



# Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère

**Can Denizci**

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie  
can.denizci@istanbul.edu.tr

Reçu le 05-07-2017 / Evalué le 28-07-2017/Accepté le 01-08-2017

## Résumé

En didactique des langues étrangères, les enseignants recourent à une variété de moyens pédagogiques parmi lesquels se trouvent les gestes manuels dits emblématiques utilisés le plus souvent pour gérer les activités et les interactions ou pour évaluer la performance des apprenants. Au sein de cette étude, tout en partant des données recueillies dans une approche ethnographique par l'intermédiaire des enregistrements vidéo de trois enseignantes assurant des cours de français langue étrangère aux turcophones de niveau A1 dans un établissement secondaire et privé en Turquie, nous nous proposons d'examiner l'usage de cette dimension gestuelle dans le milieu spontané du contexte de classe.

**Mots-clés :** gestes emblématiques, gestuelle des enseignants, enseignement du français langue étrangère

## Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde el belirtkelerinin kullanımı

### Özet

Yabancı dil öğretiminde, öğretmenler çok çeşitli eğitsel gereçlerin kullanımına başvururlar; bu gereçler arasında, daha çok, sınıf etkinlikleri ile etkileşimlerini yönetmeye ya da öğrenci başarımlarını değerlendirmeye yönelik olarak kullanılan ve belirtke adı verilen el devinimleri de bulunur. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki özel bir ortaöğretim kurumunda A1 dil düzeyindeki Fransızca öğrenenlere ders veren üç öğretmenin görüntülü gerçek sınıf kayıtları aracılığıyla oluşturulmuş bütünceden yola çıkarak bahsi geçen devinimsel boyutun kullanımını gerçek yabancı dil dersleri bağlamında irdelemektir.

**Anahtar sözcükler:** belirtkesel devinimler, öğretmen devinimleri, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi

## Usage of emblematic gestures in teaching french as a foreign language

### Abstract

Within the context of teaching French as a foreign language, teachers resort to a variety of pedagogical aids amongst which are found the hand gestures called emblems generally used for managing classroom activities and interactions or evaluating students' performances. In the scope of this study based on data collected through natural classroom video recordings of three teachers teaching French as a foreign language to learners of A1 language level in a secondary private school in Turkey, we aim to scrutinize the usage of the above-mentioned gestural dimension in natural classroom settings.

**Keywords:** emblematic gestures, teachers' gestures, teaching French as a foreign language

### Introduction

Au sein de la didactique des langues étrangères (désormais, LE), afin d'informer/évaluer les apprenants et de gérer les activités de classe (Cicurel, 1985, 2011), les enseignants se servent de divers moyens pédagogiques surgissant simultanément ou séparément aux niveaux verbal, paraverbal, non verbal et/ou pictural : l'explication verbale d'un mot, l'accentuation d'un élément linguistique au niveau prosodique, l'usage d'un geste manuel ou la présentation d'une image pour illustrer/représenter un mot, l'emploi du vidéoprojecteur pour introduire un contenu didactique, etc. (Tellier, 2006 ; Cadet, Tellier, 2007, Tellier, 2009). Chez les enseignants, le recours à des moyens pédagogiques par l'intermédiaire de la langue, de la corporalité ou de l'environnement immédiat du contexte de classe fait donc preuve du caractère *multimodal* des interactions en classe (Azaoui, 2014).

Suivant l'optique soulignée ci-dessus, dans le cadre de cette étude, nous nous proposons d'analyser l'usage d'une dimension gestuelle spécifique : les « gestes emblématiques » ou les « emblèmes » qui sont définis par Ekman et Friesen (1969) comme « [l]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 » (cité dans Kendon, 2004, p. 96). Ce sont des gestes culturellement *conventionnels* et utilisés *sans* ou *avec* la parole. Parmi les recherches réalisées à propos des emblèmes, nous pouvons énumérer celles d'Antes (1996), de Hauge (1998, 1999), d'Allen (1999), de Saydi (2010) et de Tellier et Cadet (2013), qui discutent en gros des mésinterprétations probables que les emblèmes pourraient engendrer chez les apprenants et de la nécessité de les leur enseigner à ce propos. De même, comme le précise Hauge (1999), qui propose une description

des emblèmes anglais effectués par des enseignants d'anglais LE, il faut sensibiliser les enseignants à l'usage de cette dimension gestuelle spécifique pour ne pas prêter à des mésententes au niveau culturel.

