veut donner une image d'incrédulité, comme si la réponse était fausse. Ensuite, l'élève justifie sa réponse en renvoyant au genre et au nombre du mot 'mois', si bien que l'enseignante l'approuve et le félicite par un autre emblème. Cet exemple nous fait penser que *tenir en suspens* se révèle comme une forme particulière de l'évaluation car elle ne relève ni d'approbation ni de refus. Quand même, elle incite l'élève à réfléchir sur sa performance. Par conséquent, elle fait partie de l'évaluation.

Pour mieux expliciter notre point de vue, donnons un autre exemple :

**Figure 4-150 : Autre exemple de sous-fonction de *suspens***



/[je ne sais pas]/

(Enseignante X, Vidéo 6, 07 :40.475-07 :41.084)

La figure ci-dessus illustre le début de l'exercice examiné dans l'exemple précédent. L'élève hésite en ce qui concerne la réponse à donner pour le mot 'mois' car ce dernier peut être précédé de 'tout le' ou de 'tous les'. Alors, l'élève énonce sous forme de question : 'masculin singulier ou masculin pluriel?'. La réaction de l'enseignante sur le plan verbal est : 'je ne sais pas'. Elle accompagne ses paroles avec un déictique pointé vers l'élève et sous-entend ainsi : 'c'est à toi de décider'. Même si le geste sert à donner la parole à l'élève, il se charge principalement de la fonction d'évaluation selon notre point de vue car il représente la réaction de l'enseignante qui ne valide ni ne refuse la réponse de l'élève, tout en le tenant ainsi en suspens. Évidemment, les phases de suspens ne durent pas longtemps, vu que les enseignantes approuvent ou refusent les réponses des élèves en fin de compte.

En guise de conclusion à ce chapitre, donnons ci-dessous sous forme de tableaux quelques exemples qui illustrent les gestes assumant la fonction d'évaluation et les sous-fonctions de l'évaluation :

**Tableau 4-86 : Exemples de fonction d'évaluation dans le corpus**

Enseignante	Vidéo	T <sub>initial</sub>	Exemple
X	6	04 :23.111	/[merci] \$doğuka:n:\$ \$deniz\$ alors/
X	7	05 :01.571	/[très] bien/
Y	-	84 :25.471	/et [c' est PAS euh::/tu tu confonds avec un autre lac]/
Y	-	84 :45.394	/Y A DES MONTA:GNES hein et [IL Y A: LES \$ALPES\$/voilà comme tu l' as dit d' acco:rd]/
Z	4	03 :16.529	/[c' est bo:n \$idil\$/
Z	5	04 :53.028	/[voilà tout le] golfe -t -o -u -t/

**Tableau 4-87 : Sous-fonctions d'évaluation repérées dans le corpus**

Fonction	Sous-fonction
Évaluation	Approbation
	Suspens
	Refus

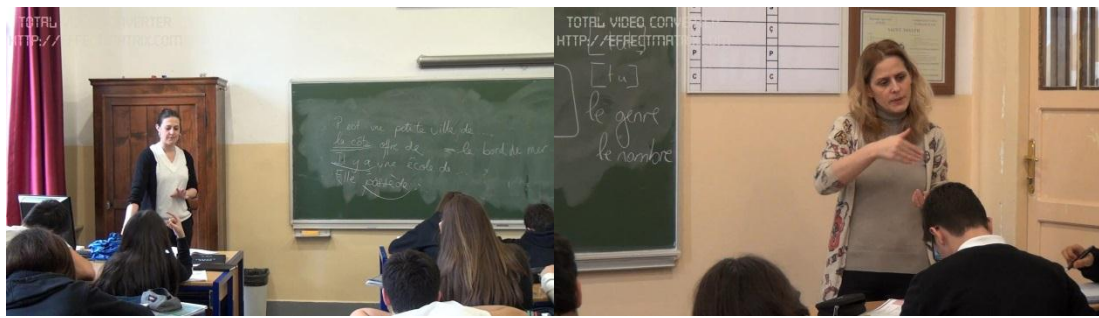
Dans la perspective didactique, la fonction d'évaluation se rapporte à des gestes qui accompagnent généralement un jugement de valeur sur le plan verbal. Nous envisageons cette fonction sur le plan gestuel en tant que *réaction* plus ou moins immédiate à la performance des élèves. Des fois, les gestes à fonction évaluative ne peuvent être affiliés lexicalement à aucun référent de la parole. En ce sens, ils sont plus indépendants des référents verbaux que les gestes à fonction d'information ou d'animation. D'autre part, la correction sur le plan gestuel se rattache plutôt à l'information. En plus, nous avons laissé de côté l'encouragement, la félicitation et le remerciement, vu qu'ils représentent diverses modalités d'approbation. De même, lorsque l'on signale une erreur, cela désigne automatiquement le refus d'une réponse pour nous. Ainsi, l'évaluation est une fonction pédagogique *symétrique* qui oscille entre l'*approbation* et le *refus* mais qui passe également à de rares occurrences par le *suspens*, comme le montrent les données du corpus.

#### 4.2.8. Analyses sur l'espace gestuel

L'espace gestuel des gestes pédagogiques constitue le dernier aspect examiné dans le corpus à part le type (ou dimension) et la fonction gestuels. À ce propos, comme nous l'avons déjà précisé, la typologie de base de McNeill (1992) recourt à la détermination de l'espace gestuel en relation avec l'amplitude maximale atteinte lors de la gesticulation des mains et des bras dans deux dimensions, où quatre zones principales sont distinguées : *centre-centre*, *centre*, *périphérie* et *extrême périphérie*. Foraker (2011) détermine l'espace gestuel en prenant en compte trois dimensions, où l'angle se formant entre l'arrière-bras et l'avant-bras est important.

D'autre part, dans les recherches expérimentales, on examine le plus souvent des sujets qui gesticulent en position assise ; ce qui n'est pas le cas dans notre corpus, où les enseignantes gesticulent en restant debout pour la plupart du temps. En outre, les enseignantes sont face à un public relativement élevé dans des salles relativement grandes, de telle façon qu'elles doivent assurer la visibilité de leurs gestes surtout de la part des élèves qui s'assoient aux derniers rangs. En somme, nous avons adapté la typologie de McNeill (1992) au cadre de notre corpus écologique de classes, tout en nous inspirant également de Foraker (2011) et en envisageant l'espace gestuel en trois dimensions pour un enseignant restant debout. Finalement, nous avons déterminé certains critères pour l'annotation de l'espace gestuel (*cf. supra*, chapitre 3.4.3.4.4. *Acceptions concernant la détermination de l'espace gestuel en relation avec le contexte du corpus*) :

**Figure 4-151 : *Espaces gestuels* repérés dans le corpus**



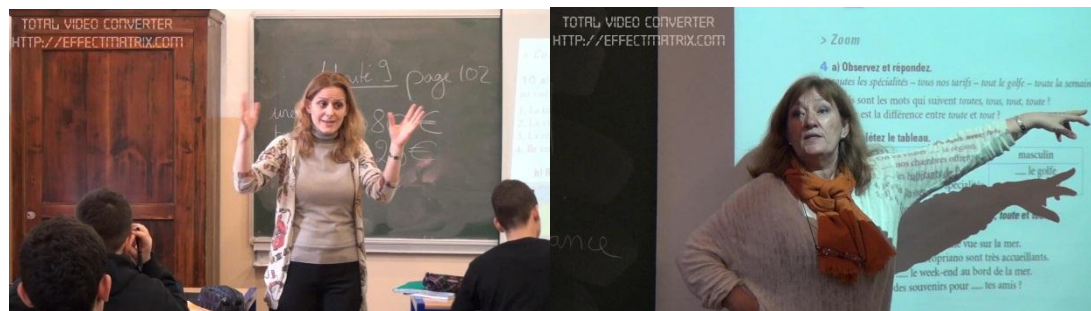
*Centre-centre*

PSV

*Centre*

/[venez me montrer vous tournez les pages]/

(Enseignante X, Vidéo 8, 05 :12.573-05 :13.346) (Enseignante Z, Vidéo 6, 00:09.354-00:11.242)



*Périphérie*

/de l' eau: euh: [un espace] vide/

*Extrême périphérie*

/mais dans tous les cas [il y a un nom/on est d' accord]/

(Enseignante Z, Vidéo 7, 08 :45.577-08 :46.375) (Enseignante Y, 67 :41.559-67 :44.506)

En nous basant sur les données du corpus, cinq problèmes méthodologiques sont susceptibles d'être examinés pour ce qui concerne l'espace gestuel : dans un premier temps, il faut réévaluer le cas des *gestes consécutifs*, où la taille diminue d'un geste à l'autre. D'autre part, les *problèmes de visibilité* doivent être discutés. En outre, il faut mentionner les situations où *deux mains* interviennent dans des espaces gestuels différents. Parfois, les mains et les bras s'étendent jusqu'à la *partie postérieure du corps*, si bien qu'il faut réviser la délimitation de l'espace gestuel dans ces circonstances-là. Il en va de même pour les occurrences où les enseignantes sont observées *de profil* lors de la gesticulation.

Les occurrences où la taille des gestes diminue importent car dans ces circonstances, l'espace gestuel du premier geste conditionne celui du deuxième



geste. Comme le montre la figure ci-dessous, l'espace gestuel du premier geste est à la périphérie et le deuxième geste commence obligatoirement au point où le premier se termine. Alors, si l'on considère l'espace gestuel comme le point le plus ample, il faut étiqueter celui du deuxième geste comme *périphérie* car c'est le point le plus ample. Pourtant, à la fin du stroke, le deuxième geste arrive au *centre-centre*. Comme il atteint son amplitude maximale à ce point-là par rapport au point du départ du geste, son espace gestuel a été étiqueté comme *centre-centre*. Par conséquent, lorsqu'il s'agit de la diminution de la taille des gestes, c'est la fin du stroke qui détermine l'espace gestuel du deuxième geste.

**Figure 4-152 : Exemple de *diminution* de la taille des gestes**

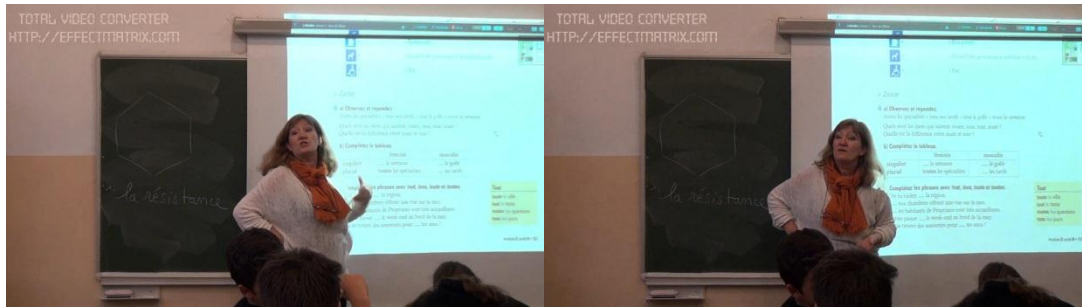


*Fin du premier geste*

/[NOS ce n' est pas/oui qu' est ce que c' est nos]/



*Début du stroke du deuxième geste*



*Pendant le stroke*

*Fin du stroke*

/[c' est un adjectif possessif]/

(Enseignante Y, 67 :28.713-67 :35.939)

Sinon, lorsque la taille des gestes augmente, ce sont généralement la fin de la préparation ou le stroke qui caractérisent l'espace gestuel. Donnons un autre exemple où la taille augmente et puis diminue ; ici, il s'agit également d'un problème de visibilité :

**Figure 4-153 : Problème de visibilité à l'extrême périphérie**



*Fin du premier geste*



*Début de la préparation*

*Fin de la préparation*



*Stroke*

*Fin du stroke*

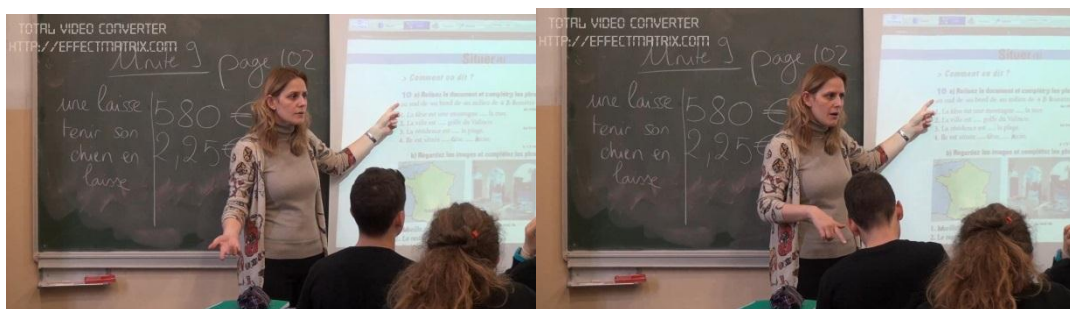
/[plonger/sous l' eau]/

(Enseignante X, Vidéo 8, 01 :33.476-01 :34.770)

Le premier geste est un déictique pointé vers le référent 'plonger' sur le tableau. Le deuxième geste est un iconique qui illustre le même référent. La taille de l'iconique augmente d'abord jusqu'à la fin de la préparation (à la périphérie) et puis commence à diminuer jusqu'à la fin du stroke (à l'extrême périphérie). Alors, l'espace gestuel a été étiqueté comme *extrême périphérie* en tenant compte de la fin du stroke car c'est à ce point que le geste parcourt la plus grande distance par rapport au point de départ. Cet exemple mérite d'être examiné aussi en ce qui concerne la *visibilité* : les moments les plus significatifs du geste sont le stroke et la fin du stroke. À la fin du stroke, le geste atteint l'extrême périphérie qui ne garantit pas cependant la visibilité de la main droite pour les élèves assis aux derniers rangs. Il est évident que c'est le contenu sémantique du référent 'plonger' qui donne son caractère au geste. Quand même, on peut se demander s'il ne faudrait pas privilégier les zones périphériques qui restent surtout au-dessus de la hanche pour assurer la visibilité des gestes.

