

Hélène OLIVON

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2016-2017



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Le geste culturel dans la compréhension : inventaire et impact

Une étude sur les étudiants de l'*Universidad Pedagógica Nacional* de Bogotá

Sous la direction de Nathalie GARRIC (Université de Nantes)

et Ricardo LEURO (Universidad Pedagógica Nacional)

Octobre 2017

Hélène OLIVON

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2016-2017



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Le geste culturel dans la compréhension : inventaire et impact

Une étude sur les étudiants de l'*Universidad Pedagógica Nacional* de Bogotá

Sous la direction de Nathalie GARRIC (Université de Nantes)

et Ricardo LEURO (Universidad Pedagógica Nacional)

Octobre 2017

REMERCIEMENTS

Je tiens, dans un premier temps, à remercier ma directrice de mémoire au sein de l'Université de Nantes, Madame Nathalie Garric pour son aide précieuse et ses conseils tout au long de ce travail de recherche, ainsi que mon directeur de mémoire au sein de l'Universidad Pedagógica Nacional, Monsieur Ricardo Leuro, qui m'a suivie dans l'élaboration de ce mémoire et m'a consacré de son temps.

Je remercie également tous les professeurs et personnels de l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá pour leur accueil, leur attention et leur disponibilité. Ma reconnaissance va tout particulièrement à Daiana Gomez Ocampo, Carl Machuca Hernandez et Orlando Avila Rodriguez, pour leur confiance et sans qui je n'aurais pu mener mes protocoles.

Je souhaite également remercier Madame Nohora Patricia Moreno, coordinatrice de la co-diplomation, pour sa disponibilité avant, pendant et après notre séjour en Colombie.

Je remercie sincèrement les étudiants de l'Université Pédagogique Nationale qui ont accepté de m'aider dans ma recherche ou y ont participé d'une quelconque manière. Merci également à ceux qui ont été, tout au long du semestre de mon stage, des élèves assidus, investis et intéressés, auprès desquels j'ai énormément appris.

Merci aux diverses personnes et entités de l'Université de Nantes et de la région Pays de Loire qui m'ont donné l'opportunité d'étudier et de faire un stage à l'Université Pédagogique de Bogotá et donc de vivre cette expérience culturelle incroyable et enrichissante qu'est un séjour à l'étranger.

Merci à mes camarades assistants de langue à l'Université Pédagogique Nationale pour leur humour quotidien et sans qui cette expérience n'aurait pas eu le même gout.

Un merci tout particulier à Caroline pour sa collaboration et son soutien et à Juliette pour ses illustrations.

Enfin, merci à tous ceux qui ont contribué par leurs conseils ou leur relecture à l'élaboration et à l'écriture de ce mémoire. Et merci à ceux qui, de près ou de loin, par leur bonne humeur et leurs encouragements m'ont poussée à rester motivée et à ne pas baisser les bras

RESUMEN

En este trabajo, estamos interesados en el anclaje cultural de los gestos y su impacto en la comprensión. Los gestos estudiados en todo este trabajo son esencialmente co-verbales y son producidos principalmente por las manos. Al principio, el marco teórico define el gesto y toma su lugar en la enseñanza de idiomas extranjeros.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación Nacional</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 12	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestria
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Le geste culturel dans la compréhension : inventaire et impact. Une étude sur les étudiants de l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. (El gesto cultural en la comprensión: inventario e impacto. Un estudio sobre los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.)
Autor(es)	Olivon, Hélène
Director	Leuro, Ricardo Garric, Nathalie
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 164 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. Université de Nantes.
Palabras Claves	FLE, GESTO, GESTOS EMBLEMÁTICOS, COMPRENSIÓN, DICCIONARIO, CLASIFICACIÓN, INVENTARIO.

2. Descripción
<p>Dans ce travail de mémoire, nous nous intéressons à l'ancrage culturel des gestes et à leur impact dans la compréhension. Les gestes étudiés dans l'ensemble de ce travail sont essentiellement co-verbaux et sont produits par les mains principalement.</p> <p>Dans un premier temps, le cadre théorique définit le geste et dessine sa place dans l'enseignement des langues étrangères. Dans un deuxième temps Nous avons mis en place</p>

3. Fuentes

Ouvrages et articles

ALQAHTANI, Mofareh (2015), « The importance of vocabulary in language learning and how to be taught », in *International Journal of Teaching and Education*, Vol 3, p 21-34

ANTES, Teresa (1996), « Kinesics : the value of gesture in language and in the language classroom » in *Foreign Language Annals*, n°29 p 173-176

BARRIER, Guy (1996), *La communication non verbale : aspects pragmatiques et gestuels en interaction*, Paris, ESF

BARRIER, Guy (2006), *La communication non verbale : comprendre les gestes, perception et signification*, Issy-les-Moulineaux, ESF

BARTHES, Roland (1964), « Rhétorique de l'image », in *Communication*, n°4, p 40-52

BEATTIE, Geoffrey, SHOVELTON, Heather (1999) « Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech ? An experimental investigation », in *Semiotica*, n° 123, p 1-30

ERNICOT, Josie, MARCOS, Haydée, DAY, Claudine, GUIDETTI, Michèle, LAVAL, Virginie, RABAIN-JAMIN, Jacqueline, BABELOT, Géraldine (1998), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Paris, Armand Colin

BERRENDONNER, Alain (2002), « Les deux syntaxes », in *Verbum XXIV*, Vol 1-2, p 23-35

BERRENDONNER, Alain (2012), « Unité syntaxiques & unités prosodiques », in *Langue française*, 2011, p 81-93

BLAIS, Mireille, MARTINEAU, Stéphane (2006), « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », in *Recherches Qualitatives*, vol. 26, p 1-18

BLANC-VALLAT, Charlotte (2016), *Le rôle du geste pédagogique dans l'étayage enseignant*, Toulouse, Université de Toulouse 2 [en ligne]

URL : <https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/>
(consulté le 25 août 2017)

BLIN, Gwendolyn, DAILL, Emmanuelle (2006a), *Alter Ego A1, Livre de l'élève*, Paris, Hachette

BLIN, Gwendolyn, DAILL, Emmanuelle (2006b), *Alter Ego A1, Guide pédagogique*, Paris, Hachette

BOISCLAIR, Andrée, MAKDISSI, Hélène (2004), *le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*, Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec [en ligne]

URL : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/makdissi-boisclair.pdf> (consulté le 15 septembre 2017)

BOURDIEU, Pierre (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Editions du Seuil, (Edition originale : 1972)

Charles P. (1978), L'apprentissage d'une seconde langue chez l'adulte, *McGill Journal of Education*, Vol 13, N°2, [en ligne]

URL : <http://mje.mcgill.ca/article/view/7199> (consulté le 30 juillet 2017)

BOUTON, Charles P. (1978), L'apprentissage d'une seconde langue chez l'adulte, *McGill Journal of Education*, Vol 13, N°2, [en ligne]

URL : <http://mje.mcgill.ca/article/view/7199> (consulté le 30 juillet 2017)

BUNARD, Stephen (2014), *Leurs gestes disent tout haut ce qu'ils pensent tout bas*, Paris, First

BRUNER, Jerome (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris PUF

CALBRIS, Geneviève, PORCHER, Louis (1989), *Geste et communication*, Paris, Hatier

CALBRIS, Geneviève (2003), « Le geste coverbal, un signe analogique », in *Le signifiant gestuel : langue des signes et gestualité co-verbale*, Lyon, ENS LSH

CALMY-GUYOT, Gisèle (1973), *Un Autre langage, la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*, Paris, Editions ESF

CAPONE, Nina, MCGREGOR Karla (2004), « Gesture Development : a review for clinical and research practices », in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol 47, p 173-186

CARADEC, François (2005), *Dictionnaire des gestes, attitudes et mouvements expressifs en usage dans le monde entier*, Paris, Fayard

CHANNOUF, Ahmed (2006), *Les émotions : une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga cop.

CHARAUDEAU, Patrick (1995), « Une analyse sémiolinguistique du discours », in *Langages*, n°117, Paris, Larousse [en ligne]

URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Une-analyse-semiolinguistique-du.html>
(consulté le 10 septembre 2017)

CHETOCHINE, Georges (2008), *La vérité sur les gestes*, Groupe Eyrolles

CICUREL, Francine (1999), « Littérature, fiction, apprentissage : le mode fictionnel du discours », in *Études de linguistique appliquée*, n°115

CICUREL, Francine (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, Encrages, n°16, p 145-164

COLLETTA, Jean-Marc (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 8 à 11 ans, Corps, langage et cognition*, Sprimont, Pierre Mardaga

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer*, Paris Strasbourg, Didier

COSNIER, Jacques (2010), *La gestualité conversationnelle des entendants-parlants*, in *Cahier de Linguistique Analogique*, n°5, p 17-33

DESMOND, Morris (1978), *La clé des gestes*, Paris, B. Grasset

DEWAELE, J.-M., & REGAN, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne', in *Journal of French Language Studies*, 12(02).

DULAY, Heidi, BURT Marina (1974), « Natural sequences in child second language acquisition », in *Language Learning*, Vol 24, p 37-53

EKMAN, Paul, FRIESEN, Wallace (1969), « The repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage and Coding », in *Semiotica*, n°1, p 49-97

EKMAN, Paul (1992), « Universal facial expressions of emotion : an old controversy and new findings », in *Non Verbal Communication, Where Nature Meets Culture*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associate Publishers [en ligne]

URL : <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Universal-Facial-Expressions-Of-Emotion.pdf> (consulté le 11 septembre 2017)

EKMAN, Paul (1993), « Facial expression and emotion », in *American Psychologist*, Vol 48

- FATHMAN, Ann (1975), « The relationship between age and second language productive ability », in *Language Learning*, n°25, p245-253
- FLORIN, Agnès (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod
- GAONAC'H, Daniel (1999), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier
- GERMAIN, Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'Histoire*, Paris, CLE International
- GIRARDET, Jacky (2012), *Echo junior A1, méthode de français*, Paris, CLE International
- GREEN, Jerald (1971), « A Focus Report : Kinesics in the Foreign-Language Classroom », in *Foreign Language Annals*, vol. 5, p 62-68
- GUIRAUD, Pierre (1967), *Structures étymologiques du lexique français*, Paris, Larousse
- HAGEGE, Claude (1996), *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob
- HIMBER, Céline, POLETTI, Marie-Laure (2011), *Adosphère 1, méthode de français A1, livre de l'élève*, Paris, Hachette
- HIMBER, Céline, POLETTI, Marie-Laure (2012), *Adosphère 1, méthode de français A1, guide pédagogique*, Paris, Hachette
- HYMES, Dell H. (1991), *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier
- KELLY, Spencer D., BARR, Dale (1999), « Offering a hand to pragmatic understanding : the role of speech and gesture in comprehension and memory », in *Journal of Memory an Language*, vol 40, p 577-592
- KITA, Sotaro (2000), « How representational gestures help speaking ». In *McNeill, D. Language and Gesture*, Cambridge: Cambridge University Press, p 162-185

KRAUSS, Robert, CHEN, Yihsiu, GOTTESMAN, Rebecca (2000), « Lexical gestures and lexical access : a process model », in *McNeill, D, Language and Gesture*, Cambridge, Cambridge University Press, p 261-283

MCNEILL, David (1992), *Hand and mind: what gesture reveal about thought*, Chicago, The University of Chicago Press

MCNEILL, David (2000), *Language and Gesture*, Cambridge, Cambridge University Press

MEHRABIAN, Albert (1972), *Nonverbal Communication*, Chicago New-York, Aldine Atherton

MEO-ZILO, Giovanni, MEJIA, Silvia (1983), *Diccionario de gestos, España e Hispanoamérica*, Tome II, I-Z, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá

NANTHASILP, Sukanya (2011), *La compétence de communication en didactique du français langue étrangère*, [en ligne]

URL : http://www.damrong-journal.su.ac.th/upload/pdf/69_11.pdf (consulté le 4 septembre 2017)

NICOL, Françoise, pour l'équipe enseignante en Master 1 et 2 à l'IRFFLE (2014), *Le mémoire Vade-Mecum de l'étudiant en Master*, Nantes, Université de Nantes

PORCHER, Louis (1984), « Paradoxe sur un enseignant ? », *Etude de linguistiques appliquée*, n°55, p 76-85

PUREN, Christian (1997), « Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues : Pour une épistémologie disciplinaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris, Didier-Érudition

ROUSTAN, Benjamin et DOHEN, Marion (2011), *De l'influence du lien communicatif entre geste manuel et parole dans leur coordination*, Grenoble, Acte des 9^{ème} Rencontre des Jeunes Chercheurs en Parole

SAUSSURE, Ferdinand (de) (1916), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris [en ligne]

URL :

https://fr.wikisource.org/wiki/Cours_de_linguistique_g%C3%A9n%C3%A9rale/Texte_entier (consulté le 27 août 2017)

SAYDI, Tilda (2015), « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », in *Synergies Turquie*, N°8, p 13-28

SIME, Daniela (2001), « The use and perception of illustrators in the foreign language classroom », in *Oralité et gestualité, interaction et comportements multimodaux dans la communication*, Aix-en-Provence, Actes du colloque ORAGE, Paris, L'Harmattan

SOUCHON, Marc (2005), « Lectures de textes en le et compétence textuelle », in *AILE, Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°13, p 15-40

SOURISSEAU, Jocelyne (2013), « L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville », in *Synergies Roumanie*, n°8, p 15-30

TELLIER, Marion (2005) *L'utilisation des gestes en classe de langue : Comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ?* Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog, Toulouse, France <hal-00433394>

TELLIER, Marion (2008), « L'usage des gestes en langue étrangère : quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants ? » in Feuillet, Jacqueline. *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Editions du CRINI, p 207-208 <hal-00483958>

TELLIER, Marion (2010), Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce, In C. Corbin et J.Sauvage, *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris, L'Harmattan, coll « Enfance et Langages » p 31-54, <hal-00541985>

TELLIER, Marion et STAM, Gale (2010), « Découvrir le pouvoir de ses mains : la gestuelle des futurs enseignants de langue », in *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon, p 1-4 <hal-00541984>

TELLIER, Marion, GUARDIOLA, Mathilde, BIGI, Brigitte (2011), *Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation*, Montpellier, TALN 2011 [en ligne]

URL : <http://www.lpl-aix.fr/~bigi/Doc/big2011degels.pdf> (consulté le 18 aout 2017)

TELLIER, Marion et STAM, GALE (2012), « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action », in *Rivière V., Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, p 357-374

TELLIER, Marion et al. (2012), *Segmentation et annotation du geste : Méthodologie pour travailler en équipe*, Grenoble, Ateliers DEGELS <hal-01510435>

TELLIER, Marion, STAM, Gale, BIGI, Brigitte (2013), *Gesturing while pausing in conversation: self-oriented or partner-oriented*, in TIGER: Tilburg Gesture Research Meeting 1, Jun 2013, Tilburg, Netherlands <hal-01510207>

TELLIER, Marion (2014), *Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés*, Discours [En ligne]

URL : <http://discours.revues.org/8917> ; DOI : [10.4000/discours.8917](https://doi.org/10.4000/discours.8917) (consulté le 10 mars 2017)

WINKIN, Yves (1996), *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*, De Boeck Université

ZHIHONG, Pu (2008), « L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère », in *Synergies Chine*, n°3, p 161-167

Encyclopédie

(1989) *Larousse Encyclopédique en couleurs*, Paris, Edition du Club France Loisirs

Travaux universitaires

GIRARD, Agathe (2016), *Et si, sans le savoir, l'enseignant de FLE parlait le tutolecte, une variété de la langue aux enjeux didactiques acquisitionnels et interpersonnels ?*

Mémoire de Master 1, Université de Nantes

MANJARRES FORERO, Edwar (2014), *La communication non verbale comme médiation pour l'enseignement du FLE*, Mémoire de fin de Licence, Bogota,

Universidad Pedagógica Nacional

OLIVON, Hélène (2016), *L'impact du geste associé à la parole dans la mémorisation du lexique en français langue étrangère : le cas des enfants roms*, Mémoire de Master 1,

Université de Nantes

TELLIER, Marion (2006), *L'impact du geste pédagogique sur*

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans,

Linguistique. Université Paris-Diderot – Paris VII <tel-00371041>

WAIFLEIN, Megan (2013), *The Progression of the Field of Kinesics*, Thèse, Illinois State University, Anthropology Paper 3 [en ligne]

URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/48838551.pdf> (consulté le 23 août 2017)

4. Contenidos

Ce travail, composé de trois parties et de deux protocoles principaux a pour objectif principal de déterminer l'impact des gestes culturels sur la compréhension.

Les gestes considérés dans ce document, appelés “culturels” sont colombiens et français. Nous nous sommes intéressée de façon exclusive aux étudiants français et colombiens.

La première partie de ce travail, le cadre théorique consiste en un inventaire des typologie existantes, tout particulièrement celles proposées par David McNeill et par

Marion Tellier. Il s'agit également de procéder à une étude, non exhaustive, de la littérature sur le thème du geste (dans l'enseignement et dans l'apprentissage).

La deuxième partie consiste en un protocole dont l'objectif final est la création d'un inventaire (que nous appellerons « gestithèque ») des gestes culturels (qui peuvent être assimilés aux gestes « emblèmes » chez McNeill ou Tellier) des étudiants colombiens et français. Cet inventaire n'est pas exhaustif et cherche à vérifier les hypothèses suivantes :

- Il existe des gestes culturels communs aux deux cultures qui ont la même signification ;
- Il existe des gestes culturels communs aux deux cultures dont la signification peut varier ;
- Il existe des gestes culturels différents aux deux cultures dont la signification est commune.

La troisième et dernière partie consiste en l'évaluation de l'impact de ces gestes (ceux de la gestithèque) sur la compréhension. Les étudiants de l'UPN sont alors « évalués » sur leur compréhension d'un conte associé à différents gestes donc l'ancrage culturel est plus ou moins fort. L'objectif est alors d'évaluer l'impact de ces gestes, tout particulièrement sur la compréhension orale afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'usage de gestes culturels « français » peut avoir un impact plus ou moins négatif sur la compréhension du conte par les étudiants de l'UPN.

5. Metodología

L'ensemble du travail de recherche a pu être mené grâce à la participation des étudiants de l'UPN et des Universités de Nantes et de Rennes.

Le premier protocole consiste en une adaptation de la méthodologie utilisée par Paul Ekman au cours de ses recherches sur les émotions (méthode des composantes et méthode des jugements). Ces deux méthodes ont été utilisées lors de la récolte des données. La classification de ces données a été entreprise à l'aide des préconisations proposées par Antes (1996) et Calbris (1989).

Le second protocole consiste lui en une adaptation de diverses expériences mises en place par Marion Tellier. Celui-ci s'est déroulé en 3 étapes principales : la création

d'un conte, la production de trois vidéos de ce conte (avec les gestes français, avec les gestes colombiens et une vidéo « contrôle »), visualisation des vidéos par les étudiants de l'UPN et entretiens individuels afin d'évaluer leur compréhension.

6. Conclusiones

Au terme de ce travail nous avons créé un document nommé « gestithèque » contenant près de 80 gestes culturels colombiens et français. Ce document nous a permis de vérifier l'ensemble de nos hypothèses de départ.

Nous n'avons également pu conclure, grâce au second protocole que les gestes ont un impact sur la compréhension. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que l'ancrage culturel du geste ait un impact négatif. En effet, les résultats que nous avons obtenus, bien qu'allant dans le sens de notre hypothèse de départ, ne peuvent pas être considérés comme significatifs ou systématisables pour deux raisons principales : les différences dans les notes de compréhension entre les groupes d'étudiants sont trop faibles et il existe un très grand nombre de facteurs et variables autres que le geste qui entrent en compte dans la compréhension et dont l'impact est difficile à évaluer.