## 1. Cadre théorique

### 1.1. Définition

Le geste « emblématique » (ou l'*emblème*) est formulé pour la première fois par Efron (1941) en anglais comme « emblematic gesture » et par la suite, Ekman et Friesen (1969) proposent un autre terme anglais : « emblem » (cité dans Kendon, 2004, p. 335). Krauss et *al.* (2001) désignent les emblèmes comme « symbolic gestures » ou *gestes symboliques* (p. 3) et Kendon (2004) dénomme cette dimension gestuelle comme « quotable gesture » ; en d'autres termes, *geste traduisible* (p. 335). En tant que l'un des chercheurs français sur la gestuelle, Cosnier (1982) les appelle « quasi-linguistiques » : ils sont « capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole » ; pourtant, ils sont susceptibles de « coexister avec la parole » et d'« être traduit[s] en un mot ou une phrase » (p. 263). Une définition plus complète est fournie par Ekman et Friesen (1972) à propos de cette dimension gestuelle :

*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 (cité dans Johnson, Ekman & Friesen, 1975, p. 336)<sup>1</sup>.*

Les emblèmes constituent donc des « gestes codifiés et propres à une culture » (Tellier, 2010, p. 32). En outre, il convient de souligner que les emblèmes « sont appris de la même façon que l'on apprend le vocabulaire d'une langue » ou plutôt les *expressions* d'une langue (Tellier, 2006 : 40). Le nombre total d'emblèmes diffère d'une culture à l'autre. Selon Cosnier (1982), chaque communauté socioculturelle en a « un répertoire moyen de cent cinquante à deux cents » ; par exemple, les Français en possèdent à peu près deux cents (p. 263 ; *cf.* aussi Calbris, Montredon, 1986 à ce propos).

### 1.2. Caractère *conventionnel* mais *non arbitraire* des emblèmes

Étant donné que chaque communauté socioculturelle dispose des pratiques culturelles qui lui sont propres, les emblèmes d'une communauté donnée ne sont pas nécessairement compris ou utilisés par une autre. Cette spécificité des emblèmes

met en relief, par conséquent, leur caractère culturel ou « conventionnel » (Calbris, Porcher, 1989 :70). Par exemple, l'emblème typique français nommé *mon œil*, qui consiste à « tirer la peau sous l'œil en signe de refus ou d'incrédulité », renvoie à la « dérision enfantine » chez les Japonais et concerne donc un contenu sémantique totalement différent (Calbris, Porcher, 1989 : 71). Pourtant, selon McNeill (2005 : 10), les emblèmes sont « partiellement conventionnels » ; par exemple, l'emblème *ok* (où le pouce est dressé sur le plan frontal et les autres doigts sont repliés/ rassemblés dans la paume) peut avoir une signification dans une culture donnée mais sa signification peut différer dans une autre culture.

Au sein d'une même communauté sociolinguistique, les emblèmes « sont interprétables hors contexte » : soit ils *remplacent* les actes de parole (donc il s'agit de l'absence de la parole), soit ils en *amplifient* la valeur en présence de la parole (Colletta, 2005 :33). Autrement dit, la cooccurrence de la parole et du geste emblématique est *facultative* : les emblèmes peuvent être *ou non* accompagnés de la parole (McNeill, 2005). Cela émane du fait qu'ils sont *non arbitraires* ; en d'autres termes, comme le précisent Calbris et Porcher (1989 :70), à la différence des signes linguistiques, en tant que « signes conventionnels et motivés », les emblèmes sont susceptibles de « présenter une analogie entre leur aspect physique et leur signification tout en différant d'une culture à l'autre ». Cela revient à dire que la forme d'un emblème et son sens sont *reliés* (même si la signification d'un même emblème diffère d'une culture à l'autre) : « 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 : 4). Et c'est pour cette raison qu'ils « peuvent être reconnus, même s'ils sont exécutés hors contexte » (Allen, 1999 : 476). Par exemple, la main qui se positionne à plat au-dessus de la tête désigne *en avoir ras-le-bol* ; c'est-à-dire, *en avoir assez* dans la culture française ; selon Morris (1997 :191), le geste renvoyait originalement au fait « qu'on était rassasié ». Le mouvement qui illustre cette expression renvoie en effet à un vase à ras bord qui est au point de déborder et représente métaphoriquement l'état d'âme de la personne qui l'effectue. Donc, la morphologie du geste et la signification à laquelle elle renvoie entretiennent une *relation analogique/causale* ; en l'occurrence, une relation illustrative/représentative qui est dotée d'un caractère procédant du signifiant iconique au signifié métaphorique.