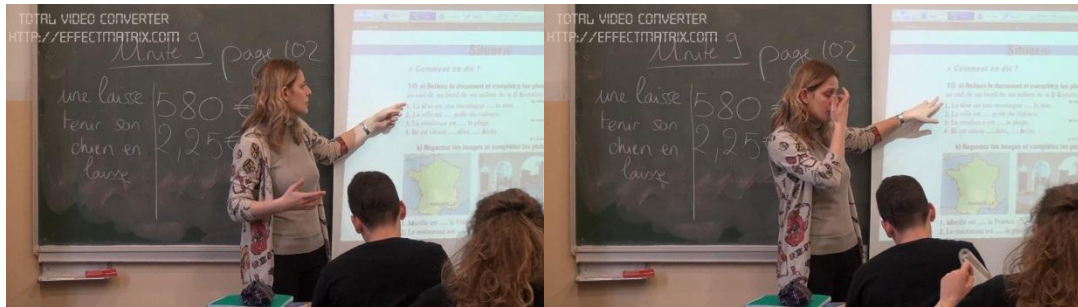
Troisièmement, au cas où les deux mains exécuteraient simultanément deux gestes différents dans deux espaces différents, c'est la main la plus significative qui est prise en compte suivant la situation de communication concernée :

**Figure 4-154 : Deux mains dans deux espaces gestuels différents**



/[donc vous devez reprendre le document]

[pour pouvoir remplir]/



	/[QUEL]				[vocabulaire ont ils ont ils utilisé]/				
Parole [213]	donc vous devez reprendre le document pour pouvoir remplir				QUEL vocabulaire ont ils ont ils utilisé				
Mot-token [1203]	donc	vous	devez	reprenez	le	docum	pour	pouvoi	rempli
Type [188]	déictique		déictique		métaphor		déictique		d
Fonction [188]	animation		animation		animation		animation		a
Espace gestuel [188]	périphérie		centre		centre-ce		périphérie		e

(Enseignante Z, Vidéo 7, 02 :45.836-02 :52.266)

On est en train de faire un exercice dont les phrases à compléter sont reprises de l'unité. Alors, l'enseignante Z donne une consigne verbale : 'vous devez reprendre le document'. Elle a déjà la main gauche qui pointe vers l'exercice concerné. Puis, elle effectue une série de gestes avec la main droite, pendant que la main gauche reste fixée au tableau : ce sont respectivement un déictique (qui accompagne 'donc vous devez reprendre le document'), un autre déictique (qui accompagne 'pour pouvoir remplir'), un métaphorique (qui accompagne 'quel') et le déictique de départ se présentant sur la main gauche (qui accompagne 'vocabulaire ont-ils utilisé'). Alors, à chaque fois, le nouveau geste introduit par la main droite a été annoté, vu qu'il s'agit toujours de deux mains qui gesticulent simultanément. C'est dans cette perspective que les espaces gestuels correspondants ont été déterminés. On se rend compte que comme la main droite est ramenée vers la tête sur la quatrième image, c'est de nouveau la main gauche qui regagne l'importance. D'autre part, il faut noter que si les deux mains contribuent au même geste, deux options sont possibles : soit l'espace gestuel de la main la plus significative peut être étiqueté, soit l'espace gestuel de la main la plus périphérique peut être étiqueté, si les deux mains contribuent à la signification au même degré.

Dans certaines circonstances, la main s'étend à la partie postérieure du corps ; c'est-à-dire, vers le dos. Devant cet état de choses, il faut opérer par la prise en

compte des plans symétriques ; en d'autres termes, il faut déterminer l'espace gestuel comme s'il s'agissait de la partie antérieure. Donnons un exemple à ce propos :

**Figure 4-155 : Exemple de geste effectué à la partie postérieure du corps**



/ou [alors DES]/

(Enseignante X, Vidéo 8, 00 :57.838-00 :59.941)

Dans la présente situation, l'enseignante X donne une information lexicale à travers un déictique pointé vers le dos. Elle veut ainsi illustrer le mot 'bouteille' qui fait partie du vocabulaire concernant la plongée sous-marine. L'espace gestuel qui y correspond a été annoté comme *périphérie*, vu que la main passe par-dessus le menton pendant le stroke.

Dernièrement, quand les enseignantes sont vues de profil, il devient difficile de déterminer l'espace gestuel car on ne peut pas bien voir le positionnement des bras et des mains par rapport au corps sur les plans géométriques :

**Figure 4-156 : Exemple de geste observé de profil**



/[personne ne] PÊCHE/

(Enseignante X, Vidéo 8, 01 :54.657-01 :55.690)

Dans cet exemple, le coude est presque collé au corps, de telle façon que c'est le positionnement de la main gauche qui détermine l'espace gestuel. Comme la main gauche est mouvementée en vue d'illustrer certains mots écrits sur le tableau, nous supposons que la main se sépare ou se distance du côté gauche du corps sur le plan frontal. Par conséquent, l'espace gestuel a été étiqueté comme *périphérie*. Il convient de signaler que l'espace gestuel peut être déterminé adéquatement, pourvu que l'observation soit effectuée de face. Sinon, il faut utiliser d'autres caméras qui puissent cadrer les sujets observés toujours de face indépendamment de l'orientation du corps des enseignantes.

En guise de conclusion, notre adaptation du modèle de McNeill (1992) au contexte de classe ne se veut pas mathématiquement précise. En fait, de nos jours, il est plutôt d'usage d'attacher des capteurs sur les membres du corps dans des laboratoires bien équipés et de transférer les images obtenues à des logiciels pour rendre compte du positionnement géométrique des bras et des mains (*cf.* Priesters & Mittelberg, 2013). De cette façon, il est possible d'obtenir plus de précision et d'objectivité. Néanmoins, cela ne s'avère pas très pratique dans le contexte de classe. De même, la technique mentionnée risque d'être « trop invasive », vu qu'elle peut entraver la spontanéité gestuelle (Tellier *et al.*, 2011, p. 56). Par ailleurs, si l'on augmente le nombre de caméras utilisées pour diversifier l'angle de cadrage, cette adaptation peut être plus efficace afin de déterminer l'espace gestuel.

## CHAPITRE V : CONCLUSIONS, DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS

Au sein de ce travail de thèse, nous avons tenté de décrire la *gestuelle coverbale à visée pédagogique de trois enseignantes de FLE en situation réelle de cours*. Ainsi, *trois cours* réalisés par trois enseignantes dans un *établissement privé donnant un enseignement secondaire à Istanbul* ont été filmés. Les cours traitaient du *même contenu didactique transmis aux apprenants de même niveau*. La problématique de la recherche a été organisée autour de trois questions de recherche : de prime abord, nous avons voulu voir *comment la gestuelle changeait en fonction de trois enseignantes de FLE transmettant ce même contenu au même niveau d'apprenants*. Deuxièmement, nous avons voulu examiner *la relation qu'entretenaient le geste et la parole*. Troisièmement, nous avons tenté de *tirer les implications didactiques de l'utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE* en partant des données recueillies.

Les données ont été recueillies par l'intermédiaire de trois moyens : les *classes enregistrées* avec une caméra fixée sur un trépied (mais dont l'angle de cadrage pouvait être réglé par le chercheur), l'*enquête* destinée à révéler les opinions des enseignantes à l'égard de la gestuelle et dernièrement, les entretiens d'*autoscopie* visant à confronter les enseignantes à leurs images de soi en classe. Le corpus qui en résulte se situe plutôt parmi les corpus appelés *écologiques* (et également semi-écologiques en raison de notre proposition initiale de transmission du même contenu).

Ensuite, les données recueillies à travers le filmage des cours ont été soumises à un traitement sur le logiciel appelé *ELAN* : nous avons transcrit la *parole* des enseignantes, segmenté et annoté les gestes sur trois pistes qui sont respectivement *type, fonction* et *espace gestuels* selon des catégorisations préétablies mais adaptées au cadre de notre corpus. Ces données ont été *triangulées* grâce à celles fournies par l'enquête et l'autoscopie pour établir la cohérence interne ou la *crédibilité* de la recherche. Elles ont aussi été *contre-annotées* par un juge pour établir la *fiabilité* des annotations. Les résultats montrent que la crédibilité et la fiabilité ont été établies au sein de ce travail de thèse.

Quant à la méthodologie adoptée, il s'agit de deux méthodes d'analyse utilisées simultanément : dans la perspective épistémologique, notre travail de thèse adopte une méthodologie dite *empirico-inductive* pour rendre compte du phénomène étudié ; pourtant, le recours à des catégorisations préétablies le rend partiellement *déductif*. Cela revient à dire que nous avons bénéficié de diverses catégorisations gestuelles préalables mais en même temps, la sous-catégorisation des faits gestuels s'est effectuée en s'appuyant sur les données du corpus. Dans la perspective procédurale qui relève de l'application de certaines procédures d'analyses, premièrement, les données collectées ont été soumises à une *analyse quantitative descriptive* (en raison d'un seul contexte à étudier et du nombre d'échantillon peu élevé, il était impossible de procéder à une analyse statistique plus complexe) pour répondre en principe à deux premières questions de recherche ; il s'agit du *comptage* des acteurs *type*, *fonction* et *espace* gestuels pour chaque enseignante mais aussi des calculs concernant les *IPU*, les *mots-tokens*, la *durée totale de la parole*, les *taux* et la *fréquence gestuels*. Par la suite, les *corrélations* figurant entre les trois acteurs ont été également étudiées ; c'est-à-dire que l'interaction entre les trois acteurs a été examinée au niveau quantitatif. Deuxièmement, dans la perspective procédurale, les données du corpus ont été soumises également à une sorte d'*analyse qualitative* dite *analyse de contenu ethnographique* consistant au sein de notre travail de thèse à *décrire* et à *interpréter le métalangage discursif adopté par les enseignantes en classe* dans le cadre de la *relation geste-parole* suivant des catégories initiales mais reformulées à la fin de l'examen du corpus. Cette analyse était surtout destinée à trouver les réponses aux deux dernières questions de recherche.

En bref, nous présenterons ci-dessous une récapitulation des résultats obtenus ; toutefois, il faut signaler que ces résultats reflètent uniquement le cadre du corpus étudié au sein duquel ils sont pertinents. Même si l'on peut en tirer certaines généralités en ce qui concerne l'utilisation des gestes coverbaux en classe de LE, ils sont révélateurs essentiellement pour ce qui est de l'échantillon observé. En d'autres termes, concernant surtout les analyses quantitatives, il est *impossible de parler de la significativité statistique* des résultats, vu que cette dernière est obtenue par le recours à des calculs statistiques plus complexes. Alors, dans un premier temps, nous débattons des résultats obtenus en relation avec ceux d'autres recherches. Ensuite,



nous tenterons de faire quelques propositions sur la gestuelle coverbale à visée pédagogique pour la formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte turc.

## **5.1. CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS SUR LES RÉSULTATS QUANTITATIFS ET QUALITATIFS**

Étant donné que deux types d'analyse ont été fournis, nous présenterons les conclusions en deux étapes : conclusions concernant les résultats quantitatifs et celles en relation avec les résultats qualitatifs.