Elaborado por:	Olivon, Hélène
Revisado por:	Leuro, Ricardo Garric, Nathalie

Fecha de e laboración del Resumen :	24	11	2017
--	----	----	------

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
1 CADRE THEORIQUE.....	13
1.1 DEFINITIONS.....	15
1.1.1 <i>Apprentissage et acquisition de la langue étrangère.....</i>	<i>15</i>
1.1.2 <i>Communication non-verbale et geste : classifications</i>	<i>17</i>
1.1.3 <i>Compréhension et communication : rôle du geste</i>	<i>21</i>
1.1.4 <i>Geste et signe linguistique : la sémiotique</i>	<i>24</i>
1.2 GESTES ET ENSEIGNEMENT	27
1.2.1 <i>Généralités.....</i>	<i>27</i>
1.2.2 <i>Ce que proposent les méthodes.....</i>	<i>29</i>
1.2.3 <i>Ce que préconisent les auteurs.....</i>	<i>32</i>
1.2.4 <i>Enseigner aux enseignants</i>	<i>34</i>
1.3 ETAT DES LIEUX.....	37
1.3.1 <i>Justifications et objectifs</i>	<i>37</i>
1.3.2 <i>Public</i>	<i>37</i>
1.3.3 <i>Matériel</i>	<i>38</i>
1.3.4 <i>Résultats.....</i>	<i>40</i>
1.3.5 <i>Analyse et limites.....</i>	<i>43</i>
2 DICTIONNAIRE DES GESTES	47
2.1 PROTOCOLE.....	49
2.1.1 <i>Démarche réflexive</i>	<i>49</i>
2.1.2 <i>Objectifs.....</i>	<i>51</i>
2.1.3 <i>Public et contexte de recueil des données</i>	<i>51</i>
2.1.4 <i>Procédure.....</i>	<i>53</i>

2.2	RESULTATS.....	61
2.2.1	<i>Généraux</i>	61
2.2.2	<i>Questions de recherche</i>	62
2.3	ANALYSE	67
2.3.1	<i>Choix du terme</i>	67
2.3.2	<i>Classement</i>	67
2.3.3	<i>Mise en forme</i>	69
2.3.4	<i>Vers le second protocole</i>	71
2.3.5	<i>Conclusion partielle</i>	72
2.4	CONCLUSION GENERALE	75
3	LE CONTE	77
3.1	PROTOCOLE	79
3.1.1	<i>Démarche réflexive</i>	79
3.1.2	<i>Questions de recherche</i>	79
3.1.3	<i>Objectifs</i>	80
3.1.4	<i>Public et contexte de recueil des données</i>	80
3.1.5	<i>Matériel</i>	81
3.1.6	<i>Procédure</i>	85
3.2	RESULTATS.....	89
3.2.1	<i>Entretien</i>	89
3.2.2	<i>Question 1</i>	90
3.2.3	<i>Question 2</i>	92
3.2.4	<i>Question 3</i>	93
3.3	ANALYSE	95
3.3.1	<i>Impact du geste dans la compréhension</i>	95
3.3.2	<i>Autres facteurs influençant la compréhension</i>	101
3.3.3	<i>Conclusion partielle</i>	105

3.4	LIMITES ET REMEDIATIONS.....	107
3.4.1	<i>Nombre de participants</i>	107
3.4.2	<i>Profils des étudiants</i>	107
3.4.3	<i>Vidéo</i>	108
3.4.4	<i>Le choix des gestes</i>	109
3.4.5	<i>Application pédagogique</i>	109
3.4.6	<i>Polysémie du geste</i>	110
3.4.7	<i>Authenticité de la situation de communication</i>	110
3.4.8	<i>Variables parasites</i>	111
3.4.9	<i>Niveaux de conceptualisation</i>	111
3.4.10	<i>Calendrier</i>	112
	CONCLUSION	113
	BIBLIOGRAPHIE	117
	ANNEXES	127
	ANNEXE A : QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS –VERSION EN FRANÇAIS.....	127
	ANNEXE B : QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS –VERSION EN ESPAGNOL	131
	ANNEXE C : LE CONTE	135
	ANNEXE D : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS –QUESTION 1	137
	ANNEXE E : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS –QUESTION 2	139
	ANNEXE F : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS –QUESTION 3	141
	ANNEXE G : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS – NOTESDE COMPREHENSION	145
	ANNEXE H : ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT	147

INTRODUCTION

« Les gens attachent beaucoup trop d'importance aux mots, et pas assez aux gestes qui les accompagnent. »

Boris Vian (1948)

Les mots, le vocabulaire, le lexique, sont au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement du vocabulaire est une évidence et une nécessité. L'enseignement du geste, quant à lui, est souvent laissé de côté, voir ignoré. Pourtant, la plupart d'entre nous aura, au cours d'un voyage à l'étranger, d'une interaction avec un étranger, remarqué que, lorsque l'on n'a pas les mots, notre corps devient un nouvel outil d'expression.

Dans un monde où les échanges sont omniprésents, intensifiés, améliorés par les technologies de l'information, et de la communication, les populations sont de plus en plus mises en relations. Un accent, une construction langagière, une attitude peuvent renseigner sur la culture de l'autre, sur son groupe d'appartenance. Les gestes eux aussi transmettent, traduisent, une culture. On dit des italiens qu'ils parlent avec leurs mains, des allemands qu'ils préfèrent une poignée de main à une bise. Des stéréotypes qui associent la gestualité à la culture.

Alors que nous entamions un stage au sein de *l'Universidad Pedagogica Nacional* de Bogota, Colombie, nous avons commencé à nous intéresser à la gestualité en tant qu'élément culturel. Nous avons, dans un premier temps, tenté de prendre conscience de notre manière de gestualiser lorsque nous nous trouvions face à des groupes d'étudiants colombiens débutant l'apprentissage du français. Puisque nous ne pouvions faire usage de l'espagnol, et qu'ils ne pouvaient communiquer en français, il était indispensable de passer par les gestes pour transmettre des informations, pour communiquer. Peu à peu, nous avons pu noter que, si certains gestes semblent être facilement compris, d'autres peuvent l'être mal, voire pas interprétés du tout.

Aussi, nous nous sommes, dans un premier temps, demandée quels étaient les gestes communs aux deux cultures, française et colombienne et quels étaient les gestes qui ne l'étaient pas. Nous avons donc tenté, au cours des semaines, de réunir ces gestes sous forme d'une liste. Une liste tentant d'évaluer les similitudes et les différences entre les gestes et leurs

significations en France et en Colombie. C'est ce que nous nommerons ici dictionnaire, ou inventaire. Alors que nous établissions cette liste, nous avons également commencé à envisager l'impact que pourraient avoir ces gestes, sur la compréhension. Autrement dit, nos gestes, s'ils ne correspondent pas à des gestes connus par les étudiants, peuvent-ils entraver leur compréhension du message que nous souhaitons leur transmettre à l'oral ?

Nous avons, par le passé, eu l'opportunité de travailler sur l'impact des gestes sur la mémorisation, auprès de jeunes enfants allophones vivant à Nantes. Nous avons donc pensé qu'il serait intéressant, pour ce mémoire, de travailler non plus sur la mémorisation, mais plutôt sur l'impact du geste sur la compréhension.

C'est donc à la fois en tant qu'expatriée et en tant que professeure de Français Langue Étrangère que nous nous sommes posée la question à laquelle nous allons, dans ce travail, tenter de répondre : dans quelle mesure les gestes sont-ils ancrés culturellement, et, si l'on part de ce postulat, dans quelle mesure ont-ils un impact sur la compréhension ?

Afin de répondre à cette problématique, nous tenterons dans une première partie de dresser un cadre théorique en trois temps : d'abord, nous définirons les concepts nécessaires à la mise en place de notre travail, ensuite nous nous intéresserons à la place qui est faite au geste dans l'enseignement, dans diverses méthodes, enfin, nous ferons l'ébauche d'un état des lieux de l'utilisation des gestes chez les enseignants de l'*Universidad Pedagógica Nacional*. Notons que l'*Universidad Pedagógica Nacional* est une université publique spécialisée dans la formation de futurs professeurs. Dans notre cas, les participants aux expérimentations sont étudiants en licence de langues étrangères, tous étudient le français.

Dans une deuxième partie, nous expliquerons en détail le protocole que nous avons mis en place dans le but de créer une ébauche de « dictionnaire » des gestes français et colombiens, outil que nous considérons dans ce travail comme un dispositif expérimental. Nous aborderons, dans cette même partie, les résultats que nous aurons pu obtenir et expliquerons les choix que nous avons pu faire.

Dans une troisième et dernière partie, nous exposerons le second protocole que nous avons mis en place : une expérience visant à évaluer la compréhension d'un conte par quelques étudiants de l'*Universidad Pedagogia Nacional*. D'abord, nous détaillerons les étapes de notre protocole et présenterons notre public. L'expérience a été menée sur trois groupes, le premier a visionné une vidéo dans laquelle nous produisions des gestes « français », le deuxième des

gestes « colombiens » et le dernier constituait le groupe contrôle. Les gestes, colombiens et français, ont été sélectionnés dans la liste mise en place lors du premier protocole. Plus tard, nous exposerons les résultats obtenus et les analyserons. Il s'agit ici d'essayer d'appréhender l'impact que peut avoir la production de gestes dans la compréhension d'un récit. Puis, nous proposerons également des alternatives et remédiations au travail effectué.

De par ces divers protocoles et questionnements, le présent travail est riche de différents enjeux, il s'agit à la fois d'étudier les gestes dans l'interculturalité et de proposer un outil permettant un inventaire des gestes que l'on considèrera « culturels ». Il s'agit également, notamment au travers du cadre théorique, d'évaluer la polyfonctionnalité du geste : son ancrage dans la culture, sa contribution au sens et à l'apprentissage, et, plus globalement, son rôle dans la communication.

Nos questionnements, qui trouvent leurs origines à la fois dans la salle de classe et dans la communication interculturelle, tenteront donc de cerner, tant par des recherches bibliographiques qu'expérimentales, la place du geste, que nous croyons cruciale, dans la communication et dans l'enseignement. Pour cela, nous nous appuierons en particulier sur les travaux de définition et de classification des gestes de McNeill (1992) et Tellier (2006).

1 CADRE THEORIQUE

Dans cette première partie, nous allons tenter de dessiner, autour des thèmes du geste, de l'apprentissage et de l'enseignement, un cadre théorique global regroupant un certain nombre de notions dont nous avons estimé qu'elles nous seraient d'une certaine aide tant dans la construction de notre problématique que dans la mise en place et l'analyse de nos protocoles.

Les deux protocoles que nous avons mis en place ont pour objectifs à la fois de vérifier qu'il existe une différence dans les gestes co-verbaux et emblèmes en France et en Colombie, mais aussi, d'évaluer l'impact de ces différences sur la compréhension de la langue française par des apprenants étrangers, notamment pour notre cas d'étude par des étudiants colombiens.

Dans cette démarche, nous tenterons donc dans un premier temps de définir les concepts importants de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons particulièrement à la littérature traitant de la place du geste dans l'enseignement en général et plus spécifiquement dans celui du Français Langue Etrangère et, dans un troisième et dernier temps, nous tenterons d'établir un état des lieux de la place du geste dans l'enseignement mais en nous appuyant alors singulièrement sur l'expérience de professeurs de langue de *l'Universidad Pedagogica Nacional* de Bogota.

1.1 DEFINITIONS

1.1.1 APPRENTISSAGE ET ACQUISITION DE LA LANGUE ETRANGERE

1.1.1.1 CHEZ L'ENFANT

Darwin disait qu'« *Il existe chez l'homme, indépendamment de la volonté consciente, une forte tendance à l'imitation [...] c'est ce qu'on a nommé le symptôme de l'écho* » (Darwin, 1890, cité par Barrier, 1996 : 84). Cette volonté pourrait-elle être celle qui pousse l'enfant à apprendre à parler et plus tard l'adulte à apprendre de nouvelles langues ?

S'il semble qu'un enfant, d'où qu'il soit, apprenne, apparemment sans efforts remarquables, sa ou ses langues maternelles, il semble en aller un peu différemment chez l'adulte. Pour l'enfant, la langue maternelle est apprise essentiellement par « simple » contact, par immersion dans son environnement communicant humain, avec la famille, les amis, les centres éducatifs d'activités collectives, l'école etc. Le moteur principal de l'acquisition du langage serait, selon Vygotsky¹, l'interaction de l'enfant avec son environnement, avec les « experts² » de la langue qui lui sera maternelle.

Le processus de l'acquisition de la langue maternelle commence dès la naissance auprès de l'adulte qui entame, avec l'enfant, une forme de communication (Bernicot, 1998 :16).

Les gestes (déictiques) apparaissent avant les premiers mots chez l'enfant (Capone et McGregor, 2004 : 176) : de zéro à trois ans, l'enfant utilise les gestes en guise de mots, de trois à cinq ans, les gestes de l'enfant deviennent co-verbaux et iconiques. A partir de cinq ans et plus, ces réalisations atteignent un fonctionnement métaphorique. A partir de 6 ans, les comportements non-verbaux évoluent chez l'enfant au rythme de ses acquisitions langagières. Les gestes ont donc nécessairement leurs rôles à jouer dans l'apprentissage des langues, en tant que systèmes sémiotiques, ils peuvent anticiper, accompagner, suivre, les productions verbales de différentes manières (Colletta, 2004).

¹ Cours d'enseignement, apprentissage et acquisition, Mme Cuët, M1 FLE, Université de Nantes, 2015.

² L'expert est défini par le *Trésor de la langue française* comme un individu « qui a acquis une grande habileté, un grand savoir-faire dans une profession, une discipline, grâce à une longue expérience », ici, les adultes.

1.1.1.2 *CHEZ L'ADULTE*

S'il est important de comprendre comment ont lieu l'apprentissage et l'acquisition de la langue maternelle pour l'enfant, il est également, pour notre recherche, important de voir comment se déroule ce processus chez l'adulte. Nous considérons ici comme adulte toute personne participant à nos expériences et se trouvant dans l'âge suivant l'adolescence, c'est-à-dire globalement arrivé au terme des processus de croissance, soit approximativement (d'un point de vu linguistique) aux alentours de 15 ans (Bouton, 1978 : 128).

Alors que l'enfant bénéficie de motivations profondes telles que l'action sur le milieu et l'instinct social, l'adulte lui a des motivations essentiellement superficielles dans le sens où il dispose déjà d'une langue de communication et doit parfois surmonter une certaine lathophobie (Hagège, 1996 :36). La lathophobie correspond à la peur du ridicule, la peur d'avoir honte. Une peur qui peut être amplifiée du fait de la situation d'acquisition qui correspond souvent à un milieu pédagogique structuré, un contexte de communication artificiel (par exemple lorsque l'on apprend une langue étrangère à l'université), qui tout en illustrant une situation discursive sociale, se caractérise du fait de l'activité pédagogique par un certain nombre de mises en scène qui correspondent parfois à la reproduction de la vie quotidienne.

Pour l'adulte, comme pour l'enfant, l'apprentissage et l'acquisition de la langue se font dans un premier temps par l'oral : la compréhension, puis la production. Il s'agit d'acquérir un outil de communication qui emprunte premièrement le medium oral. Le geste semble faire partie intégrante de cette communication orale. Le geste et la parole forment un seul et même système cognitif (McNeill, 1992). Plusieurs arguments viennent soutenir cette théorie : il note, par exemple, que certaines pathologies affectant la parole semblent également affecter la gestuelle des personnes atteintes (c'est le cas par exemple de la schizophrénie ou de l'aphasie).

La simple exposition à la langue à apprendre est l'occasion, chez l'adulte, d'activer ou de réactiver les processus d'acquisition du langage. C'est une solution, mais probablement pas la meilleure solution possible puisqu'elle peut entraîner par exemple la fossilisation de certaines erreurs (Gaonac'h, 1999 : 134). D'autres considèrent que le processus mis en œuvre pour l'acquisition linguistique est double : l'apprenant possède des capacités cognitives innées qui lui permettent de mettre en place des stratégies et l'apprentissage lui permet de transformer ces stratégies de traitement en règles l'aidant à organiser progressivement et de plus en plus précisément la langue qu'il entend (Dulay et Burt, 1974 : 37).

Certaines expériences (entre autres celles de Dulay et Burt, 1974) laissent à penser que l'apprentissage et l'acquisition d'une seconde langue seraient plus difficiles chez l'adulte que chez l'enfant, car les interférences de la L1 seraient plus fréquentes. Cependant, d'autres recherches tendent à montrer, à l'inverse, que l'âge peut être facilitateur, par exemple, en ce qui concerne l'intégration de la syntaxe et de la morphologie de la langue (Fathman, 1975 : 251).

Globalement, les recherches et lectures que nous avons pu faire quant à l'acquisition et l'apprentissage de la L2 chez l'adulte ne peuvent pas mener à des conclusions ou des hypothèses précises. Les capacités d'apprentissage et d'acquisition semblent dépendre d'un grand nombre de facteurs et de variables difficiles à saisir dans leur totalité et les processus (d'apprentissage et d'acquisition) sont multiples. Ces variables peuvent par exemple être la situation d'apprentissage, la motivation, les capacités cognitives, les stratégies de mémorisation, ou encore, la connaissance des fonctions de communication. Le thème de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue étrangère est un sujet si vaste qu'il nous est impossible ici d'en faire un résumé ou une explication précise et globale. Nous avons donc essayé d'en donner quelques clés cependant assez exhaustives. Nous allons à présent nous intéresser à un autre sujet, tout aussi vaste, celui de la communication non-verbale.

1.1.2 COMMUNICATION NON-VERBALE ET GESTE : CLASSIFICATIONS

1.1.2.1 *DANS LES INTERACTIONS*

La communication non-verbale désigne tous les modes d'échange et de communication autre que la parole : les gestes, les attitudes, les expressions faciales et micro-expressions, mais aussi les odeurs, l'environnement dans lequel a lieu l'interaction. Dans ce travail, nous ne nous intéresserons pas à l'intégralité de cette communication. Nous nous concentrerons sur des actes volontaires de communication impliquant le corps : c'est ce que nous appellerons « les gestes ». Nous nous intéresserons à la fois aux gestes coverbaux et aux emblèmes. Cependant, nous nous inspirerons, pour notre premier protocole, des travaux d'un psychologue américain travaillant sur les expressions faciales et micro-expressions.

Il s'agit des travaux de Paul Ekman sur ce qu'il nomme les « expressions primaires³ » (Ekman, 1992 : 32). Ekman a émis l'hypothèse selon laquelle l'expression des émotions primaires sur le visage est déterminé par la biologie et non par la culture. C'est-à-dire que les expressions primaires sont universelles. Nous utiliserons, pour le protocole I et afin de vérifier nos hypothèses et de répondre à notre problématique, une méthode de recueil des données inspirée de la méthode utilisée par Ekman pour vérifier son hypothèse. Nous donnerons d'ailleurs une explication plus complète de ses méthodes dans la deuxième partie de ce travail.

Il est établi, et d'ailleurs assez facile d'admettre, que la communication non-verbale (sous toutes ses formes) tient une importance capitale dans les interactions. Elle a en effet le pouvoir de renforcer le message transmis (souvent par la parole) ou bien de le décrédibiliser, voire même de décrédibiliser l'individu lui-même. On sait, par exemple, que si deux interlocuteurs partagent un rythme commun dans leurs mouvements et postures cela crée (inconsciemment) une base d'acceptation mutuelle (Barrier, 1996 : 82). Albert Mehrabian s'est d'ailleurs intéressé à l'impact du non-verbal dans les interactions. Il a mis en place une expérience dont le but était d'évaluer l'importance relative des mots, de la voix et des expressions du visage dans certains contextes d'interaction. Les résultats de l'expérience ne sont applicables que dans des contextes de communication de sentiments et d'états d'esprit. Ainsi, Mehrabian a déterminé que 7% de la communication est verbale (les mots), 38% est vocale (la voix) et 55% est visuelle (entre autres les expressions du visage et le langage corporel) (Mehrabian, 1972). Bien évidemment, les résultats de cette expérience ne peuvent être systématisés puisqu'ils sont liés à un contexte d'interaction particulier. Ils n'en restent pas moins intéressants et signifiants en ce qu'ils prouvent l'importance du non-verbal dans l'interaction.