En somme, la coexistence de la *relation causale* (entre la forme du geste et sa signification) et de la *conventionalité* attribuée aux emblèmes une propriété *partiellement* linguistique : ils peuvent communiquer une signification en l'absence de la parole (McNeill, 2005). Si l'on prend en compte le contexte de classe, les emblèmes sont accompagnés de la parole pour la plupart du temps. Ce fait se révèle tout à

fait normal étant donné le niveau des élèves ou le contexte éducatif en général ; autrement dit, les enseignants tentent de diversifier les canaux communicatifs pour véhiculer l'information, de telle manière qu'ils renforcent la parole avec le geste ou *vice versa*.

### 1.3. Emblèmes en tant que dimension gestuelle *hyperonymique*

À la lumière de ce que nous venons de dire, les emblèmes ne constituent pas une vraie dimension gestuelle selon nous, vu qu'ils sont *en général* des iconiques (gestes illustrant des concepts concrets, cf. McNeill, 1992, 2005) ou des métaphoriques (gestes représentant des concepts abstraits, cf. McNeill, 1992, 2005) *culturellement* et/ou *pédagogiquement* conventionnalisés (une distinction à aborder dans la partie qui suit). Dans le cas du geste renvoyant à *en avoir ras-le-bol*, le geste est plutôt iconique et renvoie à un contenu sémantique métaphorique. Or, concernant le signe *ok* qui n'est pas effectué avec le pouce dressé mais qui est produit avec les « doigts formant un anneau », où « le pouce et l'index [sont] réunis pour former un anneau vertical » (Morris, 1997 : 51), la forme caractéristique d'anneau renvoie à la « précision », si bien qu'elle peut représenter métaphoriquement la « suffisance » ou l'« adéquation » pour « approuver » quelqu'un au niveau pragmatique (McNeill, 1992 : 60 ; McNeill, 2005 : 48). Alors, en l'occurrence, le geste a une dimension plutôt métaphorique.

La seule différence des emblèmes par rapport aux autres dimensions gestuelles réside dans le fait qu'ils correspondent à des contenus sémantiques plus ou moins fixés pour un même cadre culturel et/ou pédagogique. Par exemple, le geste *ok* en forme d'anneau renvoie à peu près au même contenu sémantique dans une culture donnée (ou dans un cadre éducatif donné), tandis que le sens d'un geste iconique ou métaphorique quelconque relève fortement du contexte verbal.

### 1.4. Deux aspects de l'usage des emblèmes en classe de FLE : *culturel* et *pédagogique*

#### 1.4.1. Cas des emblèmes culturels

Les emblèmes ressemblent en général aux expressions figées ou idiomatiques d'une langue. Bien que l'on puisse établir une « motivation » ou « un lien analogique » (Calbris, Porcher, 1989 : 71) entre la morphologie du geste emblématique et sa signification, l'accès au sens n'est pas toujours garanti chez les apprenants d'une LE. En l'occurrence, il convient de rappeler, de prime abord, la recherche

expérimentale de Calbris et Porcher (1989), qui consiste à présenter 33 mimiques et gestes emblématiques français aux apprenants hongrois et japonais de FLE : les apprenants hongrois et japonais qui constituent le groupe d'expérimentation et les Français servant de groupe de contrôle associent chaque expression mimo-gestuelle filmée hors situation et sans parole à un signifié. Les expressions sont montrées aux sujets de l'expérimentation de deux façons : le geste seulement (c'est-à-dire, le mouvement des mains et des bras) et le geste et la mimique en même temps. Dans le cadre qui nous préoccupe à propos des conclusions de leur expérimentation, Calbris et Porcher (1989 :64) en déduisent que lorsque la différence culturelle augmente (le cas des Japonais), l'accès au sens devient plus difficile et que par conséquent, les gestes emblématiques sont conventionnels.