### **5.1.1. À propos des résultats quantitatifs**

Comme nous l'avons déjà précisé à plusieurs reprises, un seul contexte n'est pas propice pour pouvoir dresser le profil gestuel complet d'un locuteur selon notre point de vue. Quand même, les résultats statistiques peuvent être abordés pour se faire une idée à propos du *profil gestuel professionnel* des enseignantes ; dans le cadre qui nous préoccupe, les paramètres qui en découlent sont le *nombre de gestes*, le *type de gestes*, le *degré d'iconicité* et l'*espace gestuel privilégié* (cf. Tellier, 2006). Nous soutenons premièrement la nécessité d'ajouter à ce profil le paramètre *degré informationnel des gestes* au lieu du paramètre *degré d'iconicité* : bien que la transmission d'information gestuelle puisse se révéler essentielle pour chaque niveau d'apprenant, nous pensons que les enseignants doivent y accorder une plus grande sensibilité au niveau élémentaire car l'accès au sens est davantage supporté par les gestes qui servent d'indices aux apprenants. Le degré informationnel relève selon nous non seulement des iconiques mais également des *déictiques* (concrets et abstraits à la fois) servant à informer. D'autre part, les métaphoriques ne semblent pas apporter autant d'informations que les iconiques (à part les métaphoriques non-conteneurs) ; quand même, cette hypothèse est à vérifier au sein de futures recherches, si bien que nous excluons de ce paramètre les métaphoriques. De même, on peut se demander s'il ne faut pas y inclure les emblèmes ; pourtant, certains emblèmes comme par exemple l'emblème en forme de bourse ou d'anneau servent à apporter une précision et ils ne sont pas illustratifs, si bien que nous excluons également du paramètre *degré informationnel des gestes* la catégorie d'emblèmes. Deuxièmement, nous pensons qu'il faut inclure également au profil gestuel professionnel le *degré évaluateur des gestes*, étant donné que l'évaluation montre la

richesse des échanges interactifs et qu'elle renforce également le degré informationnel des gestes en classe. Selon nous, elle se rapporte parfois à la transmission indirecte de l'information pour la classe entière en général.

De prime abord, en ce qui concerne le *nombre total de gestes*, il n'y a pas de critère, à notre connaissance, concernant le nombre, le taux et la fréquence gestuels idéaux dans un contexte éducatif quelconque. Dans le cadre de notre travail de thèse, c'est l'enseignante Z qui effectue le maximum de gestes avec les taux et la fréquence gestuels les plus élevés (cf. chapitre 4.1.4.1. *Comparaison statistique des résultats obtenus pour les trois enseignantes*). Ensuite, viennent respectivement les enseignantes Y et X. Pourtant, le nombre total de gestes ne révèle pas selon nous beaucoup de choses en ce qui concerne le contenu des interactions au niveau gestuel. Par exemple, les métaphoriques servant à informer acquièrent les plus grands pourcentages parmi les gestes de l'enseignante Y ; pourtant, cela ne porte pas sur la qualité de la transmission d'information pour les raisons citées plus haut. Comme nous l'avons déjà précisé, le pourcentage élevé des métaphoriques peut renvoyer à ce qu'appelle Azaoui (2014a) la *surgestualisation* ; d'ailleurs, l'enseignante Y a remarqué elle-même ce phénomène durant l'autoscopie.

Deuxièmement, rappelons que l'enseignante X effectue pour la plupart du temps des *déictiques* et que ses gestes se chargent le plus souvent des fonctions d'*information* et d'*animation* (cf. chapitre 4.1.4.1. *Comparaison statistique des résultats obtenus pour les trois enseignantes*). Elle privilégie surtout la *périphérie*. De sa part, l'enseignante Y exécute en général des *métaphoriques*, ses gestes remplissent généralement la fonction d'*information* et ils se réalisent en général au *centre* et à la *périphérie*. Finalement, l'enseignante Z exécute en général des *déictiques*, ses gestes assument le plus souvent la fonction d'*information* et d'*animation* ; ils privilégient la *périphérie*.

Malgré les variations au niveau individuel, en partant des résultats considérés ensemble, nous aboutissons à deux conclusions pour le même contenu didactique et le même niveau d'apprenant : généralement parlant, les gestes des enseignantes servent à *informer* et ils sont exécutés plutôt à la *périphérie*. Ainsi, l'information et la *périphérie* ne varient pas en fonction des enseignantes, même si leurs nombres d'occurrences varient chez chaque enseignante. Pour ce qui concerne les *corrélations*

entre les divers acteurs gestuels, il convient de mentionner deux invariants donnant lieu à deux autres conclusions : chez les trois enseignantes X, Y et Z, *les iconiques assument en général la fonction d'information et l'extrême périphérie constitue le plus souvent l'espace gestuel des déictiques*. En somme, nous en concluons que :

- (1) Les gestes des enseignantes *informent*.
- (2) Les gestes des enseignantes s'effectuent à la *périphérie*.
- (3) Les *iconiques* assument la fonction d'*information*.
- (4) L'*extrême périphérie* est réservée aux *déictiques* (ce qui ne veut pas nécessairement dire que la majorité des déictiques s'effectuent à l'extrême périphérie).

Nous tenons à comparer ces résultats à ceux obtenus dans deux recherches étudiant l'exécution des gestes dans deux contextes différents : Azaoui (2014a) et Tellier et Stam (2012). Même si nos observations sont issues d'un seul contexte éducatif (c'est-à-dire, la transmission du même contenu didactique au même niveau d'apprenants), les données de l'enquête et de l'autoscopie montrent que les enseignantes de notre échantillon ont déjà une certaine idée à propos de la nécessité d'adapter leurs gestuelles suivant le contexte ; en d'autres termes, au niveau élémentaire des apprenants. Évidemment, il nous est impossible de vérifier statistiquement cette adaptation, comme nous ne les avons pas observées dans un autre contexte. Quand même, si nous partons de la prémisse que le contexte éducatif ait provoqué *a priori* un certain ajustement gestuel chez les enseignantes, nous pouvons procéder aux comparaisons qui suivent : la prépondérance de la fonction d'information se trouve en parallèle avec les résultats obtenus par Azaoui (2014a) qui examine les gestes de deux enseignantes dans les contextes de FL1 et FLS au sein d'un corpus écologique. Il précise que « la fonction 'informateur'... est davantage employée en contexte FLS » et que cela relève de la « nécessité d'apporter un maximum d'informations gestuellement pour étayer le contenu du discours verbal » (p. 280). Alors, devant cet état de choses, nous supposons que le cadre du FLE soit plus ou moins équivalent à celui du FLS. D'autre part, Azaoui (2014a) constate plus d'iconiques et de déictiques dans le cadre du FLS. Ce résultat est justifié partiellement de notre part : à part l'enseignante Y, les enseignantes utilisent majoritairement des déictiques face aux apprenants de niveau élémentaire. En outre,

nous avons trouvé que les iconiques assumaient généralement la fonction d'information. Cela est aussi en concordance avec les résultats obtenus par Azaoui (2014a).

En outre, nos résultats montrent certaines similarités avec ceux obtenus par Tellier et Stam (2012) dans un corpus expérimental ; c'est-à-dire que les gestes des enseignants sont plus illustratifs et donc, plus explicatifs vis-à-vis des interlocuteurs non natifs (de niveau B1/B2) que ceux natifs. De même, l'amplitude des gestes est relativement plus grande dans le contexte des interactions avec les interlocuteurs non natifs. Ici aussi, bien qu'une telle comparaison soit méthodologiquement risquée en raison de la différence contextuelle et du niveau des interlocuteurs, nous pouvons prétendre que les enseignantes de notre corpus ont privilégié l'information et la périphérie dans le cas des interlocuteurs (les apprenants) non natifs.

En ce qui concerne le profil gestuel professionnel, concentrons-nous pour le moment au *degré informationnel des gestes* tout en prenant en compte les données présentées sur *Tableau 4-9 : Corrélations entre les acteurs type gestuel et fonction gestuelle pour l'enseignante X*, *Tableau 4-17 : Corrélations entre les acteurs type gestuel et fonction gestuelle pour l'enseignante Y* et *Tableau 4-25 : Corrélations entre les acteurs type gestuel et fonction gestuelle pour l'enseignante Z*. Nous proposons de calculer le *degré informationnel des gestes* de la façon suivante :

$(n \text{ iconiques à fonction d'information} + n \text{ déictiques à fonction d'information}) / n \text{ total gestes}$ . Pour l'enseignante X, cette valeur est  $(110 + 73) / 579 \cong 32 \%$ . Pour l'enseignante Y, elle est  $(105 + 145) / 1005 \cong 25 \%$  et dernièrement, pour l'enseignante Z, cette valeur est  $(104 + 219) / 1170 \cong 28 \%$ . Nous voyons que même si l'enseignante X a effectué totalement moins de gestes que les deux autres enseignantes, le degré informationnel de ses gestes est plus élevé que ceux des enseignantes Y et Z. Ces données nous montrent que les taux et la fréquence gestuels élevés ne garantissent pas toutefois des valeurs élevées concernant le degré informationnel des gestes.

Quant au *degré évaluateur des gestes*, on peut se servir directement des données présentées sur *Tableau 4-7 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur fonction gestuelle pour l'enseignante X*, *Tableau 4-15 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur fonction gestuelle pour l'enseignante Y* et *Tableau 4-23 : Distribution des catégories à l'intérieur de l'acteur fonction gestuelle*

pour l'enseignante Z. Cette fois-ci, le degré mentionné peut être basé directement sur le pourcentage des gestes assumant la fonction d'évaluation. Ainsi, pour les enseignantes X, Y et Z, ces valeurs sont respectivement 8 %, 3 % et 5 %. De nouveau, les gestes de l'enseignante X sont plus évaluateurs.

En somme, tentons de dresser le *profil gestuel professionnel des enseignantes pour un seul contexte éducatif* en partant des paramètres cités en haut :

- (1) L'enseignante X effectue moins de gestes que les deux autres enseignantes. En général, elle fait des *déictiques*, ses gestes *informent* et la *périphérie* est privilégiée. Pourtant, le *degré informationnel* et le *degré évaluateur* de ses gestes sont les plus élevés.
- (2) L'enseignante Y effectue plus de gestes que l'enseignante X mais moins de gestes que l'enseignante Z. En général, elle fait des *métaphoriques*, ses gestes *informent*. Le *centre* et la *périphérie* sont privilégiés de sa part. Le *degré informationnel* et le *degré évaluateur* de ses gestes sont les moins élevés.
- (3) L'enseignante Z effectue plus de gestes que les deux autres enseignantes. En général, elle met en œuvre des *déictiques*, ses gestes *informent* et *animent*. La *périphérie* est privilégiée. Le *degré informationnel* et le *degré évaluateur* de ses gestes sont plus élevés que ceux de l'enseignante Z mais moins élevés que ceux de l'enseignante X.

Afin de mieux tirer des conclusions en ce qui concerne le profil gestuel professionnel des enseignantes, il faut se servir aussi des résultats obtenus dans les chapitres 4.1.4.2. *Reconsidération des résultats quantitatifs à la lumière des données fournies par l'enquête* et 4.1.4.4. *Interprétation des résultats des analyses quantitatives et de l'enquête à la lumière des données fournies par l'autoscopie* :

- (1) Âgée de 30 ans et ayant la *nationalité française*, l'enseignante X a fait sa licence sur l'*enseignement du FLE*. Elle est aussi certifiée d'un diplôme de maîtrise sur la littérature moderne et d'un CAPES de lettres modernes. Elle a une *expérience professionnelle de 6-7 ans* sur le domaine de l'enseignement du FLE. Elle privilégie la *perspective actionnelle*. Nous pouvons prétendre qu'elle laisse assez de place aux apprenants, pour qu'ils participent

davantage au cours conformément aux principes de cette perspective. Ses élèves sont plus actifs que ceux des enseignantes Y et Z. C'est peut-être pour cela que la durée totale de la parole de l'enseignante X ainsi que le nombre total de ses gestes sont les moins élevés. D'ailleurs, la distribution fonctionnelle de ses gestes justifie cette observation ; elle est consciente de diverses fonctions assumées par les gestes.

- (2) Âgée de 54 ans et ayant la *nationalité française*, l'enseignante Y a fait sa licence sur la *traduction*. Ensuite, elle a fait une maîtrise de langues étrangères appliquées à la traduction. En même temps, elle a participé à de multiples formations de FLE. Elle a une *expérience professionnelle de 20 ans* sur l'enseignement du FLE. Elle semble avoir recours à une *démarche plus traditionnelle* tout en transmettant le maximum d'informations avec un nombre maximum de gestes à fonction informative. Par conséquent, elle considère les gestes plutôt comme des moyens servant à transmettre un savoir linguistique. Quand même, c'est elle qui profite des supports pédagogiques auxiliaires, comme par exemple l'internet, plus que les autres enseignantes.
- (3) Âgée de 36 ans et ayant la *double nationalité turque et française*, l'enseignante Z a fait sa licence sur l'*enseignement du FLE* et elle a une *expérience professionnelle de 13 ans* sur le domaine. Elle affirme qu'elle ne privilégie pas une méthodologie spécifique. Néanmoins, la répartition de ses gestes à fonctions d'information et d'animation est à peu près égale et en mettant en relief l'aspect animateur des gestes, elle semble accorder de l'importance à la participation des apprenants dans le déroulement du cours, conformément aux principes de la perspective actionnelle.

En partant des résultats des données quantitatives, de l'enquête et de l'autoscopie, nous pouvons affirmer que les gestes des enseignantes assument généralement la fonction d'*information* et qu'ils sont produits à la *périphérie* ; cela constitue l'invariant qui émerge de ce travail de thèse. Dans un premier temps, nous pouvons en conclure que *les enseignantes se servent des gestes comme outils pédagogiques pour faciliter l'accès au sens et qu'elles montrent donc une sensibilité au contexte d'enseignement également sur le plan gestuel*. Il va de soi que la répartition des paramètres gestuels diffère d'une enseignante à l'autre.

