



HAL
open science

Dire avec des gestes

Marion Tellier

► **To cite this version:**

Marion Tellier. Dire avec des gestes. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2008, 44, pp.40-50. hal-00371029

HAL Id: hal-00371029

<https://hal.science/hal-00371029>

Submitted on 26 Mar 2009

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

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

TELLIER (M.) (à paraître, 2008) Dire avec des gestes. In Chnane-Davin, F. & Cuq, J.P. (Eds) Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44.

Marion Tellier
Université de Provence
Laboratoire Parole et Langage UMR 6057

Dire avec des gestes

L'enseignant de langue est un grand gesticulateur car «de même qu'il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe. » (Calbris et Porcher, 1989 : 44). Son corps est donc un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. Il doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Les gestes produits en classe par l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique. Ces *gestes pédagogiques* s'organisent autour de trois grandes fonctions dans la classe de langue: informer, évaluer et animer. Le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère. Lorsque l'apprenant est débutant et/ou très jeune, ces gestes sont d'autant plus fondamentaux pour l'accès au sens. Mais on peut se demander si le geste constitue toujours une aide pour la compréhension de la langue et s'il n'est pas parfois une source de confusion voire d'incompréhension. Comme nous le verrons au fil de ces pages, il existe en effet des cas pour lesquels les apprenants ont de la difficulté à interpréter les gestes de leur enseignant.

1. Le geste pédagogique (GP)

1.1. Domaine de recherche et définition de l'objet d'étude

Dans les années 60 et 70, le geste en général était considéré comme un des éléments de la *communication non verbale* au même titre que le regard, les postures, les mimiques faciales ou encore les distances proxémiques. En effet, le champ de la communication non verbale se focalise sur ce que ces mouvements révèlent (et que la parole n'exprime pas) et comment ils influent sur les interactions (Kendon, 2004/2005 : 72). La relation entre le geste, la parole et la pensée n'était donc pas une préoccupation majeure du champ d'étude de la communication non verbale. Parallèlement, et depuis les années 80, un autre champ disciplinaire, *l'étude de la gestuelle*, s'intéresse principalement aux liens qui unissent le geste, la parole et la pensée. Notre travail se situe davantage dans ce deuxième domaine.

Le terme *geste* prend ainsi différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés. Certains chercheurs (McNeill, 1992 ; Gullberg, 1998) utilisent le terme geste pour ne désigner que les mouvements des mains et des bras, produits avec la parole. Nous adoptons cette définition restreinte du geste même si nous incluons occasionnellement les mimiques faciales dans notre analyse.

Il existe plusieurs typologies du geste (Cosnier, 1982 ; McNeill, 1992 entre autres). Celle de McNeill (1992), la plus utilisée actuellement, s'intéresse principalement aux gestes coverbaux (qui accompagnent le verbal) et en distingue 4 types. Premièrement, les *iconiques* qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent (1992 : 78). Deuxièmement, les *métaphoriques* qui représentent des concepts abstraits et des métaphores. Troisièmement, les *déictiques* abstraits et concrets qui pointent en direction d'un référent et quatrièmement, les *battements* qui rythment le discours et en accentuent les éléments importants. Mis à part les coverbaux, l'attention des chercheurs se focalise également sur les *emblèmes* (gestes codifiés et propres à une culture) et sur

les *mimes* que l'on utilise en général lorsque l'usage de la parole est impossible (bruit, distance, peur de déranger, etc.).

Geste et langue étrangère

La recherche sur le lien entre le geste et la langue étrangère (désormais LE) est divisée en trois domaines principaux. Un premier domaine consiste à étudier la gestuelle développée par l'apprenant. Elle peut être traitée soit comme stratégie de communication soit comme un indice du développement langagier (Gullberg, 1998). Un second domaine, dans une perspective interculturelle, traite de l'analyse et/ou de l'enseignement des emblèmes et de toute autre manifestation non verbale de la culture-cible en classe de langue (Calbris et Porcher, 1989). Enfin, un troisième champ s'intéresse spécifiquement au geste pédagogique (désormais GP). Cette vaste question peut aborder à la fois la forme du geste, ses fonctions et son impact sur l'apprenant (Tellier, 2006).