Alors comme les emblèmes, en tant que gestes culturels, varient d'une communauté socioculturelle à l'autre, les cas d'incompréhension ou de mésinterprétation entre les enseignants et les apprenants peuvent surgir de leur usage :

*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 (Allen, 1999 : 476).*

En bref, il faut que les emblèmes soit connus de la part des apprenants pour ne pas prêter à des interférences au niveau culturel, si bien que la connaissance des emblèmes présente certains « avantages » chez les apprenants :

*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 : 55).*

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, les emblèmes culturels peuvent être présentés par le biais des vidéos (que l'on peut récupérer facilement sur les sites Internet les plus répandus) ou des images illustratives. Par exemple, Bertocchini et Costanzo (2008) préconisent 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). De même, Chaves, Favier et Pélissier (2012) préconisent un exercice où l'on demande d'associer certains

gestes fondamentaux français (ou gestes emblématiques français) aux expressions verbales correspondantes par l'intermédiaire des photos réelles.

Du côté des enseignants, comme le montre la recherche de 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, qu'ils soient natifs ou non, les enseignants de FLE n'ont pas un degré de conscience élevé à propos des emblèmes de leur propre culture (en l'occurrence, il serait peut-être intéressant de remettre en question aussi le degré de conscience des enseignants natifs de LE à propos des emblèmes culturels du public enseigné). Alors, selon Tellier et Cadet (2013), pour favoriser une prise de conscience chez les enseignants à ce propos, il faut intégrer les gestes emblématiques aux programmes de formation de futurs enseignants à travers les vidéos (consolidées par des ressources bibliographiques sur le sujet) qui leur permettraient une observation des gestes de la langue-culture à transmettre. Au cas où un tel contenu n'existerait pas dans les programmes de formation, on peut orienter les futurs enseignants aux stages comportant un module concerné (cf. Tellier, 2006 à ce propos). Ou simplement, un séjour d'étude (surtout pour les enseignants non natifs) se révélerait efficace pour conscientiser les enseignants ou les futurs enseignants (surtout ceux non natifs) : « 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 l'apprentissage des comportements kinésiques » (Green, 1971 : 68).

#### 1.4.2. Cas des emblèmes pédagogiques

À part la conventionalité culturelle des gestes, on peut parler d'un autre type de conventionalité dans les contextes éducatifs : la conventionalité *pédagogique*. En partant des enregistrements vidéo des enseignants d'anglais LE, Hauge (1999) met en relief l'emploi répétitif de certains gestes effectués par les enseignants pour surtout gérer les activités/les interactions en classe et évaluer la performance des apprenants. Elle regroupe ces gestes fréquemment utilisés en classe sous l'appellation de « British English (EFL) Teaching Emblems » (Hauge, 1999 : 411). Similairement à Hauge (1999), Azaoui (2013) les désigne comme « des gestes emblématiques utilisés particulièrement dans les contextes éducatifs » (p. 2) ou comme « emblèmes pédagogiques » ; autrement dit, « emblèmes propres/communs en situation de classe » (Azaoui, 2014 : 169).