Pourtant, compte tenu du niveau élémentaire des apprenants et des exigences de la perspective actionnelle (même s'il y a certaines divergences d'exécution ou bien même si les enseignantes ont recours de temps en temps à d'autres méthodes), *le degré informationnel des gestes et le degré évaluateur des gestes se révèlent plus essentiels que les autres paramètres constituant le profil gestuel professionnel selon notre point de vue*. Dans cette optique, il y a certaines différences au niveau gestuel. Dans le cadre de ce travail de thèse, nous pouvons prétendre que *les degrés informationnel et évaluateur des gestes des enseignantes sont inversement proportionnels à l'expérience professionnelle (et à l'âge)*. Cela peut être lié au contenu de la formation reçue par les enseignantes et surtout aux méthodes préconisées durant leurs formations ; pourtant, les données ont été recueillies auprès d'un échantillon limité, si bien qu'il faut mener d'autres recherches destinées à expliciter la relation entre la formation, l'expérience professionnelle, la méthode adoptée et la gestuelle à visée pédagogique à travers des échantillons plus élevés. Quand même, nous pouvons plaider pour l'*actualisation* des connaissances et des pratiques de transmission à propos de la gestuelle coverbale à visée pédagogique suivant les exigences des méthodes/méthodologies récentes par l'intermédiaire des modules ou des entretiens d'autoscopie intégrés à la formation continue ; ainsi, les enseignants de LE peuvent remettre en question leurs gestes produits en classe.

### **5.1.2. À propos des résultats qualitatifs**

Premièrement, précisons que même si l'on peut considérer certains critères pour la *segmentation*, la frontière demeure parfois imprécise entre certains mouvements successifs, pour que l'on puisse les délimiter comme un seul geste ou deux gestes. Nous avons tenté de proposer quand même quelques solutions dans le chapitre 4.2.1. *Analyses sur la segmentation gestuelle dans le cadre du corpus*.

Deuxièmement, la *correspondance temporelle entre le geste et la parole* semble ne pas entraver la communication dans la mesure où le geste et son affilié lexical ne sont pas trop distants l'un de l'autre (*cf. chapitre 4.2.2. Correspondance temporelle du geste et de la parole*). C'est pourquoi, les enseignants doivent veiller à synchroniser plus ou moins les gestes et leurs affiliés lexicaux sur la dimension temporelle selon notre point de vue.

En ce qui concerne les types gestuels, les *déictiques* servent à pointer vers un référent présent ou absent dans la réalité spatio-temporelle de la classe (cf. chapitre 4.2.3. *Analyses sur les catégories, les sous-catégories et les micro-catégories des déictiques repérés dans le corpus*). En même temps, ils servent à positionner les référents sur un axe imaginaire pour procéder à des oppositions linguistiques. Ainsi, la visualisation qui en découle facilite également la transmission de l'information pour les enseignantes.

Concernant les *iconiques* et les *métaphoriques*, ils servent à illustrer le contenu sémantique des concepts concrets et abstraits ; ainsi, un lien s'établit entre la forme (ou la morphologie gestuelle) et le contenu sémantique sur la dimension visuelle. Ils sont utilisés pour donner des informations lexicales mais aussi pour transmettre d'autres types d'informations linguistiques (cf. chapitre 4.2.4. *Analyses sur les sous-catégories des gestes illustratifs : iconiques et métaphoriques*). Comme nous l'avons déjà précisé, le critère d'illustration d'un concept concret/abstrait s'avère insuffisant pour distinguer les iconiques des métaphoriques. Selon nous, la forme gestuelle prime sur le type de référent verbal dans ce cas. Les iconiques ont une forme plus *graphique* que les métaphoriques, si bien qu'ils sont plus informatifs de notre point de vue. Pourtant, cette observation est à vérifier par d'autres recherches.

Les *emblèmes* constituent un autre type gestuel à multiples facettes ; ils sont très efficaces en classe de LE en raison de leur caractère conventionnel et iconique/métaphorique pour favoriser l'accès au sens (cf. chapitre 4.2.5. *Analyses sur les catégories et les sous-catégories des emblèmes*). Pourtant, leur rôle n'est pas réduit uniquement à la transmission de l'information ; ils servent également à animer la classe et surtout, à évaluer les apprenants. Ils sont susceptibles de prêter à des mésinterprétations au niveau interculturel ; cependant, les emblèmes utilisés dans notre corpus n'étaient pas culturellement très spécifiques (comme par exemple l'emblème *ok*). Dans cette optique, ils ne semblent pas avoir prêté à des mésententes en classe de FLE. Quand même, il faut octroyer un degré de sensibilité à l'utilisation des emblèmes de la langue-culture cible, pour qu'ils ne conduisent pas les apprenants à des mésinterprétations. Il faut mener donc d'autres recherches au sein des corpus



écologiques de classe dans le cadre du FLE en Turquie pour pouvoir mieux comprendre la perception des emblèmes français de la part des apprenants turcs.

En outre, les emblèmes sont surtout pertinents en ce qui concerne l'établissement des *codes communs gestuels* en classe (cf. Tellier, 2006). En fait, pendant l'autoscopie, l'enseignante X a précisé qu'au fur et à mesure de l'enseignement, elle et ses élèves avaient pris le temps de réfléchir aux gestes emblématiques des cultures française et turque pour se rendre compte des différences et des similitudes au niveau culturel mais également « pour pouvoir établir les 'codes' en classe » (cf. *Annexe N° 3 : Réponses de l'enquête destinée aux enseignantes*).

D'autre part, nous pensons que les codes communs gestuels ne sont pas uniquement l'apanage des emblèmes. Comme nous avons pu procéder à des sous-catégorisations parmi les types gestuels, cela peut être lié en partie à des *prototypes gestuels* et donc, à une entreprise consciente ou inconsciente chez les enseignantes pour établir un code commun gestuel en classe. En d'autres termes, étant donné qu'il y a des gestes similaires pour des situations de communication similaires, l'établissement des prototypes gestuels (cf. Tellier, 2006) a été confirmé partiellement. Par exemple, les iconiques-balayeurs sont utilisés pour encercler/encadrer des mots, des groupes de mots, des passages, etc. Ainsi, ils sont produits à plusieurs reprises dans le corpus par toutes les enseignantes à peu près de la même façon. Pourtant, l'illustration du même référent verbal par le même geste ne semble pas toujours possible, vu que chaque locuteur peut avoir de différentes représentations mentales à propos des concepts. Par conséquent, il faut peut-être concevoir des prototypes gestuels à base de situation de communication et non à base de référent verbal.

Quant aux gestes secondaires dans le corpus, il faut signaler que les *battements* sont superposés le plus souvent à d'autres types gestuels (cf. chapitre 4.2.6. *Analyses sur les gestes secondaires dans le cadre du corpus : cas des battements, des butterworth et des gestes avortés*). Ils remplissent essentiellement les sous-fonctions d'accentuation et d'insistance dans le corpus. D'autre part, le nombre d'occurrence des *butterworth* et celui des gestes *avortés* sont très bas ; ils sont donc statistiquement impertinents, si bien que l'inclusion de ces gestes à l'annotation des

corpus écologiques de classe de LE nous paraît inutile. D'ailleurs, dans la perspective didactique, ils n'ont pas de fonction pédagogique selon nous.

Certains gestes ont été exclus des annotations (*cf.* chapitre 4.2.7.2. *Cas des gestes exclus des annotations*) : *gestes extra-communicatifs, gestes de confort, gestes concernant les interactions privées entre les enseignantes et les élèves, gestes pendant les petites pauses, gestes portant sur des sujets non pédagogiques, gestes ayant comme objectif la manipulation d'un objet à la main, gestes restant en dehors du cadrage et gestes typologiquement indéfinis.*

À part les gestes exclus des annotations, les enseignantes effectuent parfois des gestes à visée pédagogique qui n'arrivent pas cependant à remplir totalement leurs fonctions. Nous avons segmenté et annoté ces gestes-là. Pourtant, dans ces circonstances, soit le geste est centré sur l'émetteur (comme par exemple un *butterworth*), soit l'objectif pédagogique initial n'est pas atteint ; donc, le geste entrave la communication (comme par exemple un geste avorté). En conséquence, la fonction de ce type de gestes qui restent sans fonction pédagogique a été étiquetée comme *cognition* (*cf.* chapitre 4.2.7.1. *Analyses sur la fonction de cognition dans le cadre du corpus*). L'inclusion d'une telle catégorie fonctionnelle aux annotations peut paraître contradictoire, comme nous nous sommes intéressé essentiellement aux gestes pédagogiques. Quand même, nous avons voulu montrer à travers cette catégorie que l'intention initiale pédagogique n'est pas toujours suffisante, pour qu'un geste quelconque remplisse sa fonction.

Pour ce qui est des gestes *ayant une fonction pédagogique*, nous nous sommes servi principalement de la catégorisation fonctionnelle de Tellier (2006, 2008a). Cependant, nous avons recouru à une sous-catégorisation plus ou moins différente suivant les données du corpus. La fonction d'*information* renvoie généralement soit à l'information *linguistique* (morphosyntaxique, lexicale, sémantique, prosodique, phonologique et phonétique), soit à l'information *thématique/culturelle/civilisationnelle* à propos du contenu de l'unité traitée dans le manuel (*cf.* chapitre 4.2.7.3. *Analyses sur la fonction d'information et ses sous-fonctions*). Il faut signaler que nous avons omis la catégorie dite *susciter/attirer l'attention*, vu que cette sous-fonction est susceptible d'émerger également au sein de l'animation et de l'évaluation.

D'autre part, la fonction d'*animation* comporte tous les gestes de *gestion/d'interaction* dans la classe, comme par exemple les interactions *question-réponse*, les *consignes/instructions/orientations* sur les activités ou sur les exercices (y compris les gestes servant à maintenir ou à rétablir la discipline) et toute sorte d'*informations non linguistiques et non thématique/culturelle/civilisationnelle* (cf. chapitre 4.2.7.6. *Analyses sur la fonction d'animation et ses sous-fonctions*). Ces sous-fonctions ont été établies selon les différentes situations de communication : *activité, exercice, unité traitée, contenu du cours, contenu des examens, interaction avec un ou plusieurs apprenant(s), organisation des tours de parole, maintien de la discipline, etc.*

En tant que fonction d'*évaluation*, nous avons inclus les gestes qui sont effectués en vue d'*évaluer les performances des élèves* surtout lors des activités ou lors des processus questions/réponses (cf. chapitre 4.2.7.7. *Analyses sur la fonction d'évaluation et ses sous-fonctions*). Dans la perspective didactique, la fonction d'évaluation concerne les gestes qui accompagnent généralement un jugement de valeur sur le plan verbal. Nous envisageons cette fonction sur le plan gestuel en tant que *réaction* plus ou moins immédiate à la performance des élèves. Des fois, les gestes à fonction évaluative ne sont affiliés à aucun référent de la parole. Dans cette optique, ils sont plus indépendants des référents verbaux que les gestes à fonction informative ou animatrice. En outre, selon nous, la *correction* sur le plan gestuel se rapporte plutôt à l'information. En plus, nous avons laissé de côté l'*encouragement*, la *félicitation* et le *remerciement*, vu qu'ils représentent diverses modalités de l'approbation. De même, lorsque l'on *signale une erreur*, cela désigne automatiquement le *refus* d'une réponse pour nous. Ainsi, l'évaluation est une fonction pédagogique *symétrique* qui oscille entre l'*approbation* et le *refus* mais qui passe également à de rares occurrences par le *suspens* ; c'est-à-dire, le fait de tenir les apprenants dans l'incertitude ou l'indécision pour des raisons pédagogiques (en général, pour qu'ils corrigent eux-mêmes leurs erreurs).

Il faut toutefois signaler que la fonction d'un geste et celle de la parole chevauche pour la plupart du temps. Néanmoins, il y a de nombreux cas où le geste apporte une information supplémentaire à la parole (et donc, il a une sous-fonction informative différente) ou bien il assume une autre fonction (cf. chapitre 4.2.7.4.

*Chevauchement fonctionnel contre disjonction fonctionnelle*). Des fois, les gestes servent à mener plusieurs activités à la fois en classe de FLE ; ainsi, les résultats de ce travail de thèse justifient également le *caractère multifonctionnel des gestes*. Par conséquent, *le geste n'est pas un outil pédagogique redondant en classe de FLE. En tant que l'un des moyens d'expression à des fins communicatives, la production gestuelle dispose d'un ensemble de règles régissant sa propre organisation*.

Dernièrement, nous avons tenté d'adapter la délimitation de l'*espace gestuel* selon McNeill (1992) au cadre de notre corpus tout en nous inspirant de Foraker (2011) (cf. chapitre 4.2.8. *Analyses sur l'espace gestuel*). Le contexte de classe nécessitait une telle adaptation, vu que les enseignantes gesticulaient debout pour la plupart du temps. En outre, nous avons proposé une solution méthodologique en ce qui concerne la délimitation de l'espace gestuel pour des gestes consécutifs.