Notre recherche porte sur ce dernier domaine. Il s'agit d'analyser la forme des gestes des enseignants de langue (principalement d'anglais et de français langues étrangères), leurs différentes fonctions dans la classe en lien, bien sûr, avec la parole et enfin de mesurer expérimentalement l'impact de ces gestes sur l'apprentissage de la langue.

Définition du geste pédagogique

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.

Il existe quelques études descriptives de l'activité gestuelle de l'enseignant de LE (Allen, 2000 ; Lazaraton, 2004). Elles sont en général basées sur des enregistrements vidéo d'un ou d'une professeur(e) de langue en exercice et l'intérêt du chercheur est principalement focalisé sur les gestes servant à l'explication lexicale. Néanmoins, peu de chercheurs ont tenté de savoir si ces supports gestuels étaient bien compris par les apprenants et s'ils ne les induisaient pas en erreur.

1.2. Les fonctions du GP

En travaillant à partir de corpus vidéo de classes de langue et en interaction avec des enseignants de FLE en formation continue (Stage BELC du CIEP 2006 et 2007), nous avons collecté une quantité conséquente d'exemples de GP (plus d'une centaine). En établissant un classement fonctionnel, nous avons mis au jour trois grandes catégories : les gestes d'information, les gestes d'évaluation et les gestes d'animation. Ce découpage rappelle, bien évidemment, les rôles de l'enseignant définis par Dabène (1984). Il nous semble tout à fait pertinent de réutiliser cette catégorisation fonctionnelle, originellement bâtie sur l'analyse d'interactions verbales, pour l'appliquer à l'analyse des phénomènes non verbaux d'autant plus que Dabène prend le soin de préciser « qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales » (1984 : 43).

Parmi les **gestes d'information**, on trouve des gestes *d'information grammaticale* qui servent à transmettre des données relatives à la morpho-syntaxe et à la temporalité.

Exemples :

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.

Parmi les enseignants de FLE interviewés, la majorité utilise des gestes de pointage pour indiquer les temps verbaux. Ils positionnent symboliquement un axe chronologique par rapport à leurs

corps et effectuent des gestes déictiques pour symboliser différents repères temporels. Il existe deux variations de cette représentation gestuelle du temps. Dans certains cas, l'axe chronologique est situé devant le locuteur : un déictique à gauche symbolise le passé, un devant le locuteur représente le présent et un à droite le futur. Dans d'autres cas, plus fréquents, le passé se trouve symboliquement dans le dos du locuteur et le futur devant lui. Cela dit, il ne faut pas négliger le fait que les déictiques abstraits, comme ceux qui représentent l'ordre chronologique sur un axe linéaire sont liés à une représentation du temps très culturelle (Calbris et Porcher, 1989).

Toujours parmi les gestes d'information, on trouve des gestes *d'information lexicale* qui constituent la majeure partie de cette catégorie. Le geste est produit par l'enseignant pour illustrer un mot ou une idée de son discours oral. Il peut choisir d'illustrer un mot plutôt qu'un autre pour deux raisons principales (les deux pouvant être combinées) : (1) parce qu'il juge ce terme 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.

Exemples :

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.

Enfin, une troisième sous catégorie des gestes d'information est le geste *d'information phonologique et phonétique*. Assez spontanément, beaucoup d'enseignants de langue créent des techniques pour aider leurs apprenants à maîtriser la prononciation.

Exemple :

Une enseignante de FLE russe raconte¹ :

« 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.

Ces gestes permettent de visualiser et de ressentir les caractéristiques prosodiques des phrases ou des mots prononcés. Les enseignants utilisent également ces gestes pour la production des sons.

Exemple :

Pour le son [o], une enseignante de FLE russe explique qu'elle met ses apprenants en situation de surprise, elle leur raconte une situation étonnante et demande aux apprenants quelle mimique faciale, quelle réaction, ils adopteraient dans une telle situation. Les apprenants effectuent un « Oh! » d'étonnement. Elle leur fait maintenir ensuite l'arrondi des lèvres pour qu'ils mémorisent le positionnement des organes phonatoires de ce son.