En bref, il existe certains gestes qui sont produits à occurrences répétitives en classe de LE avec plus ou moins les mêmes significations en contexte de classe,

de telle sorte qu'ils deviennent conventionnels ou qu'ils sont plutôt *emblématisés* dans la perspective pédagogique. À ce propos, Hauge (1999 : 411) donne quelques exemples :

- le geste déictique abstrait (ou de pointage abstrait ; c'est-à-dire que le geste ne montre pas un référent concret/réel de l'espace classe mais qu'il montre, en l'air, sur un axe imaginaire un référent abstrait/discursif de la parole ; cf. McNeill, 1992 à ce propos) qui marque les temps futurs ou passés (en effet, ce type de geste est surtout produit par les enseignants pour enseigner la syntaxe ; cf. Denizci, 2016 à ce propos) ;
- le pouce dressé ou le signe *ok* servant à évaluer la performance des élèves ;
- et le geste appelé « ear cup » en anglais ou « la main en pavillon autour de l'oreille » (Morris, 1997 : 226) en français, où la main est ramenée à l'oreille pour la pousser ensuite légèrement vers l'extérieur avec la paume ouverte vers les apprenants ; ce geste peut 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, il peut être effectué également pour faire répéter une réponse correcte à un apprenant ou pour induire une autocorrection chez l'apprenant.

De même, dans le cadre de l'évaluation, Allen (1999) précise que certains gestes peuvent être utilisés pour « indiquer certains types d'erreurs », comme par exemple le geste américain dénommé « time out » (p. 475) ou la « main en forme de T » (Morris, 1997, p. 160) en français, où les deux mains sont placées en perpendiculaire en forme de la lettre T : lorsqu'un apprenant commet une erreur, l'enseignant peut effectuer ce geste qui renvoie à une interruption momentanée, pour que l'apprenant concerné arrête de parler et qu'il se rende compte de son erreur. Dans les contextes éducatifs, ce même geste est aussi utilisé pour signaler aux apprenants la clôture d'une séquence ou pour leur annoncer une pause ; dans ce cas-là, il signifie « temps écoulé, terminé » (Morris, 1997 : 160) dans le cadre de la gestion des interactions en classe.

Il convient de souligner dernièrement que la conventionalité gestuelle au niveau pédagogique en classe nécessite l'établissement d'un « code commun gestuel » :

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 (Tellier, 2006 : 111-112).

Les gestes faisant partie du code commun ne concernent pas uniquement les emblèmes ; par exemple, un même geste illustratif (servant à désambiguïser le sens d'un mot au début) devient emblématique dans le contexte classe, au fur et à mesure qu'il est utilisé répétitivement en référant au même contenu sémantique sur le canal verbal. Ainsi, il devient susceptible d'être utilisé davantage en l'absence de la parole. Par conséquent, la conventionalité des gestes peut relever à la fois des dimensions *culturelle* et *pédagogique* en classe de LE.

## 2. Méthodologie

Pour le recueil des données, nous avons envisagé une stratégie de recherche dite « ethnographique » en tant que l'une des sous-catégories des méthodes qualitatives, où le chercheur observe un phénomène à décrire au sein d'un groupe (soit un groupe culturel, soit un groupe réuni à des fins spécifiques comme c'est le cas ici) dans son milieu ou contexte naturel (Bryman, 2012). Ainsi, en partant de la problématique citée auparavant, les données ont été recueillies par l'intermédiaire des enregistrements vidéo effectués auprès de 3 enseignantes (dont 2 sont natives et 1 est d'origine turque et a la double nationalité française et turque) assurant des cours de FLE (dont la thématique de leurs cours est l'unité 9 intitulée *Belle vue sur la mer !* dans le manuel *Latitudes 1 : Méthode de français, A1/A2*, Mérieux, Loiseau, 2008) aux apprenants de niveau A1 (Conseil de l'Europe, 2005) dans un établissement secondaire en Turquie.

Il convient de rappeler que les exemples à présenter dans cette étude sont issus du corpus constitué pour notre thèse de doctorat (à travers des enregistrements d'à peu près 4 heures, cf. Denizci, 2015 à ce propos). En outre, nous n'allons pas entrer dans les détails des résultats statistiques comme par exemple la fréquence des gestes au sein de cette étude mais l'analyse des données se contentera de décrire uniquement les emblèmes les plus couramment utilisés et donc les plus pertinents suivant la problématique.