## 5.2. PROPOSITIONS

Comme nous l'avons déjà précisé, la *conscientisation* des enseignants de FLE à propos de leur propre gestuelle se révèle nécessaire. Il faut envisager également l'*intégration de la réflexion sur la gestuelle coverbale à la formation des enseignants* en Turquie en deux étapes : pendant la *formation initiale* et pendant la *formation continue*. Selon Tellier (2006), la « proposition d'intégration de la réflexion sur le geste pédagogique en formation initiale » est organisée dans une perspective « thématique » et « fonctionnelle » autour des « gestes culturels », des « gestes de transmission » (gestes d'information), des « gestes de gestion » et des « gestes d'évaluation » (p. 343).

Dans le cursus de FLE recommandé par le *Conseil de l'Enseignement Supérieur*<sup>282</sup> (2007) en Turquie aux Départements des LE des Facultés de Pédagogie, figurent certains cours dont les contenus préalables peuvent être enrichis par l'intégration des thèmes sur la gestuelle pédagogique :

---

<sup>282</sup> Créé en 1981 et connu sous le sigle *YÖK* (en turc *Yükseköğretim Kurulu*), ce conseil constitue le lien entre les universités et le gouvernement sur le plan bureaucratique. Il est chargé de déterminer les plans de progression pour les universités. Il est aussi responsable de proposer au gouvernement la fondation des universités, les postes universitaires et les budgets universitaires. On peut avoir accès aux contenus des cursus de formation sur le lien électronique <http://www.yok.gov.tr>.

- (1) *Gestion de classe* (5<sup>ème</sup> semestre) : le cours concerne globalement les pratiques d'interaction en contexte classe ; donc, on peut y intégrer un contenu à propos des gestes de gestion et d'animation.
- (2) *Culture française* (6<sup>ème</sup> semestre) : le cours traite du rôle de la langue-culture française dans l'enseignement du FLE ; donc, on peut y intégrer un contenu pour conscientiser les futurs enseignants de FLE en ce qui concerne les gestes emblématiques de la culture française et leur enseignement. De même, ce cours peut comprendre une étude contrastive des emblèmes turc et français.
- (3) *Communication efficace* (7<sup>ème</sup> semestre) : ce cours traite des modèles de communication en général et met l'accent sur l'interaction entre les enseignants et les apprenants en classe. Alors, on peut y intégrer un contenu pour ce qui concerne surtout les gestes d'information, d'animation et d'évaluation.
- (4) *Expérience de classe/Observation des systèmes scolaires* (7<sup>ème</sup> semestre) : pendant ce cours, les futurs enseignants de FLE se renseignent sur l'organisation scolaire d'un établissement secondaire. Dans le cadre qui nous préoccupe, ils observent toute la journée d'un professeur à l'école. Ils observent également l'organisation d'un cours et les pratiques de transmission mises en œuvre par le professeur. Ainsi, le futur enseignant de FLE peut prendre en compte les gestes pédagogiques des professeurs pendant l'observation.
- (5) *Stage en responsabilité* (8<sup>ème</sup> semestre) : les futurs enseignants de FLE élaborent un cours de FLE et le présentent eux-mêmes (parfois en binôme) en situation réelle dans la classe du professeur qu'ils avaient observé auparavant. Alors, il faut mettre en relief deux points à ce propos : premièrement, il faut préparer les futurs enseignants pour cette séance dans le cadre de la gestuelle coverbale à visée pédagogique. Deuxièmement, il faut les filmer pendant la séance et les confronter à leurs propres images par le biais de l'autoscopie pour fournir une certaine prise de conscience.

En somme, le contenu à intégrer dans les cours de la formation initiale concernant la gestuelle pédagogique dépasse le cadre de ce travail de thèse et il doit être discuté

dans les futures recherches. Quand même, précisons qu'il peut être élaboré compte tenu des thèmes ci-dessous (suivant le type de cours, un seul thème ou plusieurs thèmes peut/peuvent être abordé(s)) et plus spécifiquement, autour des sujets discutés dans le cadre théorique de ce travail de thèse :

- (1) liens entre le geste et la parole ;
- (2) utilisation des emblèmes en classe de FLE ;
- (3) types de gestes coverbaux ;
- (4) fonctions des gestes coverbaux en classe de FLE ;
- (5) utilisation de l'espace gestuel en classe de FLE.

À part la formation initiale, la gestuelle pédagogique peut aussi être prise en compte durant la *formation continue* de la part des enseignants. Par exemple, Tellier (2006) propose un *module* pour un stage d'été, dont les objectifs sont : « [a]cquisition de connaissances générales sur la gestuelle », « [r]éflexions sur l'enseignement des gestes culturels » et « [a]nalyse des gestes pédagogiques » (p. 345). Ce module est organisé plus ou moins autour des thèmes mentionnés ci-dessus. D'autre part, l'autoscopie peut jouer un rôle important aussi dans la formation continue, pour que les enseignants actualisent leurs connaissances sur la gestuelle et qu'ils révisent leurs pratiques de transmission concernant les gestes pédagogiques.

En guise de conclusion, on peut envisager une série de futures recherches à ce travail de thèse :

- (1) *intégration d'un contenu au cursus préalable de formation des futurs enseignants de FLE en Turquie pour ce qui est de la gestuelle pédagogique ;*
- (2) *élaboration d'un cours indépendant destiné uniquement à la gestuelle pédagogique pour le cursus de formation des futurs enseignants de FLE en Turquie ;*
- (3) *planification des procédures d'observation et d'analyse des séances d'autoscopie à la suite du cours intitulé Stage en responsabilité ;*
- (4) *étude plus détaillée des sous-fonctions gestuelles en classe de FLE en Turquie avec un échantillon plus élevé ;*

- (5) *étude plus détaillée de l'utilisation de l'espace gestuel en classe de FLE en Turquie avec un échantillon plus élevé ;*
- (6) *étude des emblèmes français dans les manuels de FLE utilisés en Turquie ;*
- (7) *étude de la variation gestuelle en fonction du contenu didactique chez les enseignants de FLE en Turquie ;*
- (8) *étude de la variation gestuelle en fonction du niveau langagier des apprenants chez les enseignants de FLE en Turquie ;*
- (9) *impact de la formation et de la méthodologie adoptée sur la gestuelle des enseignants de FLE en Turquie ;*
- (10) *élaboration d'une enquête destinée à déterminer l'attitude des futurs enseignants de FLE en Turquie à l'égard de la gestuelle pédagogique, etc.*

## BIBLIOGRAPHIE

- Allen, L. Q. (1999). Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning a Foreign Language. *The French Review*, 72(3), 469-480.
- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk. *Applied Language Learning*, 11(1), 155-176.
- Altheide, D. L. (2004). Ethnographic Content Analysis. Dans M. S. Lewis Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Dir.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Antes, T. A. (1996). Kinesics : The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 29(3), 439-448.
- Atik, M. (1996). Le système verbal du turc. Un essai d'application selon le modèle fonctionnaliste. *Revue du Département de didactique des langues étrangères, numéro spécial, Université d'Istanbul*, 43-55.
- Austin, J. L. (1962/1970). Quand dire, c'est faire (traduit par G. Lane). Paris : Éditions du Seuil.
- Axtell, R. E. (1998). *Gestures : The DO's and TABOOs of Body Language Around the World*. USA : John Wiley & Sons, Inc.
- Azaoui, B. (2013). One teacher, two instructional contexts. Same teaching gestures? Dans *Tilburg Gesture Research Meeting Proceedings (TIGER)*, 19-21 Juin 2013, Pays-Bas, Tilburg, Université de Tilburg. Accessible en ligne (pp. 1-4): [https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/833026/filename/azaoui\\_tiger13\\_one\\_teacher\\_two\\_instructional\\_contexts\\_same\\_teaching\\_gestures.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/833026/filename/azaoui_tiger13_one_teacher_two_instructional_contexts_same_teaching_gestures.pdf) (consulté le 10 Mars 2015).
- Azaoui, B. (2014a). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valéry, Montpellier 3.



- Azaoui, B. (2014b). Segmenter les gestes à partir d'un film de classe. Dans M. Tellier & L. Cadet (Dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (pp. 177-180). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2014c). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français? *Diversité. Formations, [Trans]formations : enjeux et perspectives pour l'éducation*, 177, 130-134.
- Azaoui, B. (2014d). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier & L. Cadet (Dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (pp. 115-126). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Coates, L. & Roe, L. (1995). Gestures Specialized for Dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 394-405.
- Beattie, G. & Shovelton, H. (1999). Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation. *Semiotica*, 123, 1-30.
- Beattie, N. (1977). Non-verbal aspects of the teaching and learning of foreign languages. *Audio-Visual Language Journal*, 15, 175-181.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Calemechy : CLE International.
- Bertrand, R., Blache, P., Espesser, R., Ferré, G., Meunier, C., Priego-Valverde, B. & Rauzy, S. (2008). Le CID-Corpus of Interactional Data : Annotation et Exploitation Multimodale de Parole Conversationnelle. *Traitement automatique des langues (TAL)*, 49(3), 105-134.
- Blanchet, P. (2011a). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Blanchet, P. (2011b). L'observation participante. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 73-74). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2011c). Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 74-76). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). La recherche impliquée par les pratiques : l'axe méthodologique (Introduction). Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 63-64). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Bourron, Y. & Denneville, J. (1995). *Se voir en vidéo : pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles : Éditions Duculot.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York : Oxford University Press, Inc.
- Cadet, L. & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Cahiers de Théodile*, 7, 67-80. Accessible en ligne (pp. 1-11) : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> (consulté le 21 Mars 2015).
- Cahour, B. (2006). L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? Dans *Actes du Colloque CITE 2006* (coopération, innovation, technologie), semaine de la connaissance, Nantes. Accessible en ligne : [http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Cahour\\_CITE2006.pdf](http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Cahour_CITE2006.pdf) (consulté le 10 Février 2015).
- Calbris, G. & Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : CLE International.

- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Hatier.
- Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané : étude sur un corpus de récits en classe de français*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, U.F.R. de littérature et linguistique françaises et latines.
- Carletta, J. (1996). Assessing agreement on classification tasks : The Kappa statistic. *Computational Linguistics*, 22(2), 249–254.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole : métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.
- Cicurel, F. (2013a). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Cicurel, F. (2013b). Des mots pour le dire : réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue. Dans F. Laroussi & M.-C. Penloup (Dir.), *Identités langagière : mélanges offerts à Régine Delamotte* (pp. 79-88). Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Cienki, A. (2008). Why study metaphor and gesture? Dans A. Cienki & C. Müller (Dir.), *Metaphor and Gesture* (pp. 5-27). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde. Recherches et Applications, numéro spécial*, 32-41.
- Conseil de l'Europe (2005). *Un cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.

- Cook, S. W., Yi, T. K. & Goldin-Meadow, S. (2012). Gestures, but not meaningless movements, lighten working memory load when explaining math. *Language Cognition Process*, 27(4), 594-610.
- Coquet, F. (2012). Multicanalité de l'expression. *Entretiens d'Orthophonie*, 97-114. Accessible en ligne : [http://www.associationcharge.fr/IMG/pdf/orthophonie\\_97\\_114\\_wmk.pdf](http://www.associationcharge.fr/IMG/pdf/orthophonie_97_114_wmk.pdf) (consulté le 13 Mars 2015).
- Corraze, J. (1980). *Les communications non-verbales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. Dans J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon & C. Orecchioni (Dir.), *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris : Bordas.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, 7-28. Accessible en ligne (pp. 1-24) : [http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10\\_Semiotique\\_des\\_gestes.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf) (consulté le 8 Mars 2015).
- De Ruiter, J. P. & De Beer, C. (2013). A critical evaluation of models of gesture and speech production for understanding gesture in aphasia. *Aphasiology*, 27(9), 1015-1030. Accessible en ligne : [http://www.unibielefeld.de/lili/personen/jruiter/downloads/DeRuiter\\_DeBeer\\_2013.pdf](http://www.unibielefeld.de/lili/personen/jruiter/downloads/DeRuiter_DeBeer_2013.pdf) (consulté le 28 Février 2015).
- Drissi, S. & Develotte, C. (2011). L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrone]. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 83-92). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Eco, U. (1988). *Le Signe* (traduit par J.-M. Klinkenberg). Bruxelles : Éditions Labor.