¹ / = pause courte, ↑ = intonation montante, ↓ = intonation descendante, [...] = partie du discours accompagné d'un geste, (1) = renvoie à la liste des gestes produits.

La deuxième grande catégorie fonctionnelle de GP est le **geste d'animation** qui englobe à la fois les 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 de la *gestion des interactions et de la participation* (réguler les débits/le volume sonore, faire répéter, étayer, interroger, donner la parole).

Exemples:

Une enseignante malienne place l'index et le majeur de sa main gauche sur sa tempe gauche et dit "Réfléchissez".

Une enseignante française d'anglais précoce fait chanter des enfants. Pour qu'ils chantent plus fort, elle place sa main ouverte derrière l'oreille pour indiquer qu'elle n'entend pas et de l'autre main (ouverte paume vers le ciel), elle effectue des mouvements ascendants.

Une enseignante russe de FLE explique comment elle donne la parole aux apprenants :

« souvent pour passer la parole à quelqu'un d'autre euh/ je peux accompagner par exemple le / prénom prononcé par moi [par un geste de main↑ je peux passer la parole (1)] et après sans prononcer le prénom [je peux faire ça (1)] »

(1) geste déictique de la main, paume ouverte vers le ciel.

Notons que ce dernier geste est beaucoup plus doux et moins inquisiteur que l'index pointé vers un élève pour l'interroger.

Quant à la catégorie **geste d'évaluation**, elle comprend les gestes pour *féliciter, approuver* et *signaler une erreur*. Les gestes servant à féliciter/approuver apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de sceller la fin de 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'enseignant a plutôt recours au GP pour indiquer un problème dans la réponse de l'élève et non pour lui donner la bonne réponse. L'apprenant, sachant où se trouve la partie erronée, n'a plus qu'à la corriger et peut ainsi réfléchir sur ses erreurs.

Exemples :

Les mêmes gestes d'évaluation se retrouvent souvent chez les enseignants. Une enseignante de FLE bahreïnienne explique que les hochements de tête sont fondamentaux pour encourager et approuver les productions des élèves.

Une enseignante française d'anglais précoce félicite les enfants en applaudissant et en montrant son pouce dressé.

Un enseignant malien indique qu'un énoncé présente des erreurs en basculant sa main de gauche à droite plusieurs fois.

1.3. Le code commun

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 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.

Ainsi le GP devient plus efficace et crée des automatismes chez les apprenants. A la vue de tel ou tel geste, ils savent qu'ils ont commis une erreur et laquelle, ils comprennent le sens d'un énoncé, assimilent une consigne d'activité, etc.

Exemple:

Une enseignante de FLE Péruvienne a établi un code pour indiquer à ses apprenants quel accent (grave, aigu ou circonflexe) doit être utilisé (et par conséquent quelle prononciation adopter). Pour les accents circonflexes, elle dessine la forme de l'accent au dessus de sa tête avec ses deux bras (comme on symbolise le toit d'une maison dans les comptines pour enfants). Pour les accents aigus, elle positionne seulement son bras droit au dessus de sa tête, en diagonale et pour les accents graves, elle fait la même chose avec le bras gauche. Elle utilise ainsi son corps pour représenter les accents et peut ainsi guider ses apprenants, qui ont parfaitement assimilé ce code gestuel, dans la conjugaison d'un verbe comme « préférer ».

2. Le GP et la compréhension en langue étrangère

2.1. Un canal privilégié pour l'accès au sens

Le geste et la parole semblent provenir d'une même représentation sous-jacente composée d'aspects à la fois visuels et linguistiques (McNeill, 1992). La relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l'est également pour la compréhension. En ce qui concerne la conversation, il apparaît que l'interlocuteur décode de nombreuses et pertinentes informations à travers les gestes. Ainsi, des sujets entendant et voyant une personne raconter une histoire, comprennent significativement davantage d'informations que ceux ne bénéficiant que du canal audio (Beattie et Shovelton, 1999).