## 3. Résultats

### 3.1. Cas probables d'interférence culturelle

Nous avons repéré deux types de gestes emblématiques culturels 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 » très répandu en Amérique du Nord et en Europe ; il désigne *ok, c'est bon* (Morris, 1997 : 51) et peut être utilisé dans le cadre de l'évaluation en classe. Ou bien il sert d'apport de précision à la parole (McNeill, 1992 : 60), lorsque la main concernée est basculée à plusieurs reprises soit de haut en bas sur le plan frontal, soit du locuteur vers l'interlocuteur sur le plan sagittal. Comme le précise Axtell (1998 :160), ce geste exécuté sans basculement de la main « signifie l'homosexualité » dans la culture turque.

Il en va de même pour le geste emblématique dit « main en forme de bourse » très répandu au sud de l'Italie, où « on rassemble les doigts et on secoue la main de haut en bas plusieurs fois au niveau du poignet » (Morris, 1997 : 153) ; il est produit dans le discours souvent pour l'apport de précision, il sert à attirer donc l'attention de l'interlocuteur à un point important formulé sur la chaîne parlée mais il signifie aussi « avoir bon goût » dans la culture turque (Axtell, 1998 : 159).

Il nous semble que ces deux gestes n'ont pas prêté à des interférences culturelles chez les apprenants turcophones de FLE. Étant donné que ces gestes accompagnent le discours didactique suivant un contenu dans un contexte précis, l'apport de précision serait dans les deux cas la seule signification étant susceptible d'être attribuée à ces gestes, où d'autres interprétations seraient rejetées de la part des apprenants. En effet, il aurait fallu consulter aussi l'opinion des apprenants à ce propos ; ce qui n'est pas le cas pour cette recherche. Quand même, surtout certaines versions du geste *ok* en forme d'anneau véhiculent une menace ou un message obscène dans certains pays (McNeill, 1992 ; Morris, 1997), de telle sorte que les enseignants doivent être plus vigilants et sensibles lors de l'utilisation de certains gestes qui pourraient être offensifs pour certaines cultures.

### 3.2. Catégorisation des emblèmes

Les données du corpus montrent que les gestes emblématiques utilisés dans le corpus sont souvent accompagnés de la parole ; ce qui s'explique probablement par le niveau des apprenants et par la nécessité d'étayer le canal verbal par celui gestuel ou *vice versa*. Bien que les 3 enseignantes se servent des emblèmes qui remplissent fonctionnellement des actes de parole (comme le renforcement d'information, l'approbation, l'avertissement, la transmission d'une consigne, etc.) pour la plupart du temps dans le corpus, nous n'avons repéré aucune utilisation d'emblème référant à une expression idiomatique typiquement française comme par exemple le geste renvoyant à *mon œil* ou *en avoir ras-le-bol*, etc. De sa part, cela peut s'expliquer soit par l'absence des expressions typiquement françaises dans le contenu didactique à transmettre, soit par le manquement de formation des enseignantes à ce propos. Par conséquent, la majorité des emblèmes à examiner

ci-dessous sont culturellement plus ou moins répandus dans le monde ou conventionnalisés avec des significations spécifiques dans le contexte de classe.

La première catégorie d'emblèmes relève des gestes servant à *attirer l'attention* soit pour un *apport de précision* au niveau informatif, soit pour le *maintien de la discipline* dans le cadre de la gestion de la classe. Au niveau informatif, l'apport de précision par le geste entretient une relation fonctionnelle étroite avec le renforcement de l'information formulée dans le discours verbal des enseignantes. On peut donner, à ce propos, 3 exemples de gestes qui apparaissent régulièrement dans le corpus :

- le geste qui consiste à « agiter de part et d'autre l'index dressé », marque une « menace modérée » ou signifie en général *non* (cf. Morris, 1997 : 94). Pourtant, il peut être utilisé aussi pour attirer l'attention des élèves et apporter une précision à l'information transmise sur la chaîne parlée : « L'index est levé, généralement en diagonale, en signe d'avertissement ou de simple conseil » (Calbris, Montredon, 1986 : 37).
- l'emblème dit « main en forme de bourse » (Morris, 1997 : 153) met en relief la *précision* ou l'*exactitude* à propos d'un sujet important dans le cadre de notre corpus aussi. Plus spécifiquement, comme l'affirme Kendon (2004 : 236), ce geste exprime « l'idée de tirer l'essentiel d'une chose » concernant le sujet en question.
- les « doigts formant un anneau » ressemblent sémantiquement au signe *ok* effectué avec le pouce dressé mais ils sont utilisés avec des secouements aux plans frontal ou sagittal et assument donc la fonction d'apport de précision ou de renforcement d'information (Calbris, Montredon, 1986 : 15 ; Morris, 1997 : 51 ; Kendon, 2004 : 238-239).