- Escarpit, R. (1991). *L'Information et la Communication*. Paris : Hachette.
- Ferrão-Tavares, M. C. (1985). La classe de langue et les interactions comportementales. *Études de Linguistique Appliquée, numéro spécial (Vidéo, didactique et communication)*, 58, 15-26.
- Ferré, G. (2010). Timing Relationships between Speech and Co-Verbal Gestures in Spontaneous French. *Language Resources and Evaluation, Workshop on Multimodal Corpora, May 2010, Malta* (pp. 86-91). Accessible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00485797/document> (consulté le 8 Mars 2015).
- Ferré, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. *Rééducation Orthophonique*, 246, 73-85. Accessible en ligne (pp. 1-12) : <http://hal.ird.fr/hal-00609124/document> (consulté le 21 Mars 2015).
- Ferré, G. (2012). Critères de segmentation de la gestualité co-verbale. Dans A. Braffort, L. Boutora & G. Sérasset (Dir.), *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012 : Atelier Défi Geste Langue des Signes (DEGELS)*, 4-8 juin 2012, Grenoble, France (pp. 9-21). Accessible en ligne : <http://www.jeptaln2012.org/actes/DEGELS2012/pdf/DEGELS201202.pdf> (consulté le 10 Février 2015).
- Foraker, S. (2011). How we use our hands to introduce versus refer back. Dans G. Stam & M. Ishino (Dir.), *Integrating Gestures : The Interdisciplinary Nature of Gesture* (pp. 279-292). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Gadoni, A. & Tellier, M. (2014). Conscientisation de la gestuelle pédagogique en formation initiale. Dans M. Tellier & L. Cadet (Dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (pp. 207-217). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Galisson, R. (1979). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H., Kelly, S. D. & Wagner, S. (2001). Explaining Math: Gesturing Lightens the Load. *Psychological Science*, 12(6), 516-522.
- Green, J. R. (1971). A Focus Report : Kinesics in the Foreign-Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 5, 62-68.
- Gullberg, M. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, 26(1), 75–102.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (traduit par A. Petita). Paris : Éditions du Seuil.
- Hauge, E. (1998). Gesture in the EFL Class : An Aid to Communication or a Source of Confusion? Dans D. Killick & M. Parry (Dir.), *Cross-Cultural Capability : The Why, The Ways and The Means : New Theories and Methodologies in Language Education Proceedings* (pp. 271-280). Leeds : Leeds Metropolitan University.
- Hauge, E. (1999). Some common emblems used by British English teachers in EFL classes. Dans D. Killick & M. Parry (Dir.), *Cross-cultural Capability : Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings* (pp. 405-420). Leeds : Leeds Metropolitan University.
- Hoareaux, S. H., Mérieux, R. & Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 (A1/A2) : guide pédagogique*. Paris : Les Éditions Didier.
- Holler, J., Shovelton, H. & Beattie, G. (2009). Do Iconic Hand Gestures Really Contribute to the Communication of Semantic Information in a Face-to-Face Context? *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 73-88.
- Ishino, M. & Stam, G. (2011). Introduction. Dans G. Stam & M. Ishino (Dir.), *Integrating Gestures : The Interdisciplinary Nature of Gesture* (pp. 3-13). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

- Iverson, J. M. & Goldin-Meadow, S. (1998). Why People Gesture When They Speak. *Nature*, 396, 228.
- Jakobson, R. (1963/2003). *Essais de linguistique générale* (Tome I). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Johnson, H. G., Ekman, P. & Friesen, W. V. (1975). Communicative Body Movements: American Emblems. *Semiotica*, 15(4), 335-353.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction: A Multisemiotic Perspective*. University Library of Jyväskylä : Jyväskylä.
- Kahane, S. (2008). Les unités minimales de la syntaxe et de la sémantique : le cas du français. Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (Dir.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (CMLF08), Paris (pp. 2531-2550).
- Kasar, S. Ö. (2003). *Cours de lexicologie dans la formation des futurs traducteurs*. İstanbul : Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Kellerman, S. (1992). « I see what you mean » : The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 13(3), 239-258.
- Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales* (Tome I). Paris : Armand Colin.
- Koiso, H., Horiuchi, Y., Tutiya, S., Ichikawa, A. & Den, Y. (1998). Analysis of Turn-Taking and Backchannels Based on Prosodic and Syntactic Features in Japanese Map Task Dialogs. *Language and Speech*, 41(3-4), 295-321.
- Krauss, R. M., Chen, Y. & Gottesman, R. F. (2001). Lexical Gestures and Lexical Access: A Process Model. Dans D. McNeill (Dir.) (2000), *Language and gesture* (pp. 261-283). New York : Cambridge University Press. Accessible en

ligne (pp. 1-30) : <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/GSP.pdf> (consulté le 27 Février 2015).

Lazaraton, A. (2004). Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.

Mangin, B. (1982). Langages corporels et pédagogie : le cas de l'apprentissage des langues. *Revue de phonétique appliquée*, 64, 297-322.

Martina, C. (1991). Éléments d'une méthode correctrice en classe d'anglais. *Les Langues Modernes*, 85(1), 45-49.

Mayberry, R. I., Jaques, J. & DeDe, G. (1998). What Stuttering Reveals About the Development of the Gesture-Speech Relationship ? *New Directions for Child Development*, 79, 77-87.

McCafferty, S. (2004). Space for cognition: gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 148-165.

McNeill, D. (1985). So You Think Gestures Are Nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350-371.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago : The University of Chicago Press.

McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago : The University of Chicago Press.

McNeill, D., Duncan, S. D., Cole, J., Gallagher, S. & Berthenthal, B. (2008). Growth points from the very beginning. *Interaction Studies*, 9(1), 117-132.

Mérieux, R. & Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 (A1/A2) : méthode de français*. Paris : Les Éditions Didier.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation*. San Francisco : Jossey-Bass.

Morris, D. (1997). *Le langage des gestes* (traduit par E. Ochs). Allemagne : Nouvelles Éditions Marabaout.



- Müller, C. (2001). Gesture-space and culture. Dans C. Cavé, I. Gauaïtella & S. Santi (Dir.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportement multimodaux dans la communication* (pp. 565-571). Paris : L'Harmattan.
- Müller, C. (2008). What gestures reveal about the nature of metaphor. Dans A. Cienki & C. Müller (Dir.), *Metaphor and Gesture* (pp. 219-245). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. United Kingdom : Pearson Education Limited.
- Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2011). Is there an iconic gesture spurt at 26 months? Dans G. Stam & M. Ishino (Dir.), *Integrating Gestures : The Interdisciplinary Nature of Gesture* (pp. 163-174). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire, éditions Corps enseignant*, 25, 7-9.
- Priesters, M. A. & Mittelberg, I. (2013). Individual differences in speakers' gesture spaces: Multi-angle views from a motion-capture study. Dans *Proceedings of the Tilburg Gesture Research Meeting (TiGer)*, article non paginé. Accessible en ligne : [http://www.academia.edu/3544984/Individual\\_differences\\_in\\_speakers\\_gesture\\_spaces\\_Multi-angle\\_views\\_from\\_a\\_motion-capture\\_study](http://www.academia.edu/3544984/Individual_differences_in_speakers_gesture_spaces_Multi-angle_views_from_a_motion-capture_study) (consulté le 20 Avril 2015).
- Raffler-Engel, W. V. (1980). Kinesics and Paralinguistics : A Neglected Factor in Second-Language Research and Teaching. *Canadian Modern Language Review*, 36(2), 225-237.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Roth, W.-M. (2001). Gestures : Their Role in Teaching and Learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365-392.
- Saussure, F. D. (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivage.
- Saydı, T. (2010). Mimogestualité : une composante pragmatique pour les apprenants du FLE. *Synergies Turquie*, 3, 205-213.
- Schefflen, A. E. (1981). Systèmes de la communication humaine, Dans Y. Winkin (dir.), *La Nouvelle Communication* (pp. 145-157). Paris : Éditions du Seuil.
- Schegloff, E. A. (1984). On Some Gestures' Relation to Talk. Dans J. M. Atkinson & J. Heritage (Dir.), *Structures of Social Action : Studies in Conversational Analysis* (pp. 266-296). Cambridge : Cambridge University Press.
- Seaver, P. W. Jr. (1992). Pantomime as an L2 Classroom Strategy. *Foreign Language Annals*, 25(1), 21-31.
- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. Dans N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & D. Tapias (Dir.), *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 816-820). Accessible en ligne : [http://lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208\\_paper.pdf](http://lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208_paper.pdf) (consulté le 10 Février 2015).
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7-Denis Diderot, U.F.R. linguistique.
- Tellier, M. (2008a). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde, Recherches et Applications : Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, 44, 40-50. Accessible en ligne : [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra\\_44\\_juillet\\_2008.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_44_juillet_2008.pdf) (consulté le 10 Mars 2015).

- Tellier, M. (2008b). L'usage des gestes en langue étrangère : quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants ? Dans J. Feuillet (Dir.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp. 207-218). Nantes : Éditions du CRINI (Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité). Accessible en ligne (pp. 1-8) : <https://hal.inria.fr/hal-00483958/document> (consulté le 19 Mars 2015).
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Belaire & L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 223-245). Montréal : Presses Universitaires du Québec. Accessible en ligne (pp. 1-20) : [http://www.researchgate.net/publication/32222854\\_Usage\\_pdagogique\\_et\\_perception\\_de\\_la\\_multimodalit\\_pour\\_l'accs\\_au\\_sens\\_en\\_langue\\_trangre](http://www.researchgate.net/publication/32222854_Usage_pdagogique_et_perception_de_la_multimodalit_pour_l'accs_au_sens_en_langue_trangre) (consulté le 23 Mars 2015).
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans C. Corblin & J. Sauvage (Dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle* (pp. 31-54). Paris : L'Harmattan. Accessible en ligne (pp. 1-14) : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00541985/document> (consulté le 18 Mars 2015).
- Tellier, M. (2012). Former à l'étude de la gestuelle : réflexions didactiques. Dans R. Vion, A. Giacomi & C. Vargas (Dir.), *La corporalité du langage* (pp. 73-87). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Tellier, M. (2013). De l'usage du corpus semi-contrôlé dans la recherche en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE) : L'instant et l'histoire, Actes des 49<sup>ème</sup> et 50<sup>ème</sup> rencontres*, 24, 39-47.
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, 15, 1-27. Accessible en ligne : <http://discours.revues.org/8917> (consulté le 10 Février 2015).

- Tellier, M. & Stam, G. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue. Dans *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* (pp. 1-14). Accessible en ligne : <https://hal.inria.fr/hal-00541984/document> (consulté le 19 Février 2015).
- Tellier, M. & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. Dans V. Rivière (Dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 357-374). Paris : Riveneuve Éditions. Accessible en ligne (pp. 1-15) : [http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=gale\\_stam](http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=gale_stam) (consulté le 22 Mars 2015).
- Tellier, M. & Cadet, L. (2013). Dans la peau d'un natif : état des lieux sur l'enseignement des gestes culturels. Dans F. Barthelemy (Dir.), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatif et médiatique, La Revue Française d'Éducation Comparée*, 9, 111-140. Accessible en ligne : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/5320.pdf> (consulté le 16 Mars 2015).
- Tellier, M., Guardiola, M., & Bigi, B. (2011). Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie d'annotation. Dans *Actes du Premier Défi Geste Langue des Signes (DEGELS)*, 27 Juin-1 Juillet 2011, Montpellier, France (pp. 45-56).
- Tellier, M., Azaoui, B. & Saubesty, J. (2012). Segmentation et annotation du geste : méthodologie pour travailler en équipe. Dans A. Braffort, L. Boutora & G. Sérasset (Dir.), *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012 : Atelier Défi Geste Langue des Signes (DEGELS)*, 4-8 Juin 2012, Grenoble, France (pp. 41-55). Accessible en ligne : [https://degels2012.limsi.fr/actes/degels2012\\_all.pdf](https://degels2012.limsi.fr/actes/degels2012_all.pdf) (consulté le 10 Février 2015).
- Tenjes, S. (2001). Gestures as pre-positions in communication. *Journal of the Humanities and the Social Sciences*, 5(4), 302-321.

- Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage : communication et développement cognitif du petit enfant*. France : L'Harmattan.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explication et retour réflexif. *Expliciter le journal de l'association GREX, Groupe de recherche sur l'explicitation*, 59, 26-31.
- Weyl, B. (1991). Le corps comme vecteur de l'apprentissage des langues. *Les langues modernes*, 85(1), 51-57.
- Winkin, Y. (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wolcott, H. F. (1990). Making a Study More Ethnographic. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 44-72.

## ÖZGEÇMİŞ

1. *Adı-Soyadı:* Can DENİZCİ
2. *Doğum Tarihi:* 23/02/1978
3. *Akademik Ünvanı:* Araştırma Görevlisi
4. *Öğrenim Durumu:* Doktora Öğrencisi

DERECE	ALAN	ÜNİVERSİTE	MEZUNİYET YILI
LİSANS	Makine Mühendisliği	İstanbul Teknik Üniversitesi	1997-2003
YÜKSEK LİSANS	Fransız Dili Eğitimi	İstanbul Üniversitesi	2003-2007
DOKTORA	Fransız Dili Eğitimi	İstanbul Üniversitesi	2008-2015

### *Yüksek Lisans Eğitimi*

*Yüksek Lisans:* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı.

### *Tez Adı:*

Acquisition du discours littéraire dans l'enseignement du FLE (Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Yazınsal Söylemin Edinimi)

*Danışman:* Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL

### *Doktora Eğitimi*

*Doktora:* İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı.

### *Tez Adı:*

Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE (Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Sözel-Devinimsel Davranışlar)

*Danışman:* Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL

### *Çalışma Alanları:*

Yabancı Dil Öğretimi, Fransızca Öğretimi, Dilbilim, İletişim, El-kol Devinimleri

5. *Akademik Ünvanı:* Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı (2010- ).