En ce qui concerne la compréhension orale d'une LE, il est largement admis qu'elle est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, émission de radio, enregistrement sur cassette audio, etc.). Le cas échéant, les apprenants prennent largement appui sur les indices non verbaux pour construire le sens. En effet, une étude réalisée avec des enfants de 5 ans écoutant une histoire dans une langue complètement inconnue montre que les jeunes sujets s'appuient sur les gestes du conteur pour comprendre les éléments principaux du récit (Tellier, 2004).

2.2. Un obstacle à la compréhension ?

Cependant, le geste ne constitue pas toujours une aide pour l'accès au sens, il peut parfois paraître obscur voire parasiter la compréhension et ceci pour deux raisons essentielles.

2.2.1 Marquage culturel du geste

Chaque communauté culturelle possède des pratiques non verbales propres. On pense bien évidemment à l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique, ce que Hall (1966/1971) nomme la proxémique (distances entre les interlocuteurs, contacts physiques, regards, etc.). Il a également été montré (Efron, 1941/1972) que les gestes coverbaux pouvaient présenter des caractéristiques culturelles dans leur forme (utilisation de l'espace gestuel, rythme, etc.). Enfin, les gestes les plus typiques d'une culture sont les emblèmes. Chaque communauté sociolinguistique possède un répertoire d'emblèmes qui ne sont pas nécessairement compris et utilisés par d'autres communautés (Cosnier, 1982). Parmi les emblèmes français, nous pouvons citer le geste signifiant « ras le bol » constitué de la main passant à plat au dessus de la tête ou encore « mon œil » réalisé avec l'index tirant sur la peau sous l'œil vers le bas. **Erreur ! Signet non défini.** Calbris a mis en évidence la difficulté pour des apprenants hongrois et japonais d'interpréter les emblèmes français (Calbris et Porcher, 1989).

Dans le cas où un enseignant enseigne sa langue maternelle et se trouve donc face à un public appartenant à une (ou des) cultures différentes, l'usage spontané d'emblèmes ou autres comportements culturels est fréquent et peut poser des difficultés de compréhension au lieu d'aider

l'apprenant. Hauge (1999) a répertorié divers gestes d'enseignants britanniques utilisés en classe d'anglais langue étrangère (EFL) et a noté une utilisation fréquente d'emblèmes. Elle insiste sur la nécessité de familiariser les apprenants avec ces gestes. Non seulement pour les aider à mieux comprendre ce à quoi le professeur fait allusion mais aussi, et surtout, pour leur faciliter la communication avec des locuteurs natifs (1999).

Le travail de Sime (2001) analyse, quant à lui, comment les apprenants donnent du sens aux gestes de leurs enseignants. Les apprenants d'une classe d'EFL étaient invités à visionner des extraits vidéo du cours auquel ils avaient assisté et à commenter le comportement non verbal de l'enseignant. Les résultats de cette étude montrent que de nombreux gestes aident réellement l'apprenant à saisir le sens des paroles du professeur. Cependant, certains entraînent d'importantes confusions sémantiques. L'exemple le plus parlant est celui dans lequel l'enseignante essaie d'expliquer que les films étrangers peuvent être en version originale sous-titrée ou doublés ; pour expliquer « doublé », elle approche les doigts d'une main au niveau de la bouche et elle ouvre et referme successivement la main tout en donnant une explication verbale. Un des étudiants japonais fait une remarque extrêmement révélatrice : « This gesture means stupid in Japan [...] for us is not clear what the teacher means »² (2001 : 584). Cet exemple montre bien que certains gestes, très marqués culturellement, peuvent induire l'étudiant en erreur.

2.2.2. Représentation gestuelle et développement cognitif

Cependant même lorsque les apprenants et l'enseignant appartiennent à la même culture, il existe des cas d'incompréhension. Nous avons tout particulièrement étudié comment un adulte, qui possède une certaine conception du monde, due à son expérience de la vie et qui est doté d'habitudes gestuelles et verbales spécifiques, peut se faire comprendre, gestuellement parlant, par un enfant dont la perception du monde est en constante évolution et dont les habitudes communicatives sont différentes.