Pour attirer l'attention des apprenants dans le cadre du maintien de la discipline, on remarque surtout :

- l'index dressé utilisé de 3 façons différentes, où « on lève l'index tendu et on maintient la position » (Morris, 1997, p. 105) en guise de remarque disciplinaire, pour faire taire les apprenants et pour attirer l'attention des apprenants au fait de lever le doigt avant de parler. Dans ces circonstances, une différence formelle se manifeste sur le plan gestuel : quand on lève le doigt pour prendre la parole, 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 (Calbris, Montredon, 1986 : 94 ; Morris, 1997, 104-105). En ce qui concerne l'emblème qui sert à faire le signe de silence et qui prononce l'interjection *chut !*

(Calbris, Montredon, 1986 : 130), « on place l'index tendu perpendiculairement aux lèvres et l'y maintient un instant » (Morris, 1997 : 131).

Attirer l'attention des élèves se révèle parfois difficile. Cela 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. Les enseignantes s'y servent de divers emblèmes comme la *frappe dans les mains*, le *signe de la main*, le *claquement des doigts*, etc. pour rétablir la concentration des apprenants.

La deuxième catégorie d'emblèmes à récurrence stricte est destinée à *évaluer* la performance des apprenants soit en guise d'*approbation*, soit en guise de *réfutation* :

- parmi les gestes d'évaluation, le pouce dressé ou l'emblème dit « pouce levé » (très répandu dans le monde) est très récurrent chez les enseignantes pour donner leur approbation aux performances des apprenants ; il consiste à « montrer le pouce dressé à l'interlocuteur » et signifie *ok* ou *super comme ça !* (Calbris, Montredon, 1986 :16 ; Morris, 1997 : 273-274).
- pour réfuter ou désapprouver une performance, les enseignantes se servent en général de l'emblème dit « tranchant de la main », où les « paume(s) vers le sol, doigts accolés une ou deux mains horizontales exécutent un rapide mouvement transversal » (Calbris & Montredon, 1986, p. 89) ou bien des « mains en ciseaux », où « 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 » (Morris, 1997 : 152). Le geste est donc effectué avec une seule ou deux mains (dont la deuxième version est celle pédagogiquement la plus efficace) pour donner à l'interlocuteur une idée de fin.

La dernière catégorie d'emblèmes à laquelle recourent les enseignantes est celle qui concerne la consigne de *répétition* : « 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 : 28). Le geste étant susceptible d'être performé sur n'importe quel plan géométrique est produit à travers des courbes spirales (arcs) ou des cercles dessinés en l'air, si bien que la forme cyclique ou circulaire du geste illustre métaphoriquement un contenu sémantique lié au concept de *répéter* (le même geste représente parfois un contenu sémantique lié au concept de continuité).

### En guise de conclusion

En partant d'un corpus recueilli dans un contexte naturel d'enseignement du FLE, nous avons tenté de déterminer quels types d'emblèmes, en tant que gestes culturellement et pédagogiquement conventionnels, sont utilisés de la part de 3 enseignantes.

Premièrement, nous avons relevé dans le corpus deux emblèmes culturels qui pourraient engendrer des interférences culturelles. Cependant, tout en prenant en compte le contexte de classe, nous pensons qu'il n'y avait pas de raison du côté des apprenants pour les mésinterpréter.

Deuxièmement, comme le montrent les résultats, les enseignantes n'ont pas recours aux emblèmes culturels typiquement français durant leurs cours ; elles n'en traitent pas non plus en tant que contenu didactique. Nous en tirons deux conclusions : soit la thématique de leurs cours ne comporte pas un tel contenu didactique, soit il s'agit d'un manquement pour ce qui est de leur formation à propos des gestes culturels français.