6. *Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler:* -

7. *Katıldığı Bilimsel Etkinlikler:*

7.1. *Uluslararası Bilimsel Kongreler:* -

7.2. *Ulusal Kongreler:* -

7.3. *Ulusal ve Uluslararası Konferans ve Sempozyumlar:*

Denizci C. (2012). Franz Schubert'In 'Kış Yolculuğu' Şarkı Dizisinde Simgesel Ev Olgusu, Yolculuk Ve Ölüm Eğretilenmeleri. *Ölüm Sanat Mekân Sempozyumu III* (ss. 354-367). İSTANBUL, TÜRKİYE, 5-7 Kasım 2012.

Denizci C. (2013). Günümüz Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara Bağlı Olarak Öğrenme Özerkliği Ve Dilsel Özerklik. *International Symposium on Language and Communication: Exploring Novelities* (ss. 2127-2139). İZMİR, TÜRKİYE, 17-19 Haziran 2013,

Denizci C. (2013). Beethoven'in Heiligenstadt Vasiyetnamesi'nde Ölüm Ve Sanat İlişkisi. *Ölüm Sanat Mekân Sempozyumu IV* (ss. 155-157). İSTANBUL, TÜRKİYE, 12-14 Kasım 2013.

8. *Katıldığı Projeler:* -

9. *Diğer Çalışmaları:* -

10. *Ödüller:* -

## TÜRKÇE GENİŞ ÖZET

Bu tez çalışması kapsamında, Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde, öğretmenlerin sözlü söylemine eşlik eden ve eğitsel amaçlarla kullanılan el-kol devinimleri irdelenmiştir. Öğretmenlerin sözlü söylemlerine kıyasla daha az incelenmelerine karşın, el-kol devinimleri, yabancı dil öğretiminde temel olarak bilgi aktarma, sınıf yönetme ve değerlendirme işlevlerini yerine getirmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Fransızca öğretmenlerinin el-kol devinimi kullanımlarının, eğitsel içerik ve öğrenci seviyesi sabit tutulmak koşuluyla, nasıl değiştiğini betimlemek ve çözümlenektir. Ayrıca, el-kol devinimlerinin, öğretmenin sözlü söylemiyle kurduğu ilişki ve bu ilişkinin eğitsel sonuçları üzerinde de durulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da bulunan özel bir Fransız lisesinin hazırlık öğrencilerine ders veren üç öğretmen oluşturmaktadır. Veriler üç şekilde toplanmıştır: Derslerin görüntülü kayıtları, öğretmenlerin devinimsel davranışlara ilişkin tutumlarını ölçen bir anket ve öğretmenlerin kendi ders görüntülerini yorumladıkları özdeğerlendirme kayıtları. Görüntülü sınıf kayıtları, öncelikle, sözel ve görsel veriyi işlemeye yönelik bir bilgisayar programına aktarılmış; sözel-devinimsel içerik, alanyazında bulunan ulamlar ışığında dört eksenle kodlanmıştır: Öğretmenin sözleri, öğretmenin el-kol deviniminin türü, işlevi ve büyüklüğü. Ardından, veriler, betimsel-nicel çözümlenmeye ve nitel içerik çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Betimsel-nicel çözümlenmelerin ışığında, her üç Fransızca öğretmenin de, el-kol devinimlerinden farklı oranlarda yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Nitel içerik çözümlenmesinin ışığında ise öğretmenlerin başvurdukları birtakım ortak el-kol devinimi stratejileri dikkate alınarak altulamlar belirlenmiştir. Sonuç kısmında ise ortaya çıkan bulgulara bağlı olarak Türkiye’de Fransızca öğretmeni yetiştirme programına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Günümüzde bildirişim kavramı temel olarak iki türlü örnekçelendirilmektedir: Birinci tür örnekçelendirmede, bildirişim ögesi “doğrusal” karaktere sahiptir ve bilginin, bir vericiden bir alıcıya aktarımı ilkesine dayanır (Thollon-Behar, 1997, s. 15). Bu aktarımda, belli bir bağlamda ya da durumda gerçekleştirilen; belli bir niyet sonucunda ortaya çıkan bilinçli ve sözlü bir eylem söz konusudur. Oysa, 20. yüzyılın ortalarına doğru, bu örnekçenin teknolojik süreçleri açıklayabileceği; ancak çok daha karmaşık bir yapı arzeden insan bildirişimini açıklamada yetersiz kalacağı görülerek Stanford Üniversitesi’nde Palo Alto Okulu



adı verilen bir grup bilimadami tarafından ikinci bir bildirişim örnekçesi oluşturulmuştur. Bu örnekçede, insan bildirişimi “etkileşim halindeki öğelerden oluşan bir dizge” olarak kabul edilir; “döngüsel” karakterlidir; yani bildirişim olgusu, belli bir toplumsal etkileşim bağlamında bireylerin işbirliği ve aralarında oluşturdukları gizli ve bilinçdışı uygulanan bir antlaşma (uzlaşım) sonucunda gerçekleşir (Thollon-Behar, 1997, s. 15). Bu bağlamda, her birey, içinde bulunduğu ekinin altyapısında bulunan belli bir “düzenleniş planı ya da ekinel programa” göre bildirişime geçmektedir (Schefflen, 1981, s. 145).

Bu döngüsel ya da katılımsal bildirişim örnekçesinin ortaya koyduğu en önemli yaklaşımlardan biri de, sözlü dil dışı öğelerin de (beden devinimleri) bildirişimde önemli bir rol oynaması; ayrıca bahsi geçen, toplumda varılmış o gizli ve bilinçdışı uygulanan antlaşmaya dahil olmasıdır. Dolayısıyla, bildirişim olgusunu açıklarken bu öğeleri de hesaba katmak gerekecektir. Bu açıdan bakıldığında, Palo Alto Okulu’nun önde gelen temsilcilerinden Schefflen’in (1981) ortaya koyduğu üzere, insan bildirişimini oluşturan bileşenler şunlardır:

- ◆ Sessel bileşen (sözlü dile dayanan bildirişim)
  - a) dilsel öğe
  - b) yanaşık öğeler (titremleme ve bürün olguları)
- ◆ Devinimsel (kinezik) bileşen
  - a) beden devinimleri ve yüz devinimleri (mimik)
  - b) beden duruşu
  - c) bedenin çıkardığı sesler
- ◆ Dokunmaya dayalı bileşen
- ◆ Alan algısı ve kullanımına dayanan (proksemik) bileşen
- ◆ Kokuya dayalı bileşen
- ◆ Giyinme, süslenme, vs.

Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretimi bağlamında; sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen bildirişim hesaba katıldığında, özellikle öğretmenin bedenini bir eğitsel araç olarak nasıl kullandığı ve sınıf ortamından uzam bağlamında nasıl yararlandığı, önemli bir sorunsal oluşturmaktadır.

Sözlü dil dışı etkileşimde, temel olarak “devinim” (geste) kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu kavram, McNeill (1992) tarafından “söze eşlik eden el ve kolun yaptığı devinimler” olarak betimlenmektedir. İşte bu tanım, devinimleri dildışı etken olarak gören anlayışa karşı çıkmıştır. McNeill’in (1992, 2005) *Growth Point* kuramına göre, söz ve devinim aynı imgesel/düşünsel kökten türemiştir; söz, çözümlenebilir, devinim ise imgesel karakterlidir. Her birinin kendine has temsili olsa da, bu iki anlatım biçimi birbiri ile etkileşmekte ve bildirişimde sonuç olarak sözce olarak ortaya çıkmaktadır. McNeill (1991, 2005), bu bağlamda söz eşlik eden el-kol devinimlerini şöyle sınıflar (s. 41):

- ◆ Görsel betimleyici devinimler (iconique): Örneğin, herhangi bir şeyin miktarının az olduğunu göstermek için aynı elin başparmağı ile işaret parmağını birbirine yakın tutmak; yani, bu devinimler, anlattıkları somut kavramın anlamsal içeriğini görsel olarak taklit ederler.
- ◆ Eğretilemesel devinimler (métaphorique): Örneğin, sevgi kavramını göstermek için iki eli birleştirip kalp hizasında göğüste tutmak; bu devinimler, görüntüsel devinimlere benzeseler de, soyut kavramların görsel olarak taklit edilmesine yönelik olup daha kaba bir biçim ortaya koymaktadırlar. Oysa, görüntüsel devinimler, somut kavramların şekillerinin belli olmasından dolayı, daha detaylı bir görsel taklit sunarlar.
- ◆ Gösterici devinimler (déictique): Örneğin, işaret parmağı yoluyla herhangi bir nesneyi göstermek; bu devinimler, bulunulan bağlamdaki herhangi bir nesneyi ya da kişiyi gösterebilecekleri gibi, hayali bir eksen üzerinde, o an ortamda bulunmayan; ancak söylemde konusu geçen bir sözcüğü de gösterebilirler.
- ◆ Seyir devinimleri (battement): Sözlerimizin önemli anlamsal ya da sözdizimsel kavşaklarında vurgulamaya ya da dizemlemeye (ritimlendirme) yarayan değişken devinimler; bu devinimler, bir orkestra şefinin tartım tutmasına benzer biçimde, tümcedeki sözdizimsel durakları ya da herhangi bir sözcüğü/sözcük grubunu/dizimi vurgulamaya yararlar.

- ◆ Belirtkeler (emblème): Her ekinin kendine has devinimleri vardır. Örneğin, eli yumruk şeklinde sıkıp başparmağı yukarı kaldırmak, birçok ekinde “olur”, “tamamdır” anlamlarına gelmektedir. Bu devinimler uzlaşımsal olup yukarıda sayılan devinimlerden farklıdırlar; sözsüz olarak gerçekleştirilseler bile anlaşılabilirler. Ancak, gerçekleştirildikleri bağlama göre anlaşmazlığa da neden olabilirler; çünkü aynı belirtke, farklı ekinlerde farklı anlamlara gelebilir.

Yüz devinimleri de (mimik) yukarıda sayılan devinim çeşitlerine ek olarak, sınıfta gerçekleşen bildirişimde, öğretmenin eğitsel amaçlarla yararlandığı önemli bir gereçtir. Ancak, bu çalışma bağlamında, McNeill’in (1992) sınıflandırması dikkate alındığından, yüz devinimleri çözümlemelerde dikkate alınmayacaktır.

Söze eşlik eden devinimler ile yabancı dil öğretimi arasında bağlantı kurulduğunda ise Tellier’nin de (2008a) belirttiği üzere, 3 ana belirginlikle karşılaşılmaktadır: Birinci belirginlik, yabancı dil öğretmenin sınıfta bilinçli bir şekilde kullandığı *eğitsel* el-kol devinimleridir (*gestes pédagogiques*); bu devinimlerin biçimleri, işlevleri ve öğrenen üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenir. İkinci belirginlik ise *hedef dil-ekine* has özel devinimlerin (emblème) çözümlenmesi ve öğrenciye öğretilmesi üzerinedir. Üçüncü belirginlik ise yabancı dil öğrenenlerinin devinimlerini, *öğrenme stratejileri ve dilsel gelişim* bağlamında irdelemeyi amaçlar. Tellier’ye (2006) göre, söze eşlik eden el-kol devinimlerinin üç işlevi bulunmaktadır: *bilgi aktarımı, sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirme*. Bilgi aktarımı işlevi, dilsel her türlü bilginin aktarılması; sınıf yönetimi işlevi, öğrenci etkileşimi, disiplin sorunları ve sınıf etkinlerinin yönetimi; öğrenci değerlendirme işlevi ise öğrencilerden alınan dönütlerin olumlanması ya da reddedilmesi ile ilgilidir.

Yukarıda kabaca belirttiğimiz kuramsal çerçeve bağlamında üç araştırma sorusu belirlenmiştir: *Eğitsel içerik ve öğrenci seviyesi sabit tutulduğunda, öğretmenlerin el-kol devinimleri nasıl değişmektedir? Bu bağlamda sözler ve devinimler arasındaki ilişki nasıl kurulmaktadır? Bu ilişkilerin eğitsel belirginlikleri nelerdir?* Araştırma sorularına bağlı olarak veriler üç yolla toplanmıştır: *Görsel-işitsel sınıf kayıtları, öğretmenlerin el-kol devinimlerine karşı tutumlarını inceleyen bir anket ve öğretmenlerin kendi derslerindeki el-kol devinimlerini yorumladıkları özdeğerlendirme kayıtları*. Ardından, veriler *ELAN* adlı sözel-devinimsel verileri

işlemeye yarayan bir bilgisayar programına aktarılmış ve dört eksenle kodlama yapılmıştır: *Söz*, *devinim türü*, *devinim işlevi* ve *devinim büyüklüğü*. Devinim büyüklüğü, öğretmenlerin devinimlerinin öğrenenler tarafından görülebilmesi için önemlidir. Küçük devinimler bildirişimsel-eğitsel amaçları yerine getirmekte zorluk yaratabilirler.