Dans le langage courant, le geste constitue un mouvement, une manifestation, volontaire ou non, du corps ou de l'une de ses parties (Encyclopédie Larousse, 1989 : 4144). Ils peuvent être communicatifs et faire partie intégrante de la communication, ou être informatifs et n'avoir aucun impact sur la transmission de l'information communiquée ou du moins sur la personne à qui est destinée la communication (c'est par exemple le cas des gestes que nous faisons lorsque nous sommes au téléphone, qui ne sont pas vus par le destinataire). Globalement, le

³ Les six émotions considérées comme primaires par Ekman en 1972 sont : la tristesse, la colère, le bonheur, la peur, le dégoût et la surprise. En 1990 il ajoutera dix émotions à cette liste : l'amusement, la satisfaction, la gêne, l'excitation, la culpabilité, la fierté, le soulagement, le plaisir (sensoriel), la honte et le mépris.

mot *geste* peut trouver différents sens, ceux-ci étant plus ou moins restreints en fonction des éléments non-verbaux que l'on fait le choix de prendre en compte.

1.1.2.2 CLASSIFICATIONS

Un certain nombre de chercheurs ont tenté de mettre en place des classements des gestes. David Efron sera l'un des premiers de ces chercheurs (Waiflein, 2013 : 4). Près de vingt ans après lui, en 1952, Ray Birdwhistell fonde une discipline aujourd'hui nommée kinésique (Birdwhistell, 1970, cité par Waiflein, 2013 : 2). Cette discipline consiste en l'étude des gestes et des mimiques utilisées comme signes de communication. Pour lui, la communication inclut toutes les modalités sensorielles : la vision, l'olfaction, le toucher et l'audition (Winkin, 1996 :79). Il crée un système de classification où la plus petite unité gestuelle de sens est appelée kinème. (Waiflein, 2013 : 4)

Dans ce travail, nous avons choisi de nous intéresser tout particulièrement aux travaux de David McNeill et de Marion Tellier. La typologie la plus utilisée est celle de McNeill (1992 : 80) qui attache une importance toute particulière aux gestes que l'on nomme « co-verbaux ». Les gestes co-verbaux sont les gestes qui accompagnent la parole. L'auteur considère qu'il existe quatre types de gestes co-verbaux :

- Les iconiques, qui illustrent le référent ;
- Les métaphoriques, qui représentent des concepts abstraits ;
- Les déictiques (abstraites et concrètes), qui pointent en direction d'un référent ;
- Les battements, qui rythme le discours et accentuent les éléments les plus importants.

McNeill considère qu'il existe, en dehors des co-verbaux des gestes que l'on appelle « emblèmes » et d'autres que l'on appelle « mimes ». Les emblèmes sont alors considérés comme des gestes codifiés et propres à une culture (nous pouvons par exemple prendre le cas de « mon œil » en français, où l'on tire le bas de son œil pour signifier « je ne te crois pas »). Les mimes sont des gestes utilisés lorsque l'usage de la parole semble impossible, par exemple lorsqu'il y a beaucoup de bruit.

Cependant, même si nous considérons que les travaux de McNeill sont d'une grande importance dans la recherche sur le thème du geste et de la production de la parole puisqu'il a, entre autres, prouvé que les gestes et les paroles sont indissociables, nous avons fait le choix de nous intéresser également au modèle de typologie plus récent proposé par Marion Tellier.

Marion Tellier considère qu'il existe huit types de gestes (Tellier, 2011 : 49) :

- Le geste déictique, qui, comme chez McNeill, est un geste de pointage ;
- Le geste iconique, qui illustre un concept concret ;
- Le geste métaphorique, qui illustre un concept abstrait ;
- Le geste de battement, qui rythme la parole, sans contenu sémantique ;
- L'emblème, qui est un geste culturel ;
- Le Butterworth, qui est un geste de recherche lexicale ;
- Le geste interactif, qui est adressé à l'interlocuteur ;
- Le geste avorté, qui est entamé mais jamais terminé.

Dans le cadre de notre recherche, nous pensons que cette seconde typologie est plus applicable. Cependant, comme Caradec (2005 : 9) nous avons tendance à penser qu'il « n'y a pas de gestes universels ». Or, si nous considérons cette hypothèse, la catégorie « emblème » ne trouve que peu de sens dans ces deux typologies. En effet, si l'on considère que tous les gestes sont culturels (bien que parfois partagés par plusieurs cultures ils ne seraient tout de même pas universels) alors tous les gestes mis dans la catégorie « emblème » devraient pouvoir être redistribués dans les autres catégories, tout particulièrement les catégories des gestes iconiques et métaphoriques. C'est là l'une des questions qui nous intéressent et que nous allons essayer de vérifier au terme de notre premier protocole. Dans ce protocole, les gestes que nous nous attacherons particulièrement à observer se situent essentiellement dans les catégories suivantes : iconique, métaphorique et interactif.

Nous sommes d'ailleurs vivement intéressée par cette question de culture et de codes culturels. Elle définit en effet, une question centrale et un enjeu majeur dans l'enseignement du Français Langue Etrangère. La didactique langue-culture est à l'heure actuelle primordiale en ce qu'on sait qu'il existe un rapport entre les mots d'une langue et leurs significations et/ou leur sens et que ce rapport est essentiellement lié à la culture. Cette notion de culture touche la discipline du Français Langue Etrangère d'au moins deux façons. En effet, il s'agit premièrement de l'enseignement d'une langue, ce qui rend nécessaire la compréhension de la relation sémantique qui s'établit entre les mots et la culture par l'apprenant. Il s'agit aussi d'un échange interculturel enseignant-apprenants et apprenants-apprenants, d'une forme de co-existence culturelle. La place de la culture au sein de la classe de Français Langue Etrangère n'est plus réellement à questionner, mais il reste à identifier quelles formes doit prendre l'enseignement pour y sensibiliser et exposer les apprenants. Nous aborderons partiellement cette question

dans une prochaine sous-partie. Il est en effet intéressant de se pencher sur la place de la culture dans les approches et les méthodes actuelles (notamment la méthode actionnelle) en ce que nous pensons que les gestes et les cultures sont fortement liés.

1.1.3 COMPREHENSION ET COMMUNICATION : ROLE DU GESTE

La communication met en jeu un ensemble large de compétences de compréhension (orale et écrite) et de production (orale et écrite).

Comme nous l'avons dit plus tôt, on ne communique pas uniquement par la parole. On communique également, entre autres, par nos gestes. Des gestes qui au premier abord pourraient paraître superflus, mais qui, bien souvent, sont parfaitement nécessaires à la communication. Ces gestes peuvent nous aider à nous exprimer, véhiculer des informations non transmises par la parole, lever des faits de polysémie inhérents au système verbal, désambiguïser un énoncé, etc. Il est d'ailleurs intéressant de s'imaginer la situation suivante : deux personnes se trouvent dans une voiture. L'une d'elle (P1), conduit, l'autre (P2) indique le chemin. P2 dit « Va à gauche » mais, de son bras, indique la droite. Que fait P1 ? Nous avons présenté cette situation à 20 personnes françaises, d'âges et de conditions sociales variés. Douze d'entre elles, soit 60%, nous ont indiqué qu'elles tourneraient naturellement du côté indiqué par le bras. C'est donc bien que pour ces 60% il semble plus « normal » de considérer que l'interlocuteur P2 s'est trompé dans ses dires plutôt que dans ses gestes, comme s'ils faisaient plus confiance aux gestes qu'aux mots produits par P2.

1.1.3.1 ACCES AU SENS

Pourquoi, alors, produisons nous des gestes en situation de communication ? La raison la plus évidente est que les gestes pourraient, dans une certaine mesure, aider notre interlocuteur à accéder au sens du discours. La seconde, mentionnée par Tellier et Stam est que les gestes peuvent être utilisés par les locuteurs dans le but de faire référence à un savoir partagé, ou bien pour gérer les tours de parole ou solliciter l'aide de l'interlocuteur (Tellier et Stam, 2012). Ces gestes ne sont, *a priori*, produits qu'en face-à-face, en fonction du niveau de compréhension de la langue parlée par les locuteurs. Cependant, si les gestes sont culturels et s'ils font référence à un savoir supposément partagé, comment être certains que ces gestes produits sont bel et bien compris et interprétés de la même manière par les deux partis ? Un geste est une pratique sociale, un héritage, une transmission, une évolution (Calbris, 1989 :

15) au travers duquel on aperçoit une société et son identité culturelle. Comme nous le verrons plus loin dans ce travail, il devrait pouvoir être transmis, appris.

Calmy-Guyot affirme qu'un enfant de cinq ans comprend en moyenne un mot sur quatre du langage de l'adulte (1973 : 56) et que, dans ce cadre, l'accompagnement gestuel est bien l'un des éléments de la compréhension du mot. Une étude de Kelly (1999 : 580) sur l'impact du déictique montre également l'importance du geste dans une requête. Si l'on dit par exemple « il fait chaud ici » en pointant la fenêtre du doigt mais sans dire d'aucune façon « il faudrait ouvrir la fenêtre », on incite fortement l'interlocuteur à aller ouvrir la fenêtre. Ce geste aura donc nécessairement un impact sur la compréhension des intentions du locuteur par le destinataire. Cependant, il est important de noter que si le locuteur avait seulement montré la fenêtre du doigt ou s'il avait seulement parlé, alors la réaction (voire l'action de l'interlocuteur (ou destinataire) aurait pu être différente.

Calbris a testé, sur des participants Hongrois et Japonais, 34 gestes considérés comme « culturels français ». Avec cette expérimentation, elle a montré que certains gestes « français » étaient compris par les étrangers et d'autres non. Elle a aussi confirmé que si le geste est accompagné d'une mimique faciale (plus particulièrement de celles considérées comme « universelles » par Ekman (dégout, colère etc.)) celle-ci permet seulement la désambiguïsation du sens du geste pour le destinataire (Calbris, 1989).

1.1.3.2 *DANS LA CLASSE*

Peu de chercheurs semblent s'être penchés sur la question de la compréhension des gestes en langue étrangère ou sur l'obstacle qu'ils peuvent constituer à la compréhension par l'étudiant de son professeur. L'une d'entre eux, en 1998, Elisabeth Hauge, a répertorié deux types de gestes utilisés par les professeurs d'Anglais Langue Étrangère : pédagogiques et emblèmes (elle considère que les gestes qu'elle observe pourraient tout à fait être produits hors de la classe ou bien par des individus d'une culture autre que la culture anglaise). De cette expérimentation elle conclut que ces gestes aident les étudiants à accéder au sens, les familiarisent avec ce qu'elle appelle les emblèmes et donc facilitent la communication avec des locuteurs natifs (Hauge, 1999, cité par Alqahtani, 2015 : 28). Plus tard, Daniela Sime poussera un peu plus loin l'expérimentation en essayant d'analyser comment des étudiants donnent du sens aux gestes de leur enseignant. Des étudiants regardent une vidéo de leur professeur en train de leur expliquer (à l'aide de geste) du vocabulaire inconnu. La chercheuse

leur demande d'interpréter et de sélectionner certains gestes. Grâce à ce travail, Sime montre qu'un grand nombre de geste aident réellement l'étudiant à saisir le sens de l'information transmise par le professeur, mais que d'autres entraînent une confusion sémantique, tout particulièrement les gestes fortement marqués culturellement (Sime, 2001).

1.1.3.3 *ARTICULATION DU GESTE ET DE LA PAROLE*

Dans un contexte naturel de communication, comme nous l'avons déjà dit, la parole est très souvent accompagnée de gestes, volontaires ou non. Dans l'état actuel de la recherche, il semble difficile de déterminer exactement la coordination de ces deux aspects de la communication. Cependant, certains chercheurs semblent défendre la thèse selon laquelle il existerait une coordination temporelle : par exemple le mouvement de pointer un objet prendrait place au sein d'un syntagme de type « adjectif + nom » et serait placé sur la syllabe accentuée (Ruiter, 1998, cité par Roustan et Dohen, 2011 : 2), cependant, cela semble difficile à évaluer de façon systématique. Globalement, la majorité des chercheurs s'accorde à dire qu'il existerait presque systématiquement une coordination entre la prosodie et les gestes. C'est par exemple le cas de Berrendonner qui lui ne considère pas la langue comme un système de signes mais comme un système d'opérations. Pour Berrendonner, « chaque segment prosodique correspond à un lot d'opérations linguistiques » (2011 : 3). Il met en relation l'intonème (signe prosodique) et la clause (signe linguistique). Ces unités ont une seule fonction et ne peuvent être divisées. Le discours est alors analysé en « unités énonciatives ». Les actes énonciatifs peuvent alors être verbaux ou gestuels (Berrendonner, 2002).

Un autre auteur, Roland Barthes (1964) a lui aussi travaillé sur l'articulation entre l'iconique et le verbal. Le double concept d'ancrage et de relais a pour vocation de traiter l'image comme un système sémiotique. L'image est pour lui polysémique, si bien qu'il est difficile pour le spectateur de lui choisir un sens et encore plus difficile de sélectionner celui envisagé par le producteur de l'image. Le langage, par la légende, le commentaire permet alors d'aider le spectateur à faire cette sélection, c'est l'ancrage. Le langage peut aussi avoir une fonction (plus rare) de relais : il explicite l'image (Barthes, 1964). Nous pensons d'ailleurs, comme Calbris, que ce modèle pourrait également être utilisé dans le but d'analyser la relation entre le geste et la parole (Calbris, 1989 : 39).

Il s'agit là d'une problématique que nous n'avions pas réellement envisagée lors de la passation de nos protocoles, et à laquelle nous n'avons donc pas prêté attention. Mais il nous

semble aujourd'hui que ce thème de la coordination geste/parole pourrait être un sujet intéressant à traiter.

1.1.4 GESTE ET SIGNE LINGUISTIQUE : LA SEMIOTIQUE

Toute gestualité est un système de communication qui s'inscrit dans un système sémiotique (Calbris et Porcher 1989 : 16). Le système sémiotique tel qu'il est considéré par Calbris et Porcher est basé sur l'organisation des signes (éléments qui font sens) répertoriés dans la langue : le signe est ce qui unit un concept à une image acoustique (Saussure, 1916).

La gestualité est fortement liée à la communication langagière. Porcher considère d'ailleurs la gestualité comme un habitus (Porcher et Calbris, 1989 : 29), une catégorisation sociale. L'habitus, tel qu'il est défini par Bourdieu est le « produit du travail inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives [...] parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes [...]. » (Bourdieu, 1972 : 282) La gestualité permet donc aux individus de se socialiser, de vivre dans le monde social et de l'interpréter. Cependant il faut tenir compte de la différence entre un geste produit et un geste perçu. En effet, sous prétexte qu'un geste est produit par un individu et perçut par son interlocuteur on ne peut pas estimer qu'il est compris ou appris. En effet, si le récepteur décode un geste en fonction de ses propres catégorisations (culturelles), différentes des catégorisations au travers desquelles a été codé le geste, il en modifie le sens. Le geste, le concept de gestualité fait en soi partie de la sémiotique en ce qu'il s'inscrit nécessairement dans un système de signification.

1.1.4.1 L'ARBITRAIRE DU SIGNE

Dans le cadre de la relation du geste au signe linguistique, soit l'intégration du geste au système sémiotique et/ou sémiologique, nous nous sommes particulièrement intéressée aux travaux de Geneviève Calbris qui cherche à mettre en place une analyse sémiologique du système mimique français. Elle considère que le signe verbal (ou linguistique) est codé extrinsèquement alors que la plupart des signes non-verbaux (dont les gestes) sont codés intrinsèquement. Il n'existerait alors *a priori* pas nécessairement de lien entre la suite phonémique (le verbal) et sa signification : on pose des sons sur un concept mais le lien entre ce son et sa signification est arbitraire et défini par convention. Dans le cas du geste on peut se trouver face à un signe non-verbal faisant partie du référent qu'il signifie. C'est par exemple

le cas lorsque l'on lève la main, paume face à notre interlocuteur : c'est le signe pour lui de s'arrêter, et ce signe aura probablement l'effet réel de pousser l'individu à l'arrêt. Le simple fait de prononcer les syllabes du mot « arrêt » ne saurait avoir cet effet en dépit de la volonté de l'individu à s'arrêter. Notons que cette remarque n'est pas généralisable, elle n'est pas vraie pour tous les gestes.

Plus récemment, des chercheurs (par exemple Georges Bohas, 2016) ont clairement remis en cause cette notion d'arbitraire du signe. Il considère d'ailleurs que le signe serait motivé intrinsèquement en ce que le signe serait nécessairement la marque d'une intention de communiquer un sens. Pierre Guiraud va lui aussi dans ce sens puisqu'il estime que la motivation (nous considérons ici la définition de motivation de Calbris selon laquelle il s'agit du « lien analogique entre signifiant et signifié » (Calbris et Porcher, 1989 : 216)) des mots est de type acoustique, ou au moins qu'il existe une analogie entre certains signifiés et signifiants (Guiraud, 1967). Nous considérons cependant que ce type de motivation (acoustique) reste rare.

1.1.4.2 LA SEMIOLOGIE

L'étude des signes (verbaux et non-verbaux), appelée « sémiologie⁴ » est le champ de recherche qui nous intéresse ici. C'est ce que Saussure (1916 : 33), dans son cours de linguistique générale, décrit comme étant la « science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ». Le signe est alors la combinaison d'un concept et de son image acoustique. Le signifié lui correspond à la représentation mentale d'un concept : l'aspect conceptuel. Le signifiant correspond seulement à l'image acoustique : l'aspect matériel. Aujourd'hui, le terme de « sémiotique⁵ » semble plus approprié, ou du moins plus usité car il semble pour certains moins restreint. Cependant, nous faisons le choix, dans ce travail, d'utiliser le terme de « sémiologie », car il est le terme le plus souvent employé par les auteurs auxquels nous nous sommes particulièrement intéressée (entre autres Calbris et Porcher), qui se trouvent faire partie de l'école structuraliste Saussurienne plus que de celle de Charles Sanders Peirce.

⁴ La sémiologie est définie par le *Trésor de la langue française* comme étant la « science des systèmes de signes (intentionnels ou non) et des systèmes de communication ».

⁵ La sémiotique est définie par le *Trésor de la langue française* comme étant la « théorie générale des signes dans toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations ; théorie générale des représentations, des systèmes signifiants ».

Chez Calbris (2003 : 36), le geste est considéré comme un signe analogique, à la fois lorsqu'il remplace la parole ou lorsqu'il l'accompagne. Dans ce cas, les emblèmes constituent, d'une certaine façon, une classe à part puisqu'ils sont connus au sein d'un groupe, sont conscients et peuvent être remplacés par un mot ou une phrase (Ekman et Friesen, 1969 : 63).

Dans la plupart des cas, le geste (signifiant) reproduirait alors certains éléments physiques du signifié qui sembleraient pertinents (iconique ou pantomimique d'une certaine façon). Pour un lapin, on pourrait par exemple représenter les oreilles, utilisant une main ou les deux et les plaçant derrière la tête. Cependant l'encodage du geste suppose nécessairement des connaissances partagées avec l'interlocuteur, ce qui pose encore une fois la question du culturel. Le processus de sémiotisation (Charaudeau, 1995) peut-il avoir lieu si les deux interlocuteurs ne partagent pas la même culture, ou quelques savoirs ? Il semble tout aussi compliqué d'évaluer la relation et le fonctionnement du lien signifié/signifiant lorsque le signe est non-verbal que lorsque le signe est linguistique ou verbal.

1.2 GESTES ET ENSEIGNEMENT

1.2.1 GENERALITES

Selon de nombreux pédagogues et didacticiens il est important, voire indispensable, d'enseigner les emblèmes dans les cours de langue étrangère. En effet, l'enseignement de ces gestes, dans une perspective interculturelle pourrait permettre, ou du moins aider, à l'atteinte, voire à la maîtrise, de la compétence de communication même si elle ne constitue pas une condition suffisante (Antes, 1996 : 440).