Chez le petit enfant, « la représentation débute lorsque les données sensori-motrices actuelles sont assimilées à des éléments simplement évoqués, et non perceptibles au moment considéré » (Piaget, 1968 : 291). Progressivement, l'enfant crée des représentations mentales des concepts. Ces représentations se développent au cours de la vie de l'individu et sont principalement basées sur des prototypes, c'est-à-dire le meilleur exemplaire d'une catégorie pour la représenter. Ce prototype est défini comme l'exemplaire qui condense les propriétés les plus saillantes de la catégorie. Les membres d'une catégorie ont en commun un certain nombre de traits spécifiques (Rosch, 1973). Certains membres sont plus représentatifs d'une catégorie que d'autres. Ainsi, le moineau est un prototype de la catégorie « oiseau » car il est plus représentatif que l'autruche qui ne vole pas.

Mais qu'en est-il du GP qui est lui aussi créé à partir de représentations mentales? Est-il possible de déterminer le meilleur exemplaire gestuel d'un concept ? La plupart des gestes coverbaux sont élaborés à partir de traits caractéristiques du référent. Ceci est encore plus vrai pour les GP 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.

Exemple:

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 **Erreur ! Signet non défini.**

Nous avons cherché à savoir si plusieurs personnes représenteraient gestuellement un item lexical de la même façon, en somme, si on pouvait observer des prototypes gestuels. Une étude réalisée auprès de 40 adultes (Tellier, 2005) auxquels nous avons demandé de produire des gestes

²« Ce geste signifie stupide au Japon (...) ce que l'enseignante veut dire n'est pas clair pour nous » (notre traduction de Sime, 2001 : 584).

pour illustrer certains items lexicaux de la vie courante (manger, boire, pleurer, un oiseau, un serpent, petit, etc.) nous a permis de faire émerger certains gestes « typiques » pour illustrer ces items. Pour 8 des 10 mots que nous avons testés, nous avons pu mettre au jour deux représentations gestuelles par mot. Nous avons ensuite confronté 28 enfants français de 5 ans à ces gestes (Tellier, 2005) et nous leur avons demandé de les identifier (hors contexte). Les résultats montrent que certains gestes peuvent poser d'importants problèmes de compréhension aux enfants.

Exemples:

Un geste très couramment utilisé par les adultes pour signifier « boire » est un geste constitué de la main (doigts repliés) représentant une bouteille dont le pouce tendu vers la bouche qui représente le goulot. Dans notre étude, il a été interprété par 7 enfants sur 14 comme signifiant « sucer son pouce ». En effet, dans la réalité de beaucoup d'enfants, un pouce tendu près de la bouche ne représente pas symboliquement le goulot d'une bouteille mais bien un pouce à sucer.

Autre exemple, le geste majoritairement choisi par les adultes pour signifier « petit » est un emblème qui consiste à présenter un petit écart entre le pouce et l'index de la même main. Seulement 5 enfants sur 14 connaissaient la signification de ce geste. Les autres répondaient souvent qu'il s'agissait seulement de « deux doigts ». A la suite de cette expérience, nous avons eu l'occasion de re-tester ce geste avec 14 enfants du même âge et un seul enfant était capable d'identifier cet emblème.

Il apparaît que ce type de geste conventionnel n'est pas encore acquis par la plupart des enfants puisque l'acquisition des emblèmes se fait en général après 6 ans (McNeill, 1992 ; Colletta, 2004). De même, les enfants de cet âge semblent, pour la plupart, encore incapables d'interpréter les gestes métaphoriques qui présentent une image d'un concept abstrait. Les enfants portent leur attention sur les parties du corps mises en jeu. Ainsi, ils ne cherchent pas à comprendre ce qu'elles peuvent représenter symboliquement mais ce qu'elles montrent concrètement. Le système de représentation de concepts d'un enfant diffère donc de celui de l'adulte qui est davantage symbolique et métaphorique.