Yöntem bağlamında ise verilerin kodlanması gerçekleştirildikten sonra betimsel-nicel ve nitel içerik çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Betimsel-nicel çözümlenme kapsamında, yukarıda sayılan dört eksenle, her bir öğretmen için ölçüm yapılmıştır. Nitel çözümlenme bağlamında ise öğretmenlerin sözleri ile devinimleri arasındaki ilişkiler dikkate alınarak varolan sınıflandırmalardan yola çıkarak altulamalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların genellenmesi olanaklı olmayıp bütüncenin kapsamı ile sınırlıdır.

Her üç öğretmenle ilgili yapılan ölçümlerde, söze eşlik eden devinimlerin farklı kullanımlara tabi tutulduğu görülmüştür. Ancak, eğitsel içerik ve öğrenci seviyesi sabit tutulduğunda, ortak birtakım sonuçlar bulgulanmıştır:

- (1) Öğretmenlerin el-kol devinimleri, Tellier'nin (2008a) belirlediği üç işlev bağlamında, daha çok, dilsel *bilgilendirme* için kullanılmaktadır.
- (2) Öğretmenlerin el-kol devinimleri görece *büyük bir alanda* yapılmaktadır.
- (3) *Görüntüsel betimleyiciler*, *dilsel bilgi* vermeye yönelik olarak kullanılmaktadır.
- (4) El-kol devinimleri maksimum büyüklükte gerçekleştirildiğinde, daha çok, *göstericilerin* kullanıldığı görülmüştür.

Betimsel-nicel çözümlenmenin ışığında, her öğretmenle ilgili sözel-devinimsel bir profil çıkartılabilir:

- (1) İlk öğretmen, diğer ikisine göre daha az devinimde bulunmaktadır. Genelde göstericileri kullanmaktadır. Ancak, devinimlerinin bilgi verme ve değerlendirme dereceleri diğer iki öğretmene göre daha fazladır.
- (2) İkinci öğretmen birinciye göre daha fazla devinimde bulunsa da, üçüncüye göre daha az devinmektedir. Çoğunlukla eğretilenmesel

devinimler yapmakta ve devinimleri genellikle bilgilendirme işlevi görmektedir. Devinimleri orta ve yüksek derecede büyüklüğe sahiptir. Devinimlerinin bilgilendirme ve değerlendirme derecesi, diğer iki öğretmene göre daha düşüktür (çünkü, eğretilemesel devinimlerin bilgi verme derecesi düşüktür).

- (3) Üçüncü öğretmen, diğer iki öğretmene göre daha fazla devinimde bulunmaktadır. Genel olarak göstericileri yapmakta; devinimleri bilgilendirmekte ve kimi zaman da, sınıf yönetimi işlevi görmektedir. Büyük devinimler yapmaktadır. Devinimleri, ikinci öğretmene göre daha fazla; birinci öğretmene göre daha az bilgilendirici ve değerlendircidir.

Betimsel-nicel veriler, anket ve özdeğerlendirme kayıtları ışığında bir daha değerlendirildiğinde ise her üç öğretmen için ortak bir bulgu ile karşılaşmaktadır: Devinimler, daha çok, *bilgilendirme* amaçlı kullanılmakta ve büyüklükleri görece *yüksektir* (yani, öğrenciler, öğretmenlerin devinimlerini görmekte sıkıntı yaşamamaktadırlar). Buradan şöyle bir sonuç çıkartılabilir: Öğretmenler, el-kol devinimlerinden bilgi verme amaçlı yararlanmakta ve öğrencilerin seviyelerini de dikkate alarak devinimlerini eğitsel bağlama uygun hale getirmektedirler.

Öğretmenlerin deneyimleri dikkate alındığında, el-kol devinimlerinin bilgi verme ve değerlendirme dereceleri azalmaktadır. Bu durum, çelişkili görünebilir; ancak, öğretmenin, görece eski yöntembilim yönergelerine bağlı kalmış olma olasılığı, bu çelişkiye neden olarak gösterilebilir. Dolayısıyla, özdeğerlendirme seansları yalnızca hizmet öncesi eğitimde değil; hizmet içi eğitim bağlamında da gerçekleştirilmelidir. Böylece, öğretmenler el-kol devinimleri ile ilgili bilgi ve uygulamalarını güncelleyebileceklerdir.

Nitel çözümleme ışığında ortaya çıkan bulgular ise şu şekilde sıralanabilir:

- (1) Devinim türlerinden göstericiler, somut bir göndergeyi göstermeye yaramakla beraber, soyut göndergeleri de, hayali bir eksen üzerinde gösterebilmektedirler. Örneğin, anlamsal olarak karşıt iki sözcüğü, hayali bir eksen üzerinde göstererek anlamsal karşıtlık (örneğin, zıt anlamlılık) konusunda öğrenciyi bilgilendirebilmektedirler. Bu devinim türü, bahsi

geçen karşıtlığı, örneğin tahtaya yazmadan da gösterebilmek açısından öğretmenler için kullanışlı bir eğitsel gereçtir.

- (2) Görüntüsel betimleyiciler ve eğretilemesel devinimler, somut ve soyut kavramların görsel olarak temsil/taklit edilmesi açısından, öğretmenler için son derece önemli eğitsel gereçlerdir. Bu devinimler, sözel göndergenin anlamsal içeriğini görsel olarak yansıtmaktadırlar. Daha çok, sözcüksel bilgi verme amacı gütmektedirler. Görüntüsel betimleyiciler, eğretilemesel devinimlere göre, biçimsel bağlamda daha ayrıntılı bir görsellik sunduklarından, bilgi verme düzeyleri daha yüksek gözükmemektedir. Ancak, bizim çalışmamızda, el-kol devinimlerinin, öğrencilerin sözcük anlama yetilerini geliştirip geliştirmediği ölçülmediğinden, varsayımımızın gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda tanıtlanması gerekecektir.
- (3) Belirtkelerin çoğu, görüntüsel ya da eğretilemesel karakterli olup toplumsal-ekinsel uzlaşma bağli olarak anlamları sabitlenmiştir. Sınıf bağlamında da, hem anlam aktarmada, hem de sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirmede belirtkeler önemli yer tutmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin, hedef dil-ekinin belirtkelerine hassaslık göstermeleri gerektiği görülmektedir.
- (4) El-kol devinimlerinin bilgilendirme işlevi açısından bulgularan altulamalar şunlardır: *Biçimsel/sözdizimsel, sözcüksel, anlamsal, bürünsel, sesbilgisel ve sesbilimsel bilgiler*. Ek olarak işlenen konuyla ilgili *ekinsel-temasal* bilgiler de altulam olarak saptanmıştır.
- (5) Sınıf yönetimi bağlamında ise el-kol devinimlerinin, bildirişim durumlarına göre sınıflandırılması daha doğru olacaktır: *Soru-yanıt etkileşimleri, yönergeler ve dilsel olmayan her türlü bilgi* (örneğin, işlenen ünitenin kaçınıcı sayfada olduğunu gösteren devinimler) bu işlevleri sağlamaktadır.
- (6) Öğrenci değerlendirme devinimlerinin altulamaları ise şunlardır: *Öğrenci dönütünü olumlama, olumsuzlama ya da öğrenciyi belirsizlik içerisinde bırakma*. Bu son altişlev, öğrencinin, verdiği yanıtın emin olup olmadığını anlamaya yöneliktir.

(7) Son olarak ise el-kol devinimlerinin *büyükükleri* incelenmiştir: Sınıfta, en arka sıralardaki öğrencilerin de, öğretmen devinimlerini görebilmeleri için devinimlerin geniş bir alanda yapılması şarttır.

Öğretmen adaylarının el-kol devinimleri açısından bilgilendirilmeleri gereklidir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarında devinimlere ilişkin içerik konusunda bilgilendirilmeleri esastır. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin, bu açıdan iyi değerlendirilmeleri gerekmektedir. İçerik bağlamında ise dört tema üzerine düşünülebilir: *Belirtkeler, bilgi amaçlı devinimler, sınıf yönetimine yönelik devinimler ve öğrenci değerlendirmeye yönelik devinimler*.

YÖK (2007) tarafından önerilen öğretmen yetiştirme programları ders içeriklerine bakıldığında, el-kol devinimleri, aşağıdaki derslerle ilişkilendirilebilir:

- (1) Sınıf Yönetimi: Sınıf içerisindeki öğretmen-öğrenci etkileşimi sorunsalına ayrılan ders bağlamında, Tellier'nin (2006, 2008a) bahsettiği işlevlere sahip devinimlerin ders içeriğine dahil edilmeleri yararlı olacaktır.
- (2) Fransız Ekini: Belirtkelerle ilgili bir içerik bu derse eklenebilir. Hem Fransız belirtkeleri, hem de Türk belirtkeleri, yabancı dil olarak Fransızca öğretmenlerinin, üzerinde farkındalık yaratmaları gereken öğelerdir. Ayrıca, Fransızca ders kitaplarında belirtkelerin nasıl kullanıldığı konuları öğretmen adaylarına aktarılmalıdır.
- (3) Etkili İletişim: İletişim örnekçelerini konu alan bu dersin içeriğine, daha önce bahsi geçen işlevlere sahip devinimlerin eklenmesi gerekmektedir. Bu sayede, öğretmen adayları, sınıf içerisinde bilgi verme, sınıf yönetme ve değerlendirme bağlamlarında yetkinlik kazanacaklardır.
- (4) Okul Deneyimi: Bu derste, öğretmen adayları, bir okulun işleyişinin nasıl sağlandığını öğrenmekle kalmayıp bir dersin öğretmen tarafından nasıl düzenlendiğini de gözlemlemektedirler. Ders sırasında, öğretmenin bilgiyi işleme-aktarma, sınıfı yönetme ve öğrenci dönütlerini değerlendirme süreçlerine tanık olduklarından, bu süreçleri, sözel-devinimsel davranışlar açısından değerlendirmeleri deneyimlerini arttıracaktır.

- (5) Öğretmenlik Uygulaması: Bu derste, yabancı dil öğretmen adayları, staj yaptıkları okullardaki gözlemlerinin ve eğitim aldıkları üniversitelerin kendilerine sağladığı bilgi-birikimin sayesinde, ders verebilme fırsatını yakalamaktadırlar. Dersin, konumuzla ilgili iki açıdan belirgin olduğu düşünülebilir: Öncelikle, staj yapılan okulda verecekleri derse sözel-devinimsel davranışlar yönünden de hazırlanmaları gerekecektir. İkinci olarak ise verdikleri dersin kayda alınıp sonrasında öğretmen adaylarına seyrettirilmesi, özdeğerlendirme açısından büyük fayda sağlayacaktır.

Doğaldır ki, yabancı dil öğretmeni yetiştirme konusunda bahsedilen öğelerin daha ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulması gerekmektedir. Ancak, gerek hizmet öncesi, gerek hizmet içi olsun, sözel-devinimsel davranışların, yabancı dil öğretmeni yetiştirme bağlamında içeriksel katkısı aşağıdaki öğeler temelinde gerçekleşecektir:

- (1) Öğretmenin (öğretmen adayının) söz ve el-kol devinimleri arasındaki ilişki;
- (2) Belirtkelerin yabancı dil olarak Fransızca öğretimindeki yeri;
- (3) Öğretmenin sözlü söylemine eşlik eden devinim türleri;
- (4) Bu devinimlerin işlevi;
- (5) Devinim alanının kullanımı.

Eğer, sözel-devinimsel davranışlara yönelik eğitimler, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarına eklenemiyorsa, bağımsız staj ya da atölye çalışmalarını planlanabilir (bknz. Tellier, 2006).

Sonuç olarak, çalışmamızın gösterdiği bulgular ışığında, gelecekte gerçekleştirilebilecek çalışmalar için önerilebilecek sorunsallar şu şekilde sıralanmıştır:

- (1) Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi programı dersleri için sözel-devinimsel davranışlar ile ilgili içeriğin tasarlanması;
- (2) Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi programı için sözel-devinimsel davranışlar ile ilgili ders içeriği teklifinde bulunulması;
- (3) Öğretmenlik Uygulaması dersi için özdeğerlendirme seansı tasarımı;



- (4) Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan el-kol devinimlerinin altışlevlerinin daha büyük bir örnekleme dayanarak belirlenmesi;
- (5) Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde el-kol devinimi kullanım alanının daha büyük bir örnekleme incelenmesi;
- (6) Fransız belirtkelerinin, Türkiye’de kullanılan Fransızca ders kitaplarındaki kullanımlarının incelenmesi;
- (7) Eğitsel içeriğin değişmesi durumunda, el-kol devinimlerinin Türkiye’deki Fransızca öğretmenleri bağlamında nasıl değiştiğinin incelenmesi;
- (8) Öğrencinin dil düzeyinin değişmesi durumunda, el-kol devinimlerinin Türkiye’deki Fransızca öğretmenleri bağlamında nasıl değiştiğinin incelenmesi;
- (9) Öğretmen yetiştirme programlarının ve bu programların önerdiği yöntembilimsel uygulamaların sözel-devinimsel davranışlar üzerindeki etkisi;
- (10) Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretmen adaylarının, sözel-devinimsel davranışlarla ilgili geliştirdikleri tutumun bir anket yoluyla incelenmesi.