1.2.1.1 *COMPETENCE DE COMMUNICATION*

La compétence de communication est décrite par Hymes (1991) en réaction à la linguistique de Chomsky et à sa « compétence linguistique ». Hymes examine la parole en tant qu'activité sociale, il s'intéresse à la situation, au contexte. Il reproche à Chomsky son absence de prise en compte des aspects sociaux du langage. Il s'intéresse aux règles d'emploi régulant la production et l'interprétation d'énoncés appropriés à la situation (Nanthasilp, 2011). Canale et Swain considèrent que cette compétence se divise elle-même en quatre compétences principales (Canale et Swain, 1980, cité par Nanthasilp, 2011 : 2) :

- La compétence grammaticale ou linguistique : qui comprend la connaissance d'éléments lexicaux, de règles de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie et la capacité à les appliquer ;
- La compétence sociolinguistique : qui comprend des règles socioculturelles et de discours ;
- La compétence stratégique : qui comprend les stratégies verbales et non verbales utilisés pour compenser des ratés de communication ;
- La compétence discursive : qui comprend la compréhension de discours en milieu naturel et surtout celui des membres de la classe de langue (et d'autres interlocuteurs).

Nous pensons que la maîtrise ou au moins la sensibilisation aux gestes peut s'intégrer dans cette compétence communicative et, dans ce cas, elle ferait partie de la compétence socioculturelle ou de la compétence stratégique. Une maîtrise (même partielle) de l'usage des

gestes en langue étrangère (et bien sûr, même si ce n'est pas le sujet ici, de la proxémie⁶ et du comportement corporel en général) fait partie intégrante de l'apprentissage nécessaire pour que l'apprenant parvienne au développement de sa compétence communicative, voire à une forme de compétence interculturelle.

1.2.1.2 LES EMBLEMES

Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous ne sommes pas complètement en accord avec les classifications des gestes proposées par les différents auteurs (entre autres McNeill, 1992 et Tellier, 2010) qui estiment que les emblèmes constituent une catégorie à eux seuls. Cependant, dans cette partie qui vise à poser le cadre théorique de notre réflexion nous faisons le choix de continuer à utiliser cette typologie. De plus, le terme d'emblème est le terme généralement utilisé dans la littérature. Nous ne souhaitons donc pas modifier les propos des auteurs que nous avons pu lire et dont nous tirons un certain nombre d'idées et de définitions.

L'enseignement des gestes et emblèmes pourrait permettre aux étudiants, lorsqu'ils se retrouvent en situation de communication en face-à-face dans la langue étrangère, une nette réduction de la possibilité de situations d'incompréhension ou de malentendu. Il pourrait également permettre aux étudiants, aux locuteurs de ne pas produire ou de réduire la possibilité de produire de gestes qui pourraient potentiellement heurter ou blesser les locuteurs natifs. (Antes, 1996)

D'autre part, il semble important de noter, comme le disent certains chercheurs, que l'utilisation de gestes non-adéquats, non-appropriés trahit presque systématiquement l'origine non-native d'un individu. Comme le dit Von Raffler-Engel (1980, citée par Tellier, 2006 : 56), il faudrait être bi-kinésique pour être bilingue, ce qui traduit parfaitement, à nos yeux, l'importance des gestes dans l'interaction.

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère et donc dans le but de maîtriser une compétence culturelle et/ou interculturelle il pourrait également être intéressant et utile de s'attacher aux questions de distance proxémique et aux autres types de

⁶ La proxémie est définie par le *Trésor de la langue française* comme étant une « discipline scientifique qui étudie l'organisation signifiante de l'espace des différentes espèces animales et notamment de l'espèce humaine » et par Edward T. Hall comme « l'ensemble des observations et théorie que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique »

comportements non-verbaux. Cependant, dans le cadre du présent travail, nous ne pensons pas qu'un retour sur les différents travaux des spécialistes de ce domaine soit nécessaire à notre objectif principal.

Dans les sous-parties suivantes, nous allons tenter de voir, quelles sont, dans différentes méthodes et chez différents auteurs, les préconisations quant à l'enseignement du geste en langue étrangère.

1.2.2 CE QUE PROPOSENT LES METHODES

Dans le cadre de cette recherche sur le geste et tout au long de nos lectures de nouveaux questionnements n'ont cessé de s'ajouter, par curiosité ou par nécessité. Ce qui a d'ailleurs parfois rendu ce travail périlleux et complexe. C'est donc tant par curiosité que par nécessité que nous avons tenté de voir quelle est aujourd'hui la place du geste dans l'enseignement des langues étrangères en France et dans l'enseignement du français langue étrangère. Bien sûr, cette recherche pourrait à elle seule donner lieu à l'écriture d'un mémoire, c'est pourquoi nous n'allons ici qu'esquisser une réponse à ce questionnement. Afin de satisfaire (au moins partiellement) notre curiosité, nous nous sommes donc intéressée particulièrement à la place du geste dans les recommandations du *Ministère de l'Education Nationale*, dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et dans les méthodes de Français Langue Etrangère « Adosphère » et « Echo Junior », puisqu'il s'agit de méthodes que nous avons eu l'occasion d'utiliser et d'appliquer dans le cadre de notre emploi.

1.2.2.1 EDUCATION NATIONALE

Le Ministère de l'Education Nationale, bien qu'impliqué dans l'enseignement des langues étrangères, et ce, dès l'école primaire, voire dès l'école maternelle, ne donne que peu de recommandations quant à l'utilisation et à l'enseignement du geste. On note d'ailleurs que dans le « Dossier Stratégie Langues Vivantes » et dans les pages et articles consultables sur le site internet du Ministère de l'Education Nationale, il n'est jamais fait mention du mot « geste » ou même de l'idée que cela puisse faire partie d'une manière ou d'une autre de l'enseignement. Nous remarquons d'ailleurs également que lorsque le Ministère fait mention des compétences testées dans la certification en langues vivantes, il n'est fait mention que de quatre compétences : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression écrite, expression orale. Et il n'est pas fait mention d'une compétence de type socioculturelle par

exemple. Cependant, dans sa thèse (2006 : 31), Marion Tellier explique que, dans certains documents (destinés aux enseignants de la langue anglaise), le Ministère donnait en 2002 des conseils quant à l'utilisation du geste en classe. Dans ceux-ci, le geste est considéré comme un facilitateur d'accès au sens et comme aide-mémoire. En dehors des travaux de Marion Tellier (qui auront été pour nous, une mine d'or tout au long de nos recherches de par leur quantité, leur qualité et leur proximité avec notre travail), nous avons eu beaucoup de difficultés à trouver des recommandations claires quant à l'utilisation des gestes dans l'enseignement des langues de la part du Ministère de l'Education Nationale. Ce qui nous amène à envisager l'idée qu'il n'existe que peu de recommandations à ce sujet.

1.2.2.2 CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL)

Le CECRL, quant à lui, mentionne à plusieurs reprises l'importance de la gestualité. Nous en parlerons d'ailleurs plus en détails dans notre partie Protocole I. Globalement, le CECRL considère le comportement paralinguistique, et plus particulièrement, le langage du corps comme faisant partie de la communication verbale. Mais ce cadre offre peu de précisions et signale souvent que « les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas » (2001 : 72) les objectifs, les aptitudes et les situations plus précisément. Le CECRL définit par ailleurs le langage du corps comme étant « la connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant » (2001 : 83). Globalement, même si les mentions au geste sont relativement peu nombreuses et parfois peu claires, le CECRL semble attacher un intérêt certain à la « prise de conscience interculturelle » (2001 : 83). Nous pouvons considérer que les gestes font quelque peu partie de cette « prise de conscience interculturelle ». S'il ne propose que peu, voire pas de solution, quant à un enseignement ou à des solutions de pratiques enseignantes pour la gestualité, il a le mérite d'y faire référence et de proposer une prise de conscience qui semble nécessaire.

Plus globalement, l'approche actionnelle, dans laquelle s'inscrit le CECRL, met, elle l'accent sur des tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet. L'apprenant est considéré comme un acteur social qui devrait être en mesure de réaliser des tâches qui ne sont pas exclusivement langagières. Il est donc considéré dans son environnement, avec ses ressources cognitives et affectives et l'ensemble de ses capacités. Elle vise l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Elle correspond d'une certaine manière à une extension de l'approche communicative qui dynamise l'apprenant autant physiquement que mentalement.

C'est l'approche privilégiée, souvent préconisée pour le Français Langue étrangère (Saydi, 2015). Comme dans le CECRL, on invite l'enseignant à accompagner son discours de gestes, à investir physiquement l'espace de la salle de classe et à pousser les étudiants à l'« agir ». L'approche actionnelle nous semble également intéressante en ce qui concerne la culture, et plus particulièrement les besoins et difficultés socio-culturelles des étudiants (Sourisseau, 2013). Le CECRL indique d'ailleurs l'importance des aptitudes et savoir-faire interculturels et les décrit ainsi : « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture » (CECRL, 2001 : 84). Les gestes, s'ils sont culturels comme nous avons choisi de les considérer, peuvent alors trouver leur place dans cette notion de culture et d'interculturel.

1.2.2.3 MANUELS

Dans le but d'avoir un regard sur la pratique, nous avons fait le choix de nous intéresser brièvement à deux méthodes de français *Adosphère* et *Alter Ego*. Il s'agit de deux méthodes adaptées au niveau A1, assez récentes (respectivement de 2011 et 2006) qui se placent dans une démarche pédagogique de type actionnelle. Si *Adosphère*, dans son avant-propos ne fait aucune référence à la compétence communicationnelle, ce n'est pas le cas de *Alter Ego* qui mentionne clairement cette compétence « [...] sont des outils au service des compétences de communication, qui sont étroitement liées aux contenus socioculturels » (2006 : 5). Cependant, en dépit de cette mention, le manuel ne semble proposer que de très rares références aux gestes (culturels ou non) et globalement à l'usage du corps comme outil de communication et/ou vecteur d'apprentissage. L'élément de communication non-verbale le plus représenté dans *Alter Ego* est la prosodie et la relation au rythme d'une langue. Il s'agit d'un élément que l'on retrouve également dans *Adosphère*, mais en moindre quantité. La référence que l'on pourrait qualifier de la « plus claire » ou la « plus évidente » à la communication non-verbale, dans *Adosphère* comme dans *Alter Ego*, est celle à « la bise ». Il s'agit dans les deux cas d'une brève mention signalant la manière de se saluer en France (faire une bise ou plusieurs, serrer la main etc.) et qui donc souligne l'importance, l'impact du corps sur la communication, l'interaction. Nous pouvons donc, d'une certaine façon, considérer que la gestualité n'est pas un sujet réellement envisagé dans les méthodes de français que l'on pourrait qualifier de « classiques » ou « répandues », ce que nous estimons être une lacune partielle. En effet, il nous semble que, bien que l'étude de la gestuelle ne soit à l'heure actuelle

pas envisagée de façon systématique et que l'état de la recherche ne soit peut-être pas aussi avancé que dans d'autres domaines, il existe bel et bien des recommandations et des préconisations à ce sujet, comme nous allons en discuter dans la sous-partie suivante.

1.2.3 CE QUE PRECONISENT LES AUTEURS

Etant donné que divers auteurs se sont penchés sur la question de l'utilisation du geste en classe de langue, certains d'entre eux se sont également investis dans la proposition de solutions pour utiliser ces gestes et/ou pour les enseigner. Nous allons ci-après nous intéresser à leurs préconisations.

Dans ces travaux, Antes (1996 : 446) propose, lorsque l'on apprend ou enseigne un geste, de se poser les questions suivantes :

- Le geste est-il national ou régional ?
- Le geste appartient-il à une classe sociale ? à quelle classe sociale ?
- Le geste est-il statique ou dynamique ? est-il composé de plusieurs mouvements ?
- Le geste possède-t'il une ou plusieurs significations ?
- Le geste peut-il être substitué par un autre geste ?

Autant de questions intéressantes puisqu'elles peuvent permettre à l'enseignant comme à l'étudiant (ou à tout observateur ou personne en situation d'apprentissage ou de communication interculturelle) d'envisager le geste dans son contexte et dans sa polysémie possible.

Pour Jerald R. Green (1971 : 62) si les gestes (ou selon lui au moins les emblèmes) peuvent être appris « sur le tas » en partant dans un pays étranger, au contact d'individus natifs de la langue, dans un bain culturel, idéalement, l'étude de ces gestes devrait, dans la mesure du possible, précéder le séjour dans le pays de la langue étudiée. Pour les enfants, Rachel Cohen et Louise Dabène (1991, citées par Tellier, 2006 : 37) considèrent que les activités basées sur le chant et les comptines et autres activités « physiques » sont d'une grande aide.

Divers auteurs s'accordent d'ailleurs sur l'importance de la gestualité pour ses différents rôles (Tellier, 2013) :

- dans la mémorisation ;

- dans une perspective interculturelle pour atteindre une maîtrise de la langue/compétence de communication ;
- dans le but de réduire la possibilité de situations d'incompréhension ;
- pour construire de véritables situations de communication.

De nombreuses études ont également mis en lumière le lien entre le geste, la parole et la cognition :

- un individu, lorsqu'il apprend une langue étrangère reçoit les données auditives, mais il reçoit aussi les données visuelles (Beattie et Shovelton, 1999 : 4) ;
- le geste tient un rôle dans la production de la parole (nous faisons parfois des gestes lorsque nous parlons à quelqu'un alors même que cette personne ne peut pas nous voir) (Cosnier, 2010 : 30)
- le geste peut également aider à organiser mentalement l'information afin de la verbaliser linguistiquement (Kita, 2000) ou à retrouver du lexique (Krauss et al., 2000).

Charlotte Blanc-Vallat (2016) estime que le geste a un rôle particulier dans le cadre de l'étayage. L'étayage est un concept défini par Bruner, il s'agit de l'aide que l'expert peut apporter à un apprenant afin que celui-ci soit en mesure de réaliser une tâche (Bruner, 1983). Dans le cas de la classe de langue, c'est très souvent l'enseignant qui met en place bon nombre de stratégies d'étayage. Le geste peut être l'une de ces stratégies puisqu'il aide à l'accès au sens, à l'organisation et à l'interaction (par exemple pour donner la parole ou lorsque l'enseignant hoche la tête pour donner son approbation, rassurer l'étudiant). Il peut aussi avoir un rôle de focalisateur d'attention (Calmy-Guyot, 1973 : 58) puisque l'attention visuelle prépare l'attention auditive.

De plus, un geste, lorsqu'il est créé et ou utilisé de façon très régulière au sein de la classe par l'enseignant peut faire partie de ce que l'on nomme un « code gestuel commun » (Ministère de l'Éducation Nationale). Pour qu'il fasse partie du code commun, il doit cependant respecter ces trois conditions (Tellier 2010 : 112) :

- le geste utilisé doit toujours être associé au même sens ;
- il doit être utilisé fréquemment pour pouvoir être mémorisé ;
- il doit toujours garder le même aspect.

De leur côté, Geneviève Calbris et Louis Porcher (1989) nous proposent une liste de ce qu'est, selon eux, la didactique de la gestualité. Il s'agit dans un premier temps de donner aux

enseignants des instruments d'analyse et d'identification et l'équipement nécessaire à la construction de cet enseignement. Il s'agit aussi, même si cela est nécessairement insuffisant, d'établir un répertoire accessible des gestes (démarche que nous entamons d'une certaine façon par notre Protocole I). Mais il s'agit aussi et surtout de permettre aux enseignants d'objectiver leur propre pratique gestuelle, celle de leurs apprenants et celle des manuels et méthodes qu'ils peuvent être amenés à utiliser. Nous allons tenter de voir, dans la sous-partie suivante, quelles sont les solutions proposées par les auteurs en ce qui concerne la formation des professeurs à leur sensibilisation à la gestualité.

1.2.4 ENSEIGNER AUX ENSEIGNANTS

Il n'y a, dans les formations de professeurs, que peu, voire pas, d'entraînement où de sensibilisation au déplacement dans l'espace ou au savoir-être au sein de la classe. Or, pour pouvoir donner une place à la gestualité en classe de langue, il faudrait que les enseignants soient en mesure de conscientiser leur propre profil gestuel, celui de leurs apprenants et d'adapter leur propre gestuelle. Car en effet, comme le souligne Marion Tellier, il est nécessaire de comprendre que, volontairement ou involontairement, nous sommes tous des gesticulateurs : enseignants comme apprenants. Il est également nécessaire de comprendre que les gestes que nous produisons, qu'ils soient volontaires ou non, ont un certain impact sur nos interlocuteurs, impact que nous ne saurions maîtriser ou même comprendre si nous ne conscientisons pas qu'il peut exister une différence entre le geste tel qu'il est produit par nous et le geste tel qu'il est reçu ou perçu par notre interlocuteur. Nous pouvons d'ailleurs rapprocher cette idée à celle du processus de sémiotisation décrit par Charaudeau (1995). Le processus de sémiotisation est double, il est composé d'un processus de transformation et d'un processus de transaction. Le processus de transformation transforme le « monde à signifier » en « monde signifié » et le processus de transaction fait du monde signifié un objet d'échange entre le locuteur et le destinataire. Ce processus semble valoir également pour le geste. Charaudeau qualifie d'ailleurs son modèle de sémiolinguistique.

Bien qu'il semble difficile, voire impossible, de contrôler tous nos gestes (selon Stephen Bunard (2014), synergologue et auteur de *Leurs gestes disent tout haut ce qu'ils pensent tout bas*, 95% de nos gestes sont inconscients), il est cependant possible de s'entraîner à gestualiser comme on s'entraîne à parler, et alors d'acquérir un certain nombre d'automatismes gestuels. Notre propre expérience nous a d'ailleurs amené à vérifier cette hypothèse selon laquelle il est

possible de modifier sa gestualité de façon presque inconsciente, probablement par simple adaptation sociale à nos interlocuteurs et par imitation. Etant donné que nous sommes francophone française native et que par définition nous faisons partie d'un groupe socio-culturel donné, nous en avons appris un certain nombre de codes. Notre façon de compter, à l'aide de notre main droite, résulte probablement de ce groupe, puisqu'elle semble être partagée par la majorité des gens qui nous entoure. Lorsque nous comptons jusqu'à cinq, nous levons progressivement nos doigts en partant du pouce (un) jusqu'à l'auriculaire (lorsque tous les doigts sont levés on compte cinq). Cependant, lors de notre séjour en Colombie, notre façon de compter a changé lorsque nous nous adressions à des individus ne parlant pas le français (donc quand nous parlions en espagnol). Nous comptions alors « à la colombienne », en partant de l'auriculaire (un) jusqu'au pouce (cinq).

Une expérience qui va dans ce sens a d'ailleurs été menée par Ray Birdwhistell en 1970 (Chétouchine, 2008 : 35). Il a sélectionné plusieurs vidéos de Fiorello Enrico LaGuardia⁷. Dans chaque vidéo, il parle une langue différente : anglais, italien, allemand et yiddish. Birdwhistell a montré ces vidéos à des membres de ces quatre communautés linguistiques en enlevant le son. Tous les participants à l'expérience ont été en mesure de reconnaître les vidéos dans lesquelles LaGuardia parlait leur langue. Cette expérience prouve donc deux choses : ces quatre langues ont des gestuelles propres et reconnaissables et un individu est tout à fait en mesure d'intégrer plusieurs gestualités ou du moins d'adapter sa gestuelle à la langue qu'il parle.

Pour Francine Cicurel, chaque enseignant possède un répertoire didactique, ce répertoire serait composé de savoirs et de modèles d'origines variées (théorique, expérience personnelle, formation etc.) Elle le définit comme étant « un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. » (Cicurel, 2002 : 8) Il semble raisonnable de considérer qu'il y aurait, dans ce répertoire, des prérequis sur la gestualité. Comment alors amplifier ces connaissances et les développer chez l'enseignant de langue ?