L'étude présentée ici concerne des enfants français et s'inscrit dans un travail plus global sur l'enseignement précoce de l'anglais. Elle expose les problèmes de compréhension que certains enfants peuvent rencontrer en s'appuyant sur les gestes de leur enseignant dans le cadre de l'apprentissage d'une LE. 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

Conclusion

Les enseignants de langue ont parfaitement raison d'avoir recours à la gestuelle pour faciliter l'accès au sens, c'est un support efficace, facile à utiliser et qui permet d'éviter la traduction en langue maternelle. Cela dit, il existe certains cas de mauvaise interprétation des GP par les apprenants soit parce qu'un geste n'appartient pas au répertoire culturel gestuel de l'apprenant soit parce que la représentation symbolique du concept via le geste ne correspond pas à la représentation symbolique de l'élève. Comment s'assurer alors que le geste est bien compris de l'apprenant ? Dans le cas de la différence culturelle, l'apprentissage des emblèmes de la langue cible semble incontournable. Quant à la différence de système de représentation, on peut désambiguïser le geste en ayant recours à d'autres modalités (son, images, etc.). La multimodalité en classe de langue permet d'une part de faciliter l'accès au sens et d'autre part d'atteindre tous les apprenants quelque soit leur préférence modale³ (Tellier, 2006).

Bibliographie:

³ Chaque apprenant a tendance à être plus sensible à une modalité : visuelle, auditive ou kinesthésique, c'est sa préférence modale (Tellier 2006).

- ALLEN, L. (2000), "Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk " in *Applied Language Learning*, 11 (1), pp. 155-176.
- BEATTIE, G. & SHOVELTON, H. (1999), "Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation" in *Semiotica*, 123 (1/2), pp. 1-30.
- CALBRIS, G. & PORCHER, L. (1989), *Geste et communication*, Paris : Crédif/Didier-Hatier, coll. « LAL ».
- COLLETTA, J.-M. (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition, Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.
- COSNIER, J. (1982), "Communications et langages gestuels" in Cosnier, J., Berrendonner, A., Coulon, J. et Orecchioni, C. (éds.) *Les voies du langage : communications verbales gestuelles et animales*, Paris : Bordas.
- DABENE, L. (1984), "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère" in Coste, D. (sous la direction de) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, pp. 39-46.
- EFRON, David (1941/1972) *Gesture and Environment : a tentative study of some of the spatio-temporal and linguistic aspects of the gestural behavior of Eastern Jews and Southern Italians in New York city*. The Hague ; Paris : Mouton.
- GRANT, B. & GRANT HENNINGS, D. (1971) *The Teacher moves. An analysis of non-verbal activity*. New York : Teacher College Press, Columbia University.
- GULLBERG M. (1998), *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*, Lund : Lund University Press.
- HALL, E. T. (1966/1971) *The hidden dimension*. Garden City, N.Y. : Doubleday. Traduction française de 1971, *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil, Coll. « Points ».
- HAUGE, E. (1999), "Some common emblems used by British English teachers in EFL classes", in Killick, D. and Parry, M. (eds.) *Cross-cultural Capability - Promoting the Discipline : Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1998*, pp. 405-420.
- KENDON, A. (2004/2005) *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press (nouvelle édition de 2005).
- LAZARATON, A. (2004), "Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry" in *Language Learning*, 54 (1), pp. 79-117.
- McNEILL, D. (1992), *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*, Chicago : The University of Chicago Press.
- PIAGET, J. (1968), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ROSCH, E. (1973), "Natural categories" in *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-350.
- SIME, D. (2001), "The use and perception of illustrators in the foreign language classroom" in Cavé, C., Guaitella, I. et Santi, S. (sous la direction de.) *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris : L'Harmattan, pp. 582-585.
- TELLIER, M. (2004), "L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère" in *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, IUFM Nord Pas-de-Calais, Arras, 24-26 Mars 2004. Sur Cédérom.
- TELLIER, M. (2005), "L'utilisation de prototypes gestuels comme support pour la compréhension en langue étrangère" in *Equipe Calipso (sous la direction de) Actes du colloque Acquisition, Pratiques Langagières, Interaction et Contacts, APLIC, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 25 et 26 juin 2004*. Sur Cédérom.
- TELLIER, M. (2006), *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère : Etude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat non publiée. Paris : Université Paris 7 – Denis Diderot.