Pourtant, les 3 enseignantes recourent à certains emblèmes culturellement répandus ou à certains emblèmes pédagogiques conventionnalisés pour les contextes éducatifs. Lorsqu'elles procèdent à l'usage de ces emblèmes, la parole est co-occurrence avec le geste ; cela est dû, à la fois, au niveau des apprenants et à la nécessité de renforcer la transmission de l'information, des consignes ou des propos évaluatifs pour assurer l'accès au sens. L'usage récurrent de ces emblèmes fait preuve de l'établissement d'un code commun gestuel en classe selon nous mais d'une manière implicite.

Enfin, il convient de souligner qu'à part l'usage sporadique de certains emblèmes pédagogiques (que nous n'avons pas décrits au sein de cette étude), en vue d'informer/évaluer les apprenants et de gérer les interactions en classe, les 3 enseignantes ont régulièrement recours à 3 catégories d'emblèmes qui remplissent les actes de parole suivants : *attirer l'attention*, *approuver/désapprouver la performance des apprenants* et *faire répéter un élément antérieurement formulé* (par l'apprenant ou par l'enseignante elle-même).

## Bibliographie

- Allen, L. Q. 1999. "Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning a Foreign Language". *The French Review*, 72(3), p. 469-480.
- Antes, T. A. 1996. Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 29(3), 439-448.
- 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.
- [en ligne: (p.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 27 Juin 2017].

- Azaoui, B. 2014. *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.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clamecy : CLE International.
- 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. [En ligne (pp. 1-11)] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> [consulté le 27 Juin 2017].
- 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.
- Chaves, R. M., Favier, L., Péliissier, S. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 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.
- Colletta, J.-M. 2005. « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », *Le français dans le monde. Recherches et Applications, numéro spécial*, p. 32-41.
- Conseil de l'Europe 2005. *Un cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cosnier, J. 1982. Communications et langages gestuels. In : 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., Vaysse, J. 1997. Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, p.7-28. [En ligne (p.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 27 Juin 2017].
- Denizci, C. 2015. *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Istanbul, Institut des Sciences Éducatives.
- Denizci, C. 2016. Utilisation des gestes déictiques abstraits dans l'enseignement de la syntaxe en classe de FLE. *Istanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi* (Istanbul Journal of Innovation in Education), 2(3), 97-109.
- Green, J. R. 1971. A Focus Report: Kinesics in the Foreign-Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 5, 62-68.
- 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. In : D. Killick & M. Parry (Dir.), *Cross-cultural Capability: Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings* (p. 405-420). Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Johnson, H. G., Ekman, P., Friesen, W. V. 1975. Communicative Body Movements: American Emblems. *Semiotica*, 15(4), p.335-353.
- Kendon, A. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. [En ligne (p. 1-30)]: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/GSP.pdf> [consulté le 27 Juin 2017].

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.

Mérieux, R., Loiseau, Y. 2008. *Latitudes 1 (A1/A2) : méthode de français*. Paris : Les Éditions Didier.

Morris, D. 1997. *Le langage des gestes* (traduit par E. Ochs). Allemagne : Nouvelles Éditions Marabout.

Saydı, T. 2010. « Mimogestualité : une composante pragmatique pour les apprenants du FLE ». *Synergies Turquie*, 3, 205-213. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie3/tilda.pdf> [consulté le 27 Juin 2017]

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. 2009. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In : R. Bergeron, G. Plessis-Belaire, L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p.223-245). Montréal : Presses Universitaires du Québec.

[En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378849/fr/> [consulté le 27 Juin 2017].

Tellier, M. 2010. Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In : C. Corblin & J. Sauvage (Dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle* (p. 31-54). Paris : L'Harmattan. [En ligne (p. 1-14)] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00541985/document> [consulté le 27 Juin 2017].

Tellier, M., Cadet, L. 2013. « Dans la peau d'un natif : état des lieux sur l'enseignement des gestes culturels ». F. Barthelemy (Dir.), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatif et médiatique, La Revue Française d'Éducation Comparée*, 9, p.111-140. [En ligne] : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/5320.pdf> [consulté le 27 Juin 2017].

## Note

1. Concernant les citations, toutes les traductions des passages issus des ouvrages non francophones ont été faites par nous.