Dans sa thèse, Marion Tellier propose une méthode de formation qui nous a semblé particulièrement intéressante et appropriée. Dans un premier temps elle propose aux futurs enseignants un stade d'observation : l'enseignant dans la salle de classe, le camarade lors

⁷F. E. LaGuardia (1882-1947) est un homme politique américain. Il a été élu maire de la ville de New-York à trois reprises (de 1934 à 1945). Il parle anglais, italien (de par son père), yiddish et hongrois (de par sa mère).

d'une conversation afin d'éduquer l'œil au phénomène. Une fois cette phase d'observation passée, elle propose de faire un travail de distinction des gestes, c'est-à-dire un travail de sensibilisation aux catégories qu'elle a elle-même définies et que nous avons exposées auparavant. Cette étape de distinction est importante en ce qu'elle permet de différencier les types de gestes, leurs fonctions, leurs relations à la parole et leurs usages dans la communication et dans l'interaction. Elle permet également aux futurs enseignants de se familiariser avec la terminologie propre à l'étude du geste.

Une étude, menée par Thomas Adams (1998, cité par Tellier, 2006 : 317) donne d'ailleurs des résultats très intéressants, qui, à nos yeux, motivent les propositions pédagogiques et didactiques proposées par Tellier. Dans cette étude, des participants anglophones doivent décrire un dessin animé à deux individus : un anglophone et un locuteur coréen. Globalement, les participants produisent une quantité plus importante de geste lorsqu'ils expliquent le dessin animé aux coréens qu'aux anglophones. Cependant, les participants, probablement parce qu'ils n'ont pas conscience du trait culturel fort de certains gestes ou de leur lien à la langue anglaise elle-même (gestes métaphoriques), utilisent autant de gestes de type emblème ou métaphorique lorsqu'ils s'adressent aux locuteurs anglophones qu'aux locuteurs coréen. On peut imaginer que si les participants avaient été conscients de la marque culturelle et donc de l'aspect potentiellement déroutant de certains gestes, ils auraient eu un comportement, dans leurs descriptions et dans leur usage des gestes, quelque peu différent. Dans ce cas, la formation des enseignants et la conscientisation de l'impact des gestes pourraient avoir un intérêt majeur.

Afin de vérifier l'état de cette conscientisation sur notre terrain de recherche, nous avons mis en place un questionnaire, à destination des professeurs de langues étrangères de l'*Universidad Pedagógica Nacional*, que nous allons expliciter dans la partie suivante.

1.3 ETAT DES LIEUX

1.3.1 JUSTIFICATIONS ET OBJECTIFS

Lorsque nous nous trouvons en situation de communication, d'interaction, nous produisons des gestes. Lorsque notre interlocuteur n'est pas francophone natif, ou lorsque nous devons communiquer dans une langue qui n'est pas notre langue maternelle avec un locuteur natif, nous adaptons notre discours à notre niveau de compétence et/ou à celui de notre interlocuteur. De la même façon, nous augmentons sensiblement notre production de geste, articulons ou choisissons des mots simples ou des structures de phrase simple. Ce phénomène d'adaptation est nommé « foreigner talk » (Ferguson, 1975, cité par Tellier, Stam et Bigi, 2013 : 1). Ce phénomène s'applique dans toutes les situations de communication avec des locuteurs étrangers. Il s'applique donc aussi aux enseignants, dans la salle de classe. Le foreigner talk aurait alors pour vocation de faciliter l'accès au sens, la compréhension mutuelle, globalement la communication. (Tellier, 2006 : 337). Notre collègue Agathe Girard a d'ailleurs mis en lumière l'existence de ce qu'elle nomme le *tutolecte* un genre discursif propre à la communication entre enseignant et apprenant et qui pourrait être rapproché du *foreigner talk*. Selon elle, la gestuelle est l'un des éléments caractéristiques du *tutolecte* (Girard, 2016).

Si ce phénomène est une réalité sa conscientisation ne l'est pas toujours. C'est ce que nous avons voulu vérifier. Dans cette partie nous allons tout particulièrement nous intéresser à la gestualité de l'enseignant.

1.3.2 PUBLIC

Le questionnaire que nous avons mis en place au cours de notre séjour à *l'Universidad Pedagogica Nacional* était à destination de tous les professeurs de langues étrangères. Il leur a été communiqué par courrier électronique.

L'Universidad Pedagogica Nacional est une université publique colombienne située à Bogota. Elle forme de futurs professeurs de nombreuses disciplines (sciences et sciences sociales). Nous avons eu l'opportunité, au cours de l'année 2017 d'y étudier et d'y enseigner. L'ensemble de nos protocoles a donc été mené au sein de *l'Universidad Pedagogica Nacional*.

Les enseignants ayant répondu au questionnaire (au total 14 personnes) sont pour la plupart de nationalité Colombienne (12). L'un des enseignants est allemand et le dernier est colombien et tchèque.

La majorité des participants à l'enquête parle espagnol, anglais et français. Vous trouverez ci-après un tableau récapitulatif des réponses à la question « Quelles langues parlez-vous ? »

Combinaisons de langues	Nombre de participants
Espagnol, français, anglais	5
Espagnol et français	2
Espagnol et anglais	5
Espagnol, allemand et français	1
Espagnol, français et tchèque	1

Tableau 1. Langues parlées par les participants au questionnaire

La majorité des participants à l'enquête est professeur de langue anglaise. Vous trouverez ci-après le tableau récapitulatif des réponses à la question « Quelles langues enseignez-vous ? » :

Langues enseignées	Nombre de participants
Espagnol	3
Anglais	5
Espagnol et anglais	2
Français	4

Tableau 2. Langues enseignées par les participants au questionnaire

1.3.3 MATERIEL

Nous avons élaboré ce questionnaire afin de pouvoir nous faire une idée de l'état de conscientisation de l'usage du geste chez les professeurs de *l'Universidad Pedagógica*

Nacional. Cependant, étant donné qu'il a été élaboré sans l'appui d'une recherche théorique forte et dans de courts délais nous avons bien conscience de ces claires lacunes. Nous essayerons ici d'en tirer le plus d'informations possibles tout en considérant ses limites.

Le questionnaire a été proposé aux enseignants dans deux versions : l'une en espagnol, l'une en français. En effet, nous ne souhaitons pas que certains professeurs hésitent à participer à notre enquête à cause de la langue française. La version en espagnol s'est d'ailleurs révélée avoir plus de succès puisque 12 personnes sur les 14 personnes ayant répondu ont choisi le questionnaire en espagnol. De plus, nous ne souhaitons pas non plus nous restreindre à un questionnement sur la gestualité en classe de français langue étrangère mais souhaitons nous intéresser à la classe de langue dans sa globalité. Il s'agit d'un questionnaire anonyme.

Il est composé d'un total de huit questions (si l'on exclut les questions du type « quelles langues parlez-vous ? »). Les questions, numérotées de 1 à 8 sont les suivantes :

1. Avez-vous déjà été confronté à des malentendus à cause de gestes culturels ?
2. Avez-vous déjà remarqué, chez des étrangers, des gestes qui ont pu vous paraître choquants, bien qu'ils n'aient pas semblés être produits avec cette volonté ?
3. Pensez-vous utiliser plus de gestes en classe/devant vos élèves que dans la vie quotidienne ?
4. Pensez-vous que les gestes utilisés en classe soient adaptés à la situation de classe ou sont-ils les mêmes que ceux que vous utilisez au quotidien ?
5. En classe, pensez-vous utiliser des gestes culturels ?
6. Quand pensez-vous produire le plus de gestes ?
7. Sur une échelle de 0 (très mauvais) à 5 (très bon) à quel point estimez-vous être en mesure de juger si une personne a la même culture et langue maternelle que vous seulement par rapport à ses gestes ?
8. Sur la même échelle, à quel point estimez-vous faire usage de gestes en classe/devant la classe de langue ?

Le questionnaire est disponible dans sa version en français en annexe A et dans sa version en espagnol en annexe B.

Nous sommes consciente des limites des questions proposées dans ce questionnaire de par les lectures que nous avons pu faire en aval de sa passation. Nous tenterons de les exposer dans la partie « Analyse » au fur et à mesure du déroulé de cette étude.

1.3.4 RESULTATS

Comme nous l'avons signalé précédemment, 14 participants ont répondu à ce questionnaire. Nous n'allons cependant, ici, en considérer 11 seulement puisque trois questionnaires correspondent aux réponses de professeurs d'espagnol, la langue nationale en Colombie, que nous ne pouvons donc pas considérer comme une « langue étrangère ». Il s'agit là d'un nombre trop restreint pour en tirer des conclusions que nous pourrions systématiser, l'analyse qui suivra tiendra donc compte de cette défaillance. Ce questionnaire est un outil expérimental visant à nous apporter des précisions quant à notre public et notre terrain de recherche. Dans cette sous-partie, nous allons exposer les résultats obtenus, mais l'intégralité des réponses au questionnaire est disponible sur un drive en ligne⁸. Nous avons choisi de le partager via Google Drive car il ne nous a pas semblé justifié, pour des raisons pratiques et écologiques, d'imprimer près de 50 pages de réponses.

Tous les résultats que nous donnerons ci-après se trouveront sous la forme de pourcentage. Nous avons préalablement réuni les résultats des questionnaires en espagnol et en français et nous les considérerons ensemble puisque nous estimons qu'une analyse séparée en fonction des deux langues ne fait que peu de sens.

Question	% de participants ayant répondu « Oui »	% de participants ayant répondu « Non »
1. Avez-vous déjà été confronté à des	55%	45%

⁸ Les réponses aux questionnaires sont disponibles à l'adresse suivante : <https://drive.google.com/drive/folders/0B1J8CK-bl9nVVktPTUZ0dkp1alk?usp=sharing>

malentendus à cause de gestes culturels ?		
2. Avez-vous déjà remarqué, chez des étrangers, des gestes qui ont pu vous paraître choquants, bien qu'ils n'aient pas semblés être produits avec cette volonté ?	45%	55%
3. Pensez-vous utiliser plus de gestes en classe/devant vos élèves que dans la vie quotidienne ?	45%	36%

Tableau 3. Réponses aux question 1, 2 et 3

A la question numéro 4 : « Pensez-vous que les gestes utilisés en classe soient adaptés à la situation de classe ou sont-ils les mêmes que ceux que vous utilisez au quotidien ? » les réponses ont été les suivantes :

Réponses données (ou assimilées)	Participants (en pourcentage)
Les mêmes	27%
Peu de gestes produits	9.5%
« ça dépend »	27%

Les gestes sont adaptés	27%
autre	9.5%

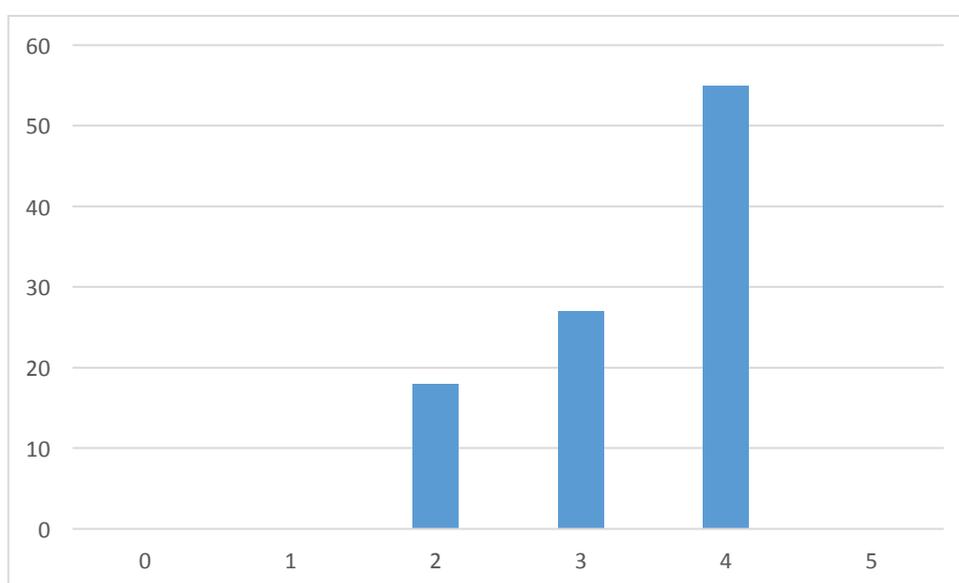
Tableau 4. Réponses à la question 4

A la question 5 « En classe, pensez-vous utiliser des gestes culturels » :

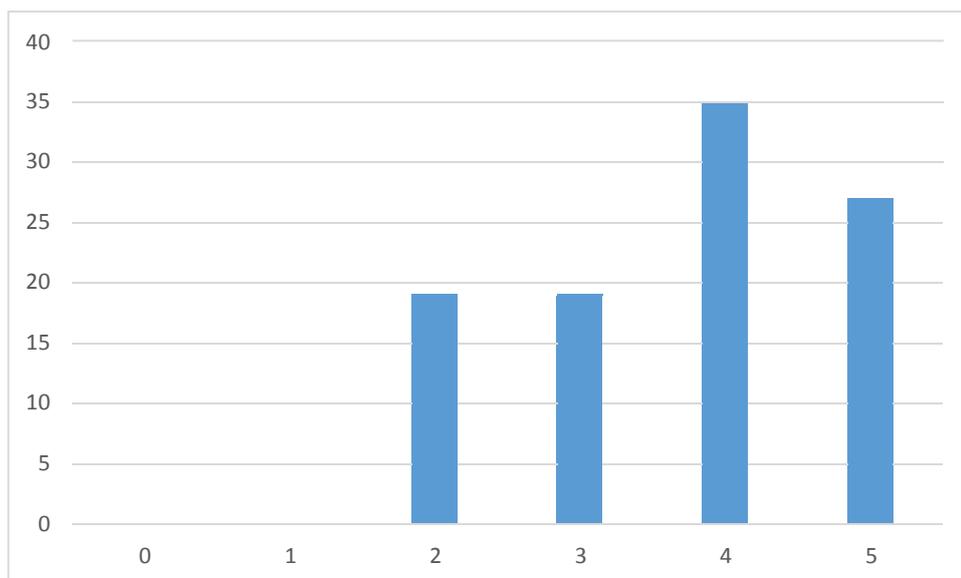
- 45% ont répondu utiliser les gestes de leur langue maternelle
- 0% ont répondu utiliser les gestes de la langue enseignée
- 55% ont répondu utiliser les gestes de la langue enseignée et de leur langue maternelle.

A la question 6, 45% des participants ont estimé produire plus de gestes lorsqu'ils communiquent avec quelqu'un d'une culture et d'une langue maternelle différente, 36% lorsqu'ils communiquent avec une personne de leur langue et culture maternelle dans leur langue maternelle et enfin 19% ont répondu produire plus de gestes lorsqu'ils communiquent avec un individu de leur langue et culture maternelle alors qu'ils communiquent dans une autre langue commune.

Les réponses aux questions 7 et 8 sont résumées ci-après sous forme de graphiques avec en abscisse l'échelle (de 0 à 5) et en ordonnée le pourcentage de réponses.



Graphique 1. Réponses à la question 7



Graphique 2. Réponses à la question 8

1.3.5 ANALYSE ET LIMITES

Dans cette dernière sous-partie, nous allons tenter d'analyser les réponses données par les onze participants dont nous avons choisi de considérer les réponses. Il s'agit là d'essayer de :

- rendre compte de l'état de la conscientisation de l'utilisation du geste en classe de langue chez les enseignants de *l'Universidad Pedagógica Nacional* ;
- comparer les résultats du questionnaire avec le cadre théorique que nous avons développé dans les sous-parties précédentes ;
- évaluer la nécessité de la formation des enseignants sur la gestualité comme nous l'avons vu dans les sous-parties précédentes.

Nous avons, pour des raisons pratiques et par respect de l'anonymat, donné des numéros aux participants. Les questionnaires en français sont nommés de la façon suivante : les lettres QF suivies d'un numéro. Les questionnaires en espagnol sont nommés de la façon suivante : les lettres QE suivies d'un numéro. Etant donné que nous avons fait le choix de nous intéresser exclusivement aux réponses de professeurs de langues étrangères et que les questionnaires QE4, QE8 et QE9 ont été remplis par des professeurs de langue espagnol, nous n'avons pu les prendre en compte.

Au vu des réponses données aux questions 1 et 2 (approximativement 50%/50%), nous pouvons considérer que près de la moitié des participants ont déjà été confrontés à des situations ou des malentendus pour lesquels les gestes pouvaient être tenus pour cause. D'une certaine manière, nous pouvons envisager qu'une personne ayant déjà été confrontée à ce genre de malentendus sera probablement plus consciente de l'existence d'une différence gestuelle culturelle.

À plusieurs reprises, différents participants à l'enquête ont d'ailleurs donné des réponses allant dans ce sens. Nous avons donc trouvé des références à une différence culturelle visible par les gestes ou au moins existante dans la gestuelle chez au moins quatre participants en réponse à la troisième question. La remarque de QF2 « la gestuelle de la communication devrait prendre en compte la langue des échanges⁹ » nous semble très intéressante puisqu'elle met en lumière la considération qu'a l'individu de l'existence d'une différence et de son intérêt/importance dans la communication. Cependant l'utilisation du conditionnel avec « devrait » sous-entend que la mise en pratique de cette remarque n'est probablement pas systématique. Cette impression est d'ailleurs confirmée par une autre réponse : « ce qui devrait prévaloir est une gestuelle, et une proxémique, fondées sur la langue à apprendre » où, une nouvelle fois, nous pouvons noter la conscientisation mais probablement aussi l'absence de mise en pratique ou une mise en pratique limitée. D'autres participants en revanche estiment que les gestes produits en classe et en dehors de la classe sont les mêmes ou encore (question 7) estiment être difficilement en mesure de déterminer si une personne est de sa langue et culture maternelle juste par ses gestes.

D'autres réponses tendent à nous faire envisager qu'un bon nombre de participants n'envisagent pas les gestes sous leur forme culturelle mais les envisagent plutôt d'une manière pédagogique et communicationnelle. Beaucoup d'enseignants font en effet référence à l'existence d'une gestuelle différente en classe et hors de la classe. Les gestes seraient alors pédagogiques « utilisés pour renforcer la communication » (QE5), « adaptés à la situation de classe » (QE10), « adaptés à une intention particulière » (QE7). Ils seraient aussi utilisés plus précisément pour faciliter l'accès à l'information et au sens : « les gestes facilitent la compréhension d'expressions/mots qui sont probablement difficiles à comprendre ou que les étudiants ne connaissent pas », « les gestes servent à connaître le message proposé » (QE11).

⁹ Lorsque les réponses étaient en espagnol dans les questionnaires nous en avons fait une traduction que nous vous proposons ici. Les versions originales sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <https://drive.google.com/drive/folders/0B1J8CK-bl9nVVktPTUZ0dkp1alk?usp=sharing>.

Nous pouvons donc considérer, qu'au moins partiellement, les réponses données par les professeurs de *l'Universidad Pedagógica Nacional* vont dans le même sens que le cadre théorique que nous avons pu étudier auparavant. En effet, ils tendent à confirmer que les gestes sont :

- adaptés au public ;
- adaptés au contexte de communication ;
- facilitateurs d'accès au sens.

Les réponses à la question 6 confirment également notre cadre théorique puisque 45% des participants estiment faire plus de gestes lorsqu'ils communiquent avec un étranger, ce qui rejoint la théorie du « foreigner talk ». De même, la plupart des réponses à la question 4 vont dans le sens de l'existence du « tutolecte ».

D'autre part, nous pensons que ces questionnaires confirment également la nécessité d'une formation à la gestualité chez les professeurs. En effet, bien que certains semblent tout à fait conscients de cette question comme nous avons pu le voir, d'autres semblent ne pas envisager le geste comme un élément faisant partie intégrante de l'apprentissage tant dans son rôle de facilitateur d'accès au sens que dans son rôle culturel. L'une des réponses données par les participants nous a d'ailleurs particulièrement interpellée : « comme je suis allemande je ne gesticule pas beaucoup, ni en classe, ni en dehors de la classe » comme s'il existait, en effet, une différence culturelle dans l'usage des gestes mais que cette différence pouvait être faite en termes de quantité. Cette hypothèse de « quantité » se retrouve aussi dans les réponses à la question 8 où l'on peut remarquer que la moyenne est plus élevée chez les professeurs d'anglais (3.8/6) que chez les professeurs de français (3.5/6), ce qui pourrait donc signifier que la langue française entraîne une production de gestes moins importante que la langue anglaise ? Nous estimons aujourd'hui, avec le recul qu'il aurait probablement été intéressant d'ajouter à ces questionnaires l'opinion des étudiants quant à la gestualité de leurs enseignants puisque la plupart des questions de notre questionnaire entraînaient des réponses peu objectives et une réflexion sur sa propre pratique enseignante qui peut être difficile à mettre en place.

Les réponses aux questions 7 et 8 tendent à confirmer l'idée selon laquelle les professeurs sont conscients de l'existence d'une différence culturelle des gestes puisque la majorité se considère relativement capable de déterminer si un individu est de la même langue et culture maternelles que lui-même en observant ses gestes. La majorité des enseignants estime

également beaucoup faire usage des gestes en classe, ce qui ne peut qu'appuyer l'idée de la nécessité d'une formation et, si nécessaire, d'une conscientisation de l'usage de la gestualité.

De plus, on peut noter que les diverses réponses au questionnaire montrent quelques contradictions. Il semble notamment partiellement contradictoire d'estimer que les gestes produits en classe et hors de la classe sont « les mêmes » et de considérer également que lorsque l'on est en classe les gestes que l'on utilise sont les gestes « de la langue enseignée ».

Nous estimons aujourd'hui, avec un peu plus de recul sur notre travail, qu'il est difficile de tirer des conclusions de ce questionnaire pour diverses raisons. La première étant que le nombre de réponses valables (11) est beaucoup trop faible pour nous permettre de généraliser ou de systématiser quelque réponse que ce soit. D'autre part, nous avons fait le choix de proposer des réponses fermées pour la majorité des questions puisque nous pensions que ce système nous permettrait une analyse facilitée et surtout éviterait aux participants de donner des réponses trop vastes et/ou hors sujet. Nous avons réalisé à la lecture des questionnaires que la plupart des réponses aurait pu ouvrir à des explications plus vastes et probablement très intéressantes. Il n'en demeure pas moins qu'en première analyse, les données recueillies permettent d'établir une base nécessaire à l'ensemble de la problématique développée dans ce mémoire.

2 DICTIONNAIRE DES GESTES

Afin de répondre aux différentes questions soulevées du fait de l'état des lieux et de l'interaction avec les étudiants de *l'Universidad Pedagogica Nacional* nous avons fait le choix, dans ce travail, de mettre en place deux protocoles distincts.

Le premier protocole, que nous allons décrire dans cette deuxième partie consiste en la création de ce que nous avons choisi de nommer « dictionnaire » des gestes. Ce protocole, le premier, aura pour vocation de permettre le second. Il s'agit en effet ici d'essayer d'établir une liste non exhaustive des gestes colombiens et français afin de pouvoir les comparer. Nous souhaitons tenter de déterminer quels sont les gestes qui sont identiques dans les deux cultures et surtout ceux qui sont différents. Nous partons donc du postulat suivant, que nous allons tenter de vérifier : il semble qu'il existe, en français de France et en espagnol de Colombie, des gestes dont le sens est partagé par l'ensemble (ou presque) de la communauté, dans notre cas, au sein des universités. La question pour nous est à présent d'abord de vérifier la véracité de ce postulat et dans un second temps, si c'est le cas, de savoir si ces gestes peuvent trouver correspondance, c'est-à-dire, s'il est possible :

- Qu'il existe des gestes communs aux deux langues/cultures et que ces gestes identiques aient un sens identique ;
- Qu'il existe des gestes communs qui aient des sens différents ;
- Qu'il existe des gestes différents qui aient un même sens ;
- Qu'il existe des gestes en Colombie qui ne trouve aucune correspondance en français.

Nous émettons l'hypothèse qu'il est possible de répondre par l'affirmative à chacune de ces questions. Cependant nous souhaitons le vérifier afin d'avoir pour le second protocole des données fiables (au moins dans une certaine mesure).

Nous tenons à préciser que les éléments de résultat que nous aurons ici ne seront donc absolument pas exhaustifs. En effet, les « listes » de gestes récoltés seront très probablement incomplètes puisqu'il s'agit ici d'un recueil de données qui semble pouvoir être poursuivi presque indéfiniment. Or nous avons dû y mettre fin au moins partiellement à partir du moment où nous avons quitté la Colombie (juin 2017) et donc notre terrain de recherche, de recueil des données.

Une fois cette « récolte des gestes » menée, nous tenterons de mettre en place, de proposer une classification des gestes répertoriés.

La procédure de recueil des données sera sensiblement la même pour les gestes colombiens et pour les gestes français, c'est pourquoi nous avons choisi ci-après de diviser chacune des sous parties en deux : dans un premier temps pour les gestes colombiens, dans un deuxième temps pour les gestes français.

2.1 PROTOCOLE

2.1.1 DEMARCHE REFLEXIVE

Comme nous avons pu le mentionner auparavant, nous avons remarqué à notre arrivée en Colombie des différences notables dans l'usage des gestes. Les gestes auxquels nous nous intéressons particulièrement ici sont des gestes emblèmes et coverbaux. A plusieurs reprises, nous nous sommes, nous-même, trouvée dans des situations de doute où l'incompréhension pouvait être due à des gestes mal interprétés ou non reconnus par nous ou nos interlocuteurs. Ces situations d'incompréhension peuvent souvent donner lieu à une forme d'inconfort pour les interlocuteurs. Il nous a semblé qu'au sein même de la classe de langue, où la situation d'échanges interculturels est relativement évidente, ces moments de gêne, d'incompréhension peuvent souvent être débloqués et explicités assez facilement et rapidement. Dans d'autres contextes, hors de la salle de classe, ces moments de malaise peuvent parfois sembler plus délicats à débloquer, voire ne pas être débloqués du tout.

Au cours de nos différentes années d'études des langues nous avons d'ailleurs pu remarquer qu'il n'était que très peu fait mention de cette différence culturelle au sein de la classe de langue. Nous considérons que cela peut être dû à deux facteurs : le premier étant que la plupart des professeurs de langues que nous avons eu étaient natifs francophones, il semble alors probablement plus délicat de transmettre des gestes n'appartenant pas à la culture maternelle. Le second facteur trouve son explication dans le fondement de l'enseignement actuel des langues : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), en effet, celui-ci fait référence à l'enseignement et à l'utilisation du paralinguistique au sein de la classe de langue, mais ne semble pas considérer cet enseignement comme principal. Il considère d'ailleurs seulement que :

« Les gestes et actions qui accompagnent les activités langagières (en principe : activités orales en face à face) comprennent :

- la désignation, par exemple du doigt, de la main, d'un coup d'œil, par un hochement de tête. [...]
- la démonstration, accompagnant les déictiques et des verbes simples au présent [...] »

(Conseil de l'Europe, 2001 :72)

Par ailleurs, nous pouvons formuler l'hypothèse d'un troisième facteur, selon laquelle la classe de langue étrangère, voire la salle de classe, est définie et pratiquée comme un espace artificiel, parfois comme un théâtre. Louis Porcher (1984) va d'ailleurs dans ce sens puisqu'il estime, par exemple, qu'un enseignant est un simulateur, un metteur en scène. Francine Cicurel (1999) s'intéresse également à cette problématique et envisage la place de la place de la fiction dans la classe de langue et envisage même que le contrat de vérité puisse être suspendu au sein de la classe de langue.

Le conseil de l'Europe estime également que les gestes liés au paralinguistique sont compris dans le langage du corps et que celui-ci :

« diffère des gestes de désignation en ce qu'il véhicule un sens consensuellement admis mais qui peut varier d'une culture à l'autre. Les exemples suivants fonctionnent dans de nombreux pays européens :

- certains gestes (par exemple, le poing levé en signe de protestation)
- – les expressions du visage (par exemple, sourire ou air renfrogné)
- – la posture (par exemple, le corps affaissé pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l'intérêt)
- – le contact oculaire (par exemple, un clin d'œil complice ou un regard sceptique)
- – le contact corporel (par exemple, baiser ou poignée de main)
- – la proximité (par exemple, se tenir à l'écart ou proche). »

(Conseil de l'Europe, 2001 : 73)

Nous pouvons donc considérer cette seconde citation comme la mention essentielle attestant du fait que le CECRL considère qu'il existe des gestes qui varient d'une culture à l'autre. Cependant il n'en est fait mention qu'à cette occasion et aucune solution ou utilisation (liée à l'enseignement ou l'application) n'est proposée en dehors d'une aide pour le développement du vocabulaire (Conseil de l'Europe, 2001 : 115).

Nous avons donc pensé qu'il pourrait être intéressant de réfléchir à différentes manières d'amener ce thème dans la salle de classe, différentes manières d'enseigner les gestes liés à une culture. Cependant, nous avons pensé qu'il nous faudrait, dans un premier temps, réfléchir à nos propres gestes. C'est-à-dire que nous avons estimé indispensable dans un premier temps d'essayer de prendre conscience, pour nous-même, de notre façon d'utiliser les gestes, d'essayer de différencier des gestes que l'on pourrait qualifier de personnels d'autres que l'on

pourrait qualifier de culturels. De la même façon, nous avons procédé à une longue phase d'observation des gestes produits tant par nos collègues enseignants et assistants de langue que par nos étudiants et nos amis.

Dans ce cadre, et dans le but de constituer la première étape de notre recherche, nous avons donc tenter d'établir une liste de gestes culturels français et colombiens.

2.1.2 OBJECTIFS

Afin de mettre en place une liste, un classement des gestes colombiens et français nous avons formulé différents objectifs sous forme de différentes étapes :

- Le premier objectif consiste en la récolte, le recueil des données. Il s'agit alors de mettre en place une liste des gestes colombiens, une liste des gestes français ;
- Il s'agira ensuite de procéder à la « vérification » de ces données, en demandant à des étudiants de valider ou non la pertinence des données recueillies ;
- Enfin, il s'agira de lister les informations/données récoltées et les organiser sous forme d'un dictionnaire ou d'une base de données.

2.1.3 PUBLIC ET CONTEXTE DE RECUEIL DES DONNEES

2.1.3.1 POUR LES GESTES COLOMBIENS

Nous avons ici travaillé principalement avec un total de 41 étudiants de *l'Universiudad Pedagógica Nacional* de Bogotá en Colombie. Il s'agit d'une université publique. Les étudiants sont âgés de 17 à 26 ans. L'ensemble des étudiants est de langue maternelle espagnol (de Colombie) et pratique l'anglais depuis à 5 mois à 10 années.

Les participants sont exposés au français depuis 1 à 18 mois. Il s'agit d'étudiants de la licence de langues étrangères. *L'Universiudad Pedagógica Nacional* a pour vocation de former tous ces étudiants aux métiers de l'enseignement. Les étudiants participant à l'expérience sont donc en train de suivre une formation pour devenir professeur de langue.

Il ne s'agit pas ici d'un public choisi. Nous avons procédé à l'expérience au cours d'un stage ayant lieu au sein de *l'Universiudad Pedagógica Nacional*. L'ensemble de ces 41 étudiants est divisé en deux groupes distincts de niveaux différents. Le premier groupe (G1) est composé

de 16 étudiants en premier semestre de français langue étrangère. Le second groupe (G2) est composé de 25 étudiants en troisième semestre de français langue étrangère. Les participants étudient le français à raison de six heures par semaine avec différents professeurs dont la langue et la culture maternelle est l'espagnol de Colombie.

En Colombie, la société est divisée en strates. On considère que celles-ci sont actuellement au nombre de neuf. La première strate (0) correspond à la part de la population ayant le moins de revenus et/ou de richesse alors que la dernière strate (8) correspond à la part de la population ayant le plus de revenus et de richesses. La strate moyenne de la ville de Bogotá est estimée être la strate 3. Les étudiants eux-mêmes estiment faire partie des strates 2 ou 3 en moyenne. Nous pouvons donc considérer qu'ils représentent une partie de la classe sociale moyenne colombienne et surtout qu'ils font tous partie d'une classe sociale similaire.

Le public de cette expérimentation correspond donc à une communauté bien définie, une communauté d'individus partageant la même langue maternelle, la même classe sociale, se situant dans la même tranche d'âge et étudiant à l'université et ne peut donc être complètement représentatif d'une communauté qui correspondrait à une nation, un pays (la Colombie, la France).

2.1.3.2 *POUR LES GESTES FRANÇAIS*

Nous avons ici travaillé avec 15 étudiants des Universités de Nantes et de Rennes en France. Les étudiants sont âgés de 20 à 27 ans. L'ensemble des étudiants ayant participé à l'enquête est de langue maternelle française (de France) et pratique l'anglais depuis 5 à 15 années.

Les participants sont des étudiants de licence de langues étrangères ou sciences humaines de l'Université de Nantes et de l'Université de Rennes. Les Universités de Nantes et de Rennes, comme *l'Universidad Pedagógica Nacional* de Bogotá, sont des universités publiques. Nous pouvons donc estimer qu'en moyenne les étudiants ayant participé à l'enquête se situent au sein de la classe moyenne française.

2.1.3.2.1 REGISTRES

Il semble que certains gestes soient plus ou moins adaptés en fonction des contextes. C'est-à-dire qu'il existerait, pour les gestes, comme pour les mots, des registres. Nous savons qu'en fonction des situations, des interlocuteurs, nous adaptons notre manière de nous

exprimer, choisissant des registres adaptés : courant, familial, soutenu. Ces registres existent également dans la gestuelle, nous adaptons alors nos gestes aux individus avec lesquels nous communiquons. Les gestes, comme les mots, véhiculent des différences sociales, respectent des normes. D'ailleurs, beaucoup de gestes sont utilisés en association avec la parole. De par le public spécifique qui est le nôtre, nous pouvons envisager que les gestes récoltés appartiendront à une classe sociale définie, un registre particulier.

2.1.4 PROCEDURE

2.1.4.1 POUR LES GESTES COLOMBIENS

La procédure de récolte des données s'est déroulée de façon légèrement différente pour les gestes colombiens et français. Dans les deux cas, les étapes 1 et 2 ont été répétées à de nombreuses reprises.

2.1.4.1.1 ETAPE 1 : OBSERVATION, INTERACTION

Dans un premier temps nous avons ici fait le choix de ne pas impliquer les deux groupes classe dont nous avons parlé dans la partie précédente. En effet, au départ, il s'est agi pour nous essentiellement d'une phase d'observation. A la suite de cette phase d'observation nous avons pris la décision de discuter du sujet des gestes avec des étudiants extérieurs aux deux groupes précédemment définis. Les personnes interrogées étaient cependant toujours des étudiants de *l'Universidad Pedagogica Nacional*. Aux personnes interrogées, nous avons posé la question suivante : Pourriez-vous me montrer des gestes que vous considérez « typiquement » colombiens ? Dans la plupart des cas, afin que la question soit bien comprise nous avons fait le choix de montrer un geste en exemple. Le geste que nous avons sélectionné est l'un des premiers gestes que nous avons pu observer au cours de notre séjour en Colombie.

Il s'agit du geste que nous appellerons « Taille ». Il consiste, en France, à mettre sa main à la hauteur de la taille estimée de la chose dont nous parlons : « Il fait *cette taille*, il n'est pas très grand. » Si en France, la main est en général à l'horizontale, en Colombie il n'est pas envisageable de mettre sa main à l'horizontale si l'on parle d'un humain. Dans le cas où l'on parle d'un humain, la main doit être à la verticale. Dans le cas où l'on parle d'une chose ou d'un animal, la main est à l'horizontale.



Image 1. Geste « Taille » généralement utilisé en France, et utilisé en Colombie lorsque l'on mentionne un animal ou une chose



Image 2. Geste « Taille » utilisé en Colombie lorsque l'on parle d'un humain

Il s'agit ici alors dans un premier temps de « dégrossir » et de créer une première liste de gestes accompagnés de leur ou leurs sens et significations. Et, en parallèle de cette récolte de données, nous continuons d'observer, en classe ou dans d'autres situations de communication, les gestes utilisés par les étudiants colombiens.

2.1.4.1.2 ETAPE 2 : VERIFICATION

Tout au long de ces diverses discussions nous avons pu « récolter » un certain nombre de gestes. Ces discussions, donc cette récolte, ont eu lieu tout au long du semestre. De façon régulière, encore une fois tout au long du semestre, nous présentions les gestes « récoltés » aux deux groupes précédemment introduits (G1 et G2). Nous présentions alors tous les gestes que nous avons pu récolter, sans exceptions, sans sélection préalable. Pour cette étape de vérification la méthode suivie consiste en une adaptation de celle mise en place et développée par Paul Ekman au cours de ces recherches sur les émotions (Channouf, 2006).

Paul Ekman est un psychologue américain spécialisé dans l'étude des émotions et leurs relations aux expressions faciales. Il estime que les expressions du visage sont universelles et non déterminées par la culture. Afin de vérifier son hypothèse il a mis en place un protocole qui peut être décomposé en deux parties distinctes : la méthode des jugements et la méthode des composantes. Ces deux méthodes sont complémentaires.

Méthode des jugements

Préalablement, Paul Ekman aura pris en photo diverses expressions faciales d'émotions (joie, tristesse, colère, peur, surprise et dégoût). Il présente ces photographies à des individus de cultures variées (des étudiants japonais, américains, brésiliens, chiliens et argentins). Ces individus doivent alors tenter d'identifier l'émotion reflétée dans chaque photographie (sans connaître la liste des émotions).

Méthode des composantes

Pour cette deuxième méthode, les individus interrogés (ne faisant pas partie des individus ayant participé à la méthode des jugements) doivent associer à chaque photo l'émotion qui correspond le mieux (ils avaient la liste des émotions).

Dans ce travail, nous ne nous intéressons pas particulièrement aux résultats de cette étude et avons conscience de certaines de ses limites. Nous souhaitons simplement nous inspirer de ces deux méthodes afin de les adapter à l'étude du geste.

Nous avons donc, comme Paul Ekman, travaillé avec deux groupes distincts (ceux que nous avons exposé dans la partie public et contexte). Ces deux groupes n'ayant *à priori* pas de contact ne devraient pas s'influencer l'un l'autre.

Pour chaque geste nous avons donc suivi la procédure de vérification suivante.

Lorsque nous observons un geste ou qu'un individu ou un groupe d'individu nous signale un geste, nous le prenons en note, le reproduisons et tentons d'en faire une description. Nous présentons ensuite ce geste à l'un des deux groupes (prenons par exemple G1). Une fois que le geste a été fait face à la classe, nous demandons aux étudiants quels sont la ou les significations qu'ils mettraient derrière ce geste (soit une adaptation de la méthode des jugements de Paul Ekman). En parallèle, avec l'autre groupe (ici G2) nous procédons à une adaptation de la méthode des composantes. Nous proposons un mot aux étudiants (parfois une expression) et un contexte et nous leur demandons quel geste ils pourraient produire pour représenter ce mot ou cette expression.

Nous avons reproduit ce processus à plusieurs reprises et avec chacun des gestes que nous avons pu récolter. Nous avons alterné entre les méthodes et les groupes (le groupe G1 n'avait pas toujours affaire à la méthode des jugements et il en va de même pour le groupe G2).

Nous leur avons aussi demandé de réfléchir à la question et de nous signaler les gestes auxquels ils pourraient penser au cours des cours suivants. Lorsqu'un groupe ou individu signale un geste, nous montrons à l'autre groupe ce même geste afin d'en confirmer l'existence et le sens. Le fait de montrer ces gestes à d'autres individus permettant aussi parfois à ces derniers de penser à d'autres gestes.

Etant donné que ce travail s'intéresse aux différences et variations culturelles et non aux variations individuelles dans la gestualité, nous avons décidé de conserver, pour la classification exclusivement les gestes sur lesquels au moins 50% des étudiants tombaient en accord.

2.1.4.2 *POUR LES GESTES FRANÇAIS*

Pour les gestes français, la procédure en deux étapes sera sensiblement la même que pour les gestes colombiens. La différence essentielle réside dans le fait que pour les gestes colombiens nous avons deux groupes d'étudiants G1 et G2 en mesure de répondre à nos questions alors que pour les gestes français nous n'avons que nous-même (francophone française native) et d'autres étudiants des Universités de Nantes et de Rennes ayant des formations en langue ou en science humaines. La vérification, pour chaque geste, sera donc faite en individuel et non en groupe comme cela a été le cas pour les gestes colombiens.

Dans un premier temps nous faisons donc une liste des gestes que nous considérons nous-même comme étant français.

Dans un second temps nous montrons ces gestes à des français (nous insistons sur le fait que nous utilisons les termes français/colombien et non francophone/hispanophone car nous ne nous intéressons ici qu'à des communautés spécifiques qui sont les gens qui parlent « français de France » et « espagnol de Colombie », nous estimons qu'il est en effet possible que les gestes utilisés puissent être différents par exemple au sein même des communautés qui partagent une même langue) afin qu'ils tentent d'en donner une signification, soit une adaptation de la méthode des jugements (le nombre de français à qui l'on pose la question doit être élevé afin que la signification de ce geste puisse être considérée comme la plus générale possible). Puis, à d'autres individus, nous donnons la signification et demandons à ce que les français fassent le geste correspondant, soit une adaptation de la méthode des composantes.

Le recueil de données, pour les gestes colombiens tout particulièrement, a dû prendre fin lors de notre départ de Colombie. Le recueil de données pour les gestes français n'a pris fin qu'un peu plus tard, au cours du mois de juin 2017, car nous avons pu, en France procéder à de plus nombreuses vérifications. Bien que nous ayons poursuivi la récolte des données par curiosité scientifique, nous estimerons dans ce travail que le corpus correspond aux gestes récoltés jusqu'au mois de juin.

Une fois que la récolte des données a pris fin nous avons tenté de classer les différents gestes en un certain nombre de catégories afin de créer ce que nous appelons « dictionnaire ». Nous avons conscience du fait que le terme de « dictionnaire » n'est probablement pas le plus approprié, mais dans l'état actuel des recherches nous n'arrivons pas à faire le choix d'un mot qui traduirait mieux notre pensée. Le terme de dictionnaire traduit selon nous l'idée que ce travail est nécessairement rattaché aux langues et que peut-être il pourrait avoir vocation à apporter une aide dans l'apprentissage d'une langue et de ses codes culturels.

2.1.4.3 *ETAPE 3*

Afin de répertorier les gestes récoltés tout au long du semestre nous avons utilisé le tableau suivant (la version présentée ici est la version « finale », c'est-à-dire la dernière version utilisée lors de la récolte des données) :

N°	COLOMBIE	COMMUNS (signification et geste)	même signification, geste différent	même geste, signification différente	FRANCE
----	----------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	--------

Tableau 1. Outil de récolte des données

Dans la première colonne, se trouve un numéro, qui nous a permis de pouvoir par exemple faire référence à un geste particulier, cette numérotation est exclusivement pratique et organisationnelle. Il s'agit simplement de numéroter chaque geste afin qu'il soit plus tard plus facile de s'y référer.

Dans la deuxième colonne, « Colombie » nous intégrons tous les gestes que nous estimons exister en Colombie mais n'ayant pas de correspondance en France.

Dans la troisième colonne, « communs » se trouvent les gestes exactement similaires en France et en Colombie, tant au niveau du geste en lui-même qu'au niveau de sa ou ses significations.

Dans la quatrième colonne, nous inscrivons une ou des significations similaires dans les deux pays mais des gestes différents.

Dans la cinquième colonne nous trouvons des gestes identiques dans les deux pays, mais ayant des significations différentes.

Enfin, dans la dernière colonne nous inscrivons les gestes qui semblent n'exister qu'en France.

Il s'agit là d'une classification temporaire ayant pour principale vocation de nous permettre de recenser l'ensemble des gestes dont nous estimons qu'ils peuvent faire partie de la classification à venir. Elle nous a dans un premier temps essentiellement permis de mettre nos idées au clair et de retrouver plus ou moins facilement les différents gestes recensés et d'éviter les potentiels duplicatas.

Dans la partie analyse et classification nous tenterons d'expliquer comment, une fois la récolte des données terminée (ou du moins arrêtée) nous avons tenté de mettre en place un nouveau classement.

2.1.4.3.1 ILLUSTRATION VISUELLE

En parallèle de la création de cette liste nous avons pris en photo chacun des gestes ayant trouvé sa place dans la liste. Nous avons choisi de faire ces photos au fur et à mesure, au cours de différentes sessions. Nous avons fait le choix de prendre en photo toujours la même personne pour des questions essentiellement pratiques et d'autorisation. En effet il nous a semblé à la fois plus logique qu'une seule et même personne soit photographiée et simple d'un point de vue de droit à l'image.

Au départ nous aurions souhaité avoir deux modèles de photo : un pour la Colombie et un pour la France, cependant comme nous avons pu le dire, pour des raisons pratiques il s'est avéré plus confortable de ne choisir qu'une seule personne (française) qui était disposée à se faire prendre de nouveau en photo après la fin du recueil des données et le retour en France, ce qui aurait été impossible avec un natif colombien. Lorsque nous avons pris les photos des gestes colombiens un natif colombien était toujours présent afin de montrer le geste au modèle français qui devait alors le reproduire.

Nous avons également envisagé l'utilisation de la vidéo, tant pour la récolte des données que dans le but de faire une version informatique du dictionnaire. Cependant, à cause de certaines contraintes, nous avons choisi de n'utiliser que la photo. Nous avons envisagé la vidéo pour trois raisons.

Premièrement, nous pensons qu'il aurait été facilitant pour nous de filmer les étudiants lorsqu'ils nous proposaient des gestes, afin de mieux les garder en mémoire, puisque la prise de note a ses limites. Cependant, nous avons déjà entamé l'expérimentation, les recherches quand nous avons envisagé cette option, et avons donc pensé que le changement de méthode de recueil des données en cours de recherche pourrait affecter la validité de nos résultats. De plus, il nous a semblé administrativement compliqué de nous engager dans des démarches de demande d'autorisation pour filmer les étudiants.

Deuxièmement, nous pensons, qu'il aurait été intéressant, dans le cas où un groupe nous « donnait » un geste, de le filmer, afin de le montrer à un autre groupe pour vérification. En effet, nous avons fait le choix, pour des raisons pratiques, de parfois reproduire nous-même les gestes que nous avons récoltés alors que, peut-être, montrer des vidéos, où les gestes auraient été produits par des natifs aurait mieux fonctionné, aurait eu plus d'impact.

Enfin, nous envisageons de prolonger le projet du « dictionnaire papier » en un dictionnaire en ligne ou sous forme d'une application. Dans le cas nous où nous mettrions en place ce projet, des vidéos des gestes seraient nécessaires. Si, sur le papier il est impossible d'imaginer des vidéos et que nous sommes alors dans l'obligation d'utiliser des images et des descriptions, par le biais de l'ordinateur, ou du smartphone, il est tout à fait envisageable de faire utilisation de d'autres médias tels que la vidéo.

2.1.4.4 VERIFICATION ENVISAGEE

En l'état actuel, nous pensons que cette vérification n'a pas lieu d'être, cependant, si, à l'avenir le dictionnaire devait exister dans une version « finale » ou « améliorée », nous souhaiterions pouvoir la présenter aux mêmes individus qui auront participé à sa conception (c'est-à-dire tout particulièrement les étudiants de *l'Universidad Pedagogica Nacional*) afin d'avoir un retour de leur part.

Il s'agirait alors de suivre d'une certaine manière les préconisations de Blais et Martineau (2006) en ce qui concerne l'approche inductive générale d'analyse des données. L'approche inductive générale d'analyse des données est un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, elle consiste en trois étapes d'analyse des données qualitatives : la réduction des données, la condensation et la présentation. Le but de cette approche est le traitement de données brutes en catégories. Les auteurs estiment que pour assurer la rigueur d'une analyse inductive il est utile de procéder à la « vérification auprès des participants ». Cette vérification améliore la crédibilité des résultats et permet aux participants à l'étude de vérifier, voire de corriger ou commenter, les erreurs commises par le chercheur.

Bien que notre recherche ne s'inscrive pas pleinement dans cette approche, puisque l'analyse inductive se prête plutôt à l'analyse de données portant sur des objets de recherche pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories existantes dans la littérature (Blais et Martineau, 2006 : 4). Nous pensons que cette étape de vérification pourrait, elle avoir un grand intérêt, en ce qu'elle nous permettrait de vérifier la pertinence de nos choix et de nos analyses auprès des principaux concernés.

2.2 RESULTATS

2.2.1 GENERAUX

Au terme de notre recueil, nous avons récoltés 28 gestes colombiens, 15 gestes français, 31 gestes communs dont la signification est dans certains cas partagée, dans d'autres cas non.

L'essentiel des gestes que nous avons pu recueillir sont produits par la moitié supérieure du corps humain (pour la majorité ils sont produits par les mains). Nous avons également relevé quelques mimiques du visage qui nous ont semblées pertinentes.

Nous avons considéré comme étant pertinente des mimiques ayant respecté les règles que nous nous étions fixées pour la récolte des données et que nous avons exposées dans le protocole. Il s'agit alors de mimiques qui ont dans un premier temps été mentionnées par un grand nombre d'étudiants, puis ensuite validées par un autre groupe d'étudiants. Elles sont au nombre de 5 au mois de juin 2017.

Les gestes recueillis, si l'on considère les classifications de Tellier (2011) et McNeill (1992) sont de type iconique, métaphorique et emblème. Cependant encore une fois, nous ne sommes que partiellement convaincue par ces classifications. En effet, dans le cadre d'une comparaison des gestes de deux cultures, comme c'est le cas dans notre travail, il est difficile de classer les gestes de cette manière ou il faudrait préciser qu'il s'agit « d'un geste iconique français » ou encore « d'un geste métaphorique colombien ». Ou bien il faudrait pouvoir considérer le terme « emblème » sans son côté culturel, mais exclusivement par son association à des expressions idiomatiques, c'est-à-dire, par exemple, estimer que nous ne pouvons classer dans la catégorie emblème seuls les gestes qui peuvent être considérés comme la « traduction » d'une expression, c'est le cas par exemple de « mon œil » ou « la barbe » en français et admettre que par définition, tout geste est nécessairement culturel. Qu'il peut être partagé par un grand nombre d'individus, utilisé ou compris par un grand nombre d'individus.

Par exemple dans le cas d'un geste qui représente l'action de « manger », nous ferions le geste de prendre de la main une fourchette, un type d'outil, que nous mènerions d'une assiette à la bouche en mouvement répété. Selon les classifications, il s'agirait alors d'un geste iconique. Cependant, en fonction de la culture de l'individu qui regarde ce geste, il peut sembler plus

culturel que métaphorique. Par exemple, on peut imaginer qu'une autre personne gestualise « manger » ou bien en mimant des baguettes, ou bien en utilisant la main elle-même comme outil. Nous pensons donc que la notion de culturel est indispensable à toutes les catégories de la classification, et non seulement à celle des emblèmes.

Comme nous l'avons déjà expliqué, ce travail n'est d'aucune façon exhaustif. Il ne s'agit que de l'ébauche d'une recherche qui mériterait d'être poursuivie. Notons par exemple que François Caradec, pour son *Dictionnaire des gestes, attitudes et mouvements expressifs en usage dans le monde entier*, a mené ses recherches sur une trentaine d'années. Au cours de ces années de recherche, il a recueilli près de 850 « descriptions de gestes occidentaux, méditerranéens et orientaux » (Caradec, 2005 : 12).

Contrairement à Caradec, nous avons décidé de travailler avec des photos et non avec des dessins. De plus, la différence entre le travail de Caradec et le nôtre réside essentiellement dans les publics étudiés : si Caradec s'intéresse au monde entier, nous ne nous intéressons qu'à la France et à la Colombie.

2.2.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

A la suite de notre recueil de données, nous avons donc pu répondre aux différentes questions de recherche que nous avons posées au début de notre travail. Il semble donc qu'il existe des gestes communs à la France et à la Colombie et qui partagent la même signification. C'est par exemple le cas des mouvements de tête pour dire « oui » et « non ». Il semble, par exemple, qu'en Albanie, ces deux mouvements soient inversés par rapport aux nôtres.

D'autre part, il existe des gestes, si ce n'est identiques au moins proches, mais ayant des significations différentes. C'est le cas par exemple du geste que l'on utilise en France pour dire de quelqu'un qu'il a trop bu et qui consiste à mettre la main, en poing, près du nez, et à faire des rotations répétées (image 3). En Colombie, ce même geste est fortement insultant. Notons que la plupart des individus que nous avons pu interroger ont dit qu'ils se sentiraient offensés par ce geste, mais que s'ils devaient le produire ils lèveraient probablement leur annulaire et leur auriculaire.



Image 3. Geste signifiant « avoir trop bu » en français

Lorsqu'un français veut signifier qu'il « en a marre », qu'il « en a ras le bol », il aura tendance à, probablement de sa main droite, faire un mouvement d'avant en arrière au-dessus de sa tête, la main ouverte, parallèle au sol (Image 5). Pour signifier la même chose, un colombien (ou au moins un grand nombre d'étudiants de l'*Universidad Pedagógica Nacional*) aura tendance à taper la tranche de sa main (au niveau de l'index) à plusieurs reprises sur son front (Image 4). Une même signification, deux gestes différents.



Image 4. Geste signifiant « en avoir marre » en Colombie



Image 5. Geste signifiant « en avoir marre » en France

Il existe de nombreux gestes ne trouvant pas d'équivalence dans les deux cultures. Nous n'allons ici en présenter que deux exemples.

C'est par exemple le cas du geste correspondant à « mon œil » (Image 6) pour les français. L'index vient alors tirer le dessous de l'œil, parfois à plusieurs reprises, pour signifier « je ne te crois pas » et est souvent accompagné de l'allocation verbale « mon œil ». Ce geste, pour un colombien qui ne connaîtrait pas le français ou la culture française, n'aurait pas de signification et serait probablement source d'incompréhension.



Image 6. Geste signifiant « je ne te crois pas » en France



Image 7. Geste signifiant « avare » en Colombie

De la même façon, il existe en Colombie un geste pour signifier d'une personne qu'elle est « proche de ses sous », « avare » (Image 7). Il s'agit alors de prendre de la main droite le coude du bras gauche. Certains individus ont tendance à tapoter le coude à plusieurs reprises. Ce geste, pour un français, n'aurait aucune signification. Il n'existe d'ailleurs, à notre connaissance, pas de geste qui pourrait signifier « avare » en français.

Bien évidemment, les exemples que nous venons d'exposer ne sont pas uniques, d'autres seront disponibles dans le « dictionnaire ».

Dans la partie suivante, nous allons tenter d'expliquer les choix que nous avons pu faire dans le cadre du classement des gestes pour le dictionnaire et nous essaierons également d'expliquer comment ce premier protocole nous a amenée à la mise en place du second.

2.3 ANALYSE

2.3.1 CHOIX DU TERME

Dans ce travail nous utilisons principalement deux termes : « dictionnaire » et « inventaire ». Le mot « Dictionnaire » est défini par le Larousse en ligne comme étant un « ouvrage didactique constitué par un ensemble d'articles dont l'entrée constitue un mot, indépendants les uns des autres et rangés dans un ordre déterminé, le plus souvent alphabétique ». Or, notre travail ne respecte pas entièrement cette définition principalement puisque les entrées se font par des photos et non par des mots.

Le mot « inventaire », que le Larousse en ligne définit comme étant une « revue détaillée, minutieuse, recensement de quelque chose » semble quant à lui plus approprié mais ne prend pas en compte l'aspect de classement que l'on retrouve dans la définition de « dictionnaire ».

Il nous semble alors, en l'état, difficile de faire un choix terminologique définitif. C'est pourquoi nous continuerons, dans ce document, à utiliser les deux termes plus ou moins indistinctement. Notons d'ailleurs que si nous avons choisi ces deux termes c'est, en partie, parce qu'ils sont utilisés par certains auteurs : Caradec (2005) a donné le nom de « dictionnaire » à son ouvrage, et Calbris (1989) parle à plusieurs reprises d'« inventaire ». Par ailleurs, nous envisageons deux autres termes : « kinésithèque » et « gestithèque ». Ces deux termes¹⁰, qui ne donnent pas de résultats sur les moteurs de recherche, pourraient alors constituer un moyen d'allier les termes « dictionnaire » et « inventaire » dans une nouvelle définition.

2.3.2 CLASSEMENT

Dans cette sous partie, nous allons tenter d'expliquer, le plus clairement possible, le cheminement de notre pensée, de manière chronologique. Bien sûr, ce travail peut, à de nombreux niveaux, subir des changements, des améliorations. C'est pourquoi il nous semble

¹⁰ Les termes « kinésithèque » et « gestithèque » ont été proposés par Ricardo Leuro, professeur au sein de l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogota.

ici nécessaire d'essayer de montrer les différentes étapes de notre réflexion, puisque d'une certaine façon ces étapes expliquent les choix que nous avons pu faire.

2.3.2.1 SIGNIFICATION

Dans un premier temps, nous avons envisagé la possibilité de classer l'ensemble des gestes recueillis en fonction de leurs significations. Il s'agissait alors, pour chaque geste, de choisir un ou plusieurs « mots clés ». Nous aurions procédé à un classement par ordre alphabétique de ces différents mots clés.

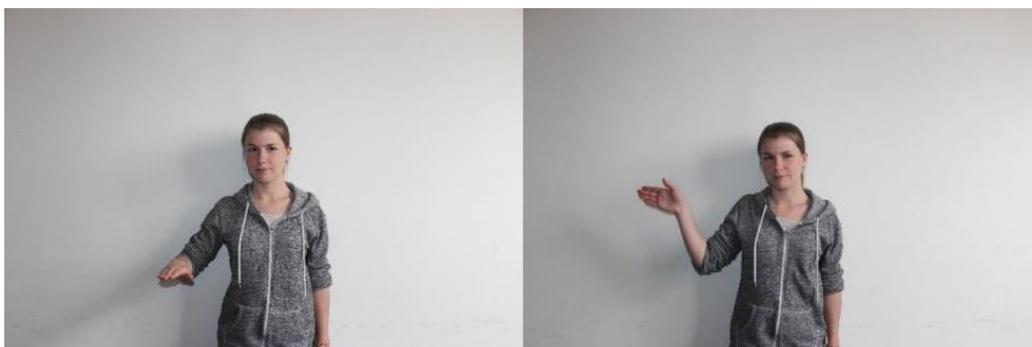


Image 8. Geste « taille » en France et en Colombie

Nous avons par exemple défini ces deux gestes sous le mot clé « taille » (Image 8).

Ce type de classement pose cependant différents problèmes. Dans le cas du geste « taille » que nous venons de donner en exemple le problème ne se posait pas, mais d'autres gestes avaient plusieurs significations. C'est-à-dire que nous devions envisager qu'il y ait une « signification principale » et sélectionner le mot clé en fonction de cette signification principale.

Cependant, comment déterminer quelle signification est plus importante qu'une autre, comment le justifier ? Etant donné que les significations des gestes dépendent des contextes dans lesquels les gestes sont produits, nous avons estimé que ce classement était vain et inadapté.

2.3.2.2 MEMBRE

Dans un deuxième temps, nous avons envisagé de classer les gestes en fonction des membres avec lesquels ils étaient produits. Le « taille », que nous avons vu précédemment, est par exemple produit par la main.

Nous avons alors, en fonction des gestes que nous avons récolté, « découpé » le corps en plusieurs « espaces ». Ainsi nous avons fait la liste suivante :

- Main(s)
- Main(s) et tête
- Tête
- Bas du corps

En l'état, nous pensons que, bien qu'il ne se suffise pas à lui-même, ce classement est plus approprié que le précédent. En effet, il peut par exemple permettre à un individu une recherche relativement facilitée. Imaginons par exemple qu'un individu recherche la signification d'un geste qu'il aurait aperçu, il semble envisageable qu'il puisse le retrouver dans le classement à partir des membres utilisés pour produire le geste.

2.3.2.3 *PAYS*

Nous avons également envisagé de classer les gestes en fonction de leur provenance. C'est-à-dire diviser le dictionnaire en trois parties : une partie pour les gestes français, une partie pour les gestes colombiens, et une partie pour les gestes partagés. Mais, étant donné que notre objectif était particulièrement de comparer les gestes colombiens et français, nous n'avons pas souhaité mettre en place de classement qui aurait imposé une séparation.

Nous avons donc fait le choix de « mélanger » les gestes et de préciser pour chaque geste s'il était utilisé en France, en Colombie où les deux pays. Dans le cas où un geste français trouvait une correspondance en Colombie, nous avons choisi soit de les associer lorsqu'ils sont produits par le même membre, soit de mentionner dans la description des gestes le fait qu'il existe une correspondance dans l'autre langue.

2.3.3 MISE EN FORME

Nous avons commencé à envisager la mise en forme du dictionnaire. A l'heure actuelle, l'ensemble des gestes est classé en fonction du ou des membres par lesquels il est produit. A chaque geste nous avons fait correspondre un numéro, afin de pouvoir les identifier plus facilement, mais également pour pouvoir y faire référence si cela est nécessaire à différents endroits du dictionnaire.

Nous avons fait le choix de ne pas utiliser de métalangage, car nous n'en voyons pas, dans ce cadre, de nécessité ou d'utilité immédiate.

A chaque geste correspond ce que nous appelons une « fiche » ou une « entrée ». Chacune de ces fiches comprend :

- le numéro que nous avons associé au geste ;
- la description physique du geste ;
- les pays dans lesquels il est utilisé ;
- les différentes significations ;
- une photo du geste ;
- si cela est nécessaire, une association à un autre geste (par le numéro), ou une note explicative.

<p><i>NUMERO</i></p> <p><i>L'index de la main droite vient tirer une ou plusieurs fois le dessous de l'œil.</i></p> <p>France</p> <p>Peut signifier, en fonction du contexte :</p> <ul style="list-style-type: none">- Je ne te crois pas- Tu mens <p>Note : ce geste est souvent accompagné de l'expression « mon œil »</p>	
---	---

Ci-dessus nous trouvons l'exemple de l'une des fiches du dictionnaire. Le geste « mon œil », typiquement français.

Plus tard, nous envisageons de mettre en place un code couleur qui permettrait de différencier les gestes en fonction de leur utilisation en Colombie et/ou en France.

A l'heure où nous rédigeons ce mémoire, le dictionnaire compte 70 entrées. Etant donné que des auteurs (tels que Barrier, 1996) estiment qu'il y aurait approximativement 80 gestes propres à chaque culture (par culture on peut envisager que l'on considère les pays dans ce cas précis), nous pouvons considérer que nous n'avons envisagé qu'une très petite partie des

gestes culturels colombiens et français. Comme pour les questionnaires de l'état des lieux, par soucis pratique et égoïgique, l'inventaire est disponible sur un Google Drive¹¹ et non sur papier en annexe. La version disponible en ligne est datée de mois de septembre 2017 et ne correspond donc pas exactement à la version qui a été utilisée dans le cadre du second protocole, il s'agit d'une version modifiée/améliorée. Nous n'excluons cependant pas que cette version subisse, à l'avenir, de nouvelles modifications.

2.3.4 VERS LE SECOND PROTOCOLE

Tout au long de nos recherches, de nos discussions avec les étudiants, notre intérêt pour l'étude de la gestuelle, et plus particulièrement l'importance de la gestuelle dans l'enseignement, s'est confirmé. Nous avons voulu essayer d'élaborer un protocole qui nous permettrait de vérifier notre hypothèse selon laquelle, étant donné qu'il existe des différences dans les pratiques gestuelles en fonction des pays, les gestes produits par un individu d'une culture donnée pouvaient entraver la compréhension de son interlocuteur si celui-ci était d'une autre culture.

Au travers de notre premier protocole, nous avons cherché à vérifier l'existence de différences culturelles dans les gestes colombiens et français. Dans notre second protocole, nous voulions tenter de déterminer si ces différences avaient un réel impact dans la communication, dans la compréhension. Pour cela, nous avons utilisé une sélection de gestes du dictionnaire. La plupart des gestes sélectionnés correspondent à des gestes différents en France et en Colombie mais ayant la même signification.

¹¹ Une version du dictionnaire, datée de septembre 2017 est disponible à l'adresse suivante : <https://drive.google.com/drive/folders/0B1J8CK-bl9nVczhnNFZuV1I1OGM?usp=sharing>

2.3.5 CONCLUSION PARTIELLE

Comme le note justement Calbris (1989), un inventaire tel que le nôtre, empirique, n'est pas adapté à la systématisation puisqu'il considère les gestes comme il considérerait la langue, associant à un geste des sens. Seules trois formes de classement sont envisageables alors : alphabétique (les entrées se font par les lettres), anatomique (les entrées se font par les parties du corps), ou sémantique (les entrées se font par les sens). Ce type de classement est alors extrêmement limité. C'est d'ailleurs pourquoi, nous envisageons de poursuivre le travail, par exemple par le biais des nouvelles technologies et de l'informatique. L'inventaire constitue alors l'ébauche d'un outil interculturel de recensement des gestes mais n'étudie pas la place des gestes dans l'interculturalité.

A mesure de l'avancée de notre travail, et surtout de nos lectures théoriques, nous avons vu se dessiner un certain nombre de limites. Alors même que la récolte des données était terminée, à cause de notre départ de Bogota, nous avons compris qu'il aurait fallu s'intéresser de plus près non pas seulement au geste en lui-même, mais à ce qu'il l'entoure : la personne qui le produit, la personne à laquelle il est destiné, le contexte dans lequel il est produit ou encore les mouvements de visage associés à la production du geste.

Le dictionnaire, en l'état est un inventaire de gestes effectués de façon volontaire plus qu'un dictionnaire à proprement parler. Barrier (1996 : 65) est d'ailleurs arrivé à cette conclusion, que l'on pourrait appliquer à notre travail : « la mise en catégorie des gestes rencontre bien des difficultés, telles que leurs différents degrés d'intentionnalité et la nature polysémique de certains d'entre eux ».

De plus, il semble également difficile, malgré les lectures, de définir la notion de geste avec précision puisqu'elle varie par exemple en fonction du domaine d'étude et d'un grand nombre de facteurs. Dans ce cadre, nous avons parfois eu du mal à définir nous même le type de geste qui nous intéressait et à quel moment/endroit nous devions nous « arrêter ». Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, nous avons choisi ici de nous intéresser particulièrement aux gestes « volontaires ». C'est-à-dire que tous les gestes inclus dans le dictionnaire sont, d'une certaine manière, conscientisés par la personne qui les produits. Nous ne nous sommes pas, par exemple, intéressée aux gestes d'auto-contact.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie « résultats » de ce protocole, nous avons pu répondre par l'affirmative à nos questions de recherches : il existe des gestes communs en

France et en Colombie, ayant ou non des significations communes, il existe également des gestes différents qui ont la même signification.

Quant à la dernière de nos questions de recherche « est-il possible de mettre en place une classification des gestes récoltés ? », nous ne sommes pas en mesure de donner une réponse définitive, comme nous avons pu l'expliquer auparavant. Nous pensons que cela est possible, cependant, nous pensons que notre travail peut être remanié et amélioré. De plus, tout comme les dictionnaires langagiers sont actualisés (on y ajoute par exemple des mots) en fonction des années, nous pouvons imaginer qu'un dictionnaire des gestes devrait également subir des actualisations dans le temps. Les mots, comme les gestes, évoluent, voire même, sont créés en fonction des époques, des années, ou peuvent changer de signification.

2.4 CONCLUSION GENERALE

Idéalement, nous souhaiterions : dans un premier temps, pouvoir poursuivre la recherche, c'est-à-dire, étoffer nos données, être en mesure de proposer une version améliorée du dictionnaire. Dans un second temps, envisager le dictionnaire non pas sous une forme « papier » comme nous avons pu le faire ici puisque cela présente certaines limites, tant par le classement qui peut être proposé, que simplement par le fait qu'il semble, à l'heure actuelle, presque obsolète d'envisager les résultats de notre recherche sous une forme papier. En effet, il semble que, au moins pour une partie de la population, l'usage du papier est devenu désuet. Presque tout est consultable en ligne, sur un ordinateur, une tablette etc. Les dictionnaires, bilingues ou unilingues, proposent des versions en ligne (Le Trésor de la Langue Française, le Larousse etc.). Ces versions en ligne sont d'ailleurs très souvent plus simples d'utilisation que leurs parents de papier. Ils sont aussi plus facilement modulables et on peut imaginer qu'ils sont mis à jour plus facilement et plus régulièrement.

Dans le cadre d'une classification telle que celle que représente notre travail, nous pouvons imaginer que l'utilisation de ces technologies pourrait proposer d'autres formes de classement, plus accessibles. La version papier actuelle de notre dictionnaire ne permet qu'une seule entrée, nous pouvons envisager, par l'utilisation d'une interface, d'entrer dans le dictionnaire par plusieurs entrées : mots clés, membres, signification etc. Ce qui rendrait la navigation au sein du dictionnaire bien plus aisée et probablement plus riche.

De la même façon, et comme nous avons pu le mentionner auparavant, cela permettrait également l'utilisation de vidéos. Plusieurs options pourraient alors s'offrir à nous : les bases de données, les applications.

Bien que l'expérimentation ait été menée sur un public probablement trop homogène et trop restreint, qui ne nous permet pas de généraliser nos résultats à plus grande échelle, elle nous a permis la mise en place d'un premier outil expérimental. Nous utiliserons donc une partie des résultats de ce premier travail dans notre second protocole, que nous exposerons dans la prochaine et dernière partie de ce travail.

3 LE CONTE

Après avoir travaillé le premier protocole, nous avons cherché une potentielle application pédagogique. Nous avons donc décidé de mettre en place un second protocole. Dans un premier temps, nous pensions développer une approche pédagogique sous forme, par exemple, d'une activité qui pourrait être organisée au sein de la classe de FLE et qui aurait pu permettre aux étudiants colombiens de se familiariser avec les gestes culturels français. Cependant, pour des raisons de calendrier et d'organisation, nous avons pensé qu'il serait plus intéressant, avant d'entamer la démarche d'organiser une activité pédagogique, de vérifier l'utilité et la nécessité de celle-ci.

Le protocole que nous allons exposer ici s'appuie en grande partie sur l'article de Marion Tellier (2010) : « L'usage des gestes en langue étrangère, quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants ». Dans celui-ci, elle explique que la multiplication des canaux peut influencer de façon positive la mémorisation et la compréhension chez les enfants. Nous partons du postulat qu'il en va de même chez les adultes, que l'usage des gestes constitue un canal efficace et pouvant améliorer la compréhension. Nous allons, avec cette expérience, tenter d'observer l'impact du geste sur la compréhension d'une histoire, chez de jeunes adultes. Dans son expérience, Marion Tellier s'attache principalement au rôle du geste dans la transmission du lexique alors que nous nous intéresserons plus spécifiquement à la transmission du sens global, la transmission de l'information et sa compréhension.

Les gestes, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, ont leur place dans le « foreigner talk » (Ferguson, 1975), ou encore dans le « tutolecte » (Girard, 2016), leur utilisation est augmentée lorsqu'un individu communique avec un autre individu d'une autre langue maternelle. Par ce protocole, nous cherchons à apporter des éléments de réponse à la question suivante : les gestes (en particulier lorsqu'ils sont culturellement ancrés) ont-ils un impact nécessairement positif dans la compréhension d'une langue étrangère ?

Nous tenterons ici de vérifier l'hypothèse selon laquelle un geste, s'il n'est pas correctement compris ou interprété, peut entraver, d'une manière ou d'une autre, la compréhension et la communication en langue étrangère, même s'il semble que l'information communiquée ne présente pas de difficulté particulière pour les participants à l'expérience.

3.1 PROTOCOLE

3.1.1 DEMARCHE REFLEXIVE

Comme nous avons pu commencer à l'expliquer dans les parties précédentes, ce second protocole prend la suite du premier. En effet, il est pratiquement, si ce n'est complètement, dépendant du premier protocole.

Une fois le premier protocole mis en place, nous avons noté que la plupart de nos hypothèses pouvaient être, au moins partiellement, vérifiées : il existe des différences notables entre les gestes français et colombiens. Nous avons alors décidé de mettre en place un protocole qui pourrait nous permettre de vérifier l'impact de ces différences sur la compréhension du français auprès d'un public d'étudiants colombiens.

Afin de procéder à cette vérification nous avons mis en place une expérience ayant pour but d'observer et d'évaluer la compréhension d'une histoire (de type conte) racontée avec ou sans gestes chez des étudiants de niveaux variés. Ce protocole se déroulera en trois étapes : la création de l'histoire, la création de 3 vidéos différentes (les gestes varient), puis les entretiens individuels avec les étudiants. Les étudiants, divisés en groupes, verront, chacun à leur tour l'une des trois vidéos. A la suite du visionnage, nous leur demanderons de nous expliquer ce qu'ils ont vu et leur poserons quelques questions.

3.1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

Les différentes questions de recherche, comme nous avons pu le mentionner auparavant sont les suivantes :

- Les gestes ont-ils un impact sur la compréhension ?
- Les gestes qui n'appartiennent pas à une culture donnée peuvent-ils être compris par des individus de cette culture ?
- L'absence de geste peut-elle entraver la compréhension ?
- Un individu a-t'il tendance à répéter les gestes de l'interlocuteur qui lui fait face même si ceux-ci ne sont pas *a priori* de sa culture ?
- Les étudiants ont-ils conscience de l'utilisation des gestes ? et qu'en pensent-ils ?

3.1.3 OBJECTIFS

Afin de mener cette expérience, nous nous sommes fixée divers objectifs :

- vérifier l'existence d'un impact du geste sur la compréhension ;
- dans le cas où il existe un impact, déterminer sa nature ;
- essayer d'évaluer les problèmes de compréhension des participants à l'expérience et leurs natures ;
- analyser les éléments du récit qui ont été les mieux ou moins bien compris ;
- observer la production et/ou l'absence de production de gestes de la part des étudiants lors des entretiens au cours de l'expérience.

3.1.4 PUBLIC ET CONTEXTE DE RECUEIL DES DONNEES

Nous avons ici travaillé avec 30 étudiants de l'*Universidad Pedagógica Nacional* de Bogotá en Colombie. Les étudiants sont âgés de 17 à 25 ans. Ces étudiants sont répartis en deux groupes classe de 15 personnes chacun. L'ensemble des étudiants est de langue maternelle espagnol (de Colombie).

Le premier groupe, que nous appellerons P1, est composé de 15 étudiants en première année de français au sein de l'*Universidad Pedagógica Nacional*. Ce groupe est lui-même divisé en trois groupes (les étudiants ont été répartis de façon aléatoire). Nous appellerons ces trois groupes P1C, P1F et P1S. Près de la moitié des étudiants de ce premier groupe ne nous connaissait pas.

Le second groupe, que nous appellerons P2, est composé de 15 étudiants en troisième année de français au sein de l'*Universidad Pedagógica Nacional*. Ce groupe est lui-même divisé en trois groupes (les étudiants ont été répartis de façon aléatoire). Nous appellerons ces trois groupes P2C, P2F et P2S. La lettre « C » correspond à « gestes colombiens », la lettre « F » à « gestes français » et enfin la lettre « S » correspond à « sans geste ». Ce système de classement par les lettres est celui que nous utiliserons dans le reste de ce travail. C'est-à-dire, par exemple, que si le « groupe F » est mentionné, il s'agit de l'ensemble des étudiants ayant visionné la vidéo avec les « gestes français », si le « groupe S » est mentionné, il s'agit de l'ensemble des étudiants ayant visionné la vidéo « sans gestes ».

Il semble important de noter que nous avons été, tout au long du semestre l'enseignante du groupe P2, ce qui peut probablement être considéré comme un biais à notre expérimentation.

Cependant, pour des raisons d'organisation et de calendrier nous avons décidé de mener l'expérimentation avec ce groupe. Nous avons fait le choix de mener cette expérimentation sur deux groupes de niveaux différents afin de pouvoir comparer les résultats en fonction des niveaux mais également dans le but, peut-être d'évaluer si, lorsque le niveau de langue est plus élevé (ou du moins que le nombre d'années d'étude de la langue française est plus élevé) le nombre de gestes culturels connus des étudiants est lui aussi plus élevé ou que la compréhension du conte est « meilleure ».

L'ensemble de l'expérience aura lieu à l'*Universidad Pedagogica Nacional*, tantôt dans des salles de classe, tantôt dans l'espace de travail appelé SAUDEL (*La Sala de Autoaprendizaje de Lenguas* est ouverte aux étudiants qui souhaitent travailler en autonomie, et met à disposition des ordinateurs et des ouvrages divers). Le contexte et le public ne varient que très sensiblement par rapport au protocole 1.

3.1.5 MATERIEL

Nous avons, pour les besoins de cette expérience fait le choix d'inventer une courte histoire sous forme de conte. Dans un premier temps, nous avons pensé à sélectionner un conte déjà existant, cependant, au vu des résultats du protocole 1 et à la suite de diverses lectures, nous avons estimé qu'il serait plus pertinent de créer nous-même le support qui nous conviendrait.

L'histoire, disponible en annexe C, est composée de 321 mots. Il s'agit d'un type de conte, c'est-à-dire qu'elle respecte la structure du conte : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, situation finale. Il s'agit ici de notre volonté car il nous a semblé qu'une telle structure pourrait d'une certaine façon aider les étudiants ou du moins les guider dans le déroulement logique du récit. Nous estimons ici que la structure du conte est, si ce n'est presque universelle, au moins partagée par les étudiants de l'université, de par des discussions que nous avons pu avoir à ce propos.

Etant donné que nous cherchons à vérifier l'impact du geste sur la compréhension nous avons fait le choix de nous filmer, afin que tous les étudiants, quels que soient leurs groupes, voient exactement la même vidéo. Nous avons, dans un premier temps, pensé raconter l'histoire directement devant les étudiants, cependant, malgré une certaine préparation, nous avons choisi de ne pas prendre le risque de potentiellement reproduire l'histoire avec des nuances,

des gestes différents ou nouveaux. La vidéo semblait donc le moyen idéal de s'assurer que chaque étudiant aurait le même input.

Afin de pouvoir procéder à notre expérience, nous avons décidé de filmer trois vidéos différentes. La première (C) consiste en l'histoire illustrée de 20 gestes que nous appellerons « colombiens », c'est-à-dire qu'ils résultent de notre premier protocole et ont été considérés par les participants au premier protocole comme des gestes utilisés par les colombiens. La deuxième vidéo (F) consiste en la même histoire, cette fois illustrée de 20 gestes « français ». Et enfin, la troisième vidéo consiste en la même histoire qui cette fois n'est pas illustrée par des gestes, il s'agit ici de la vidéo « contrôle ».

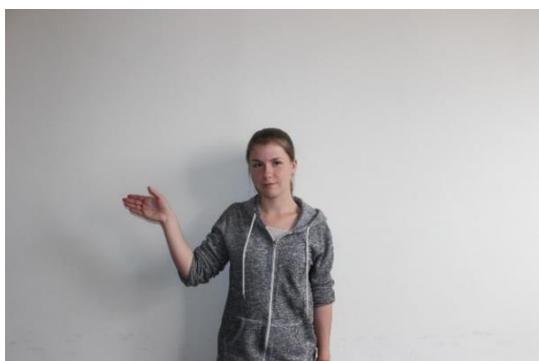


Image 1. Geste « taille homme » pour la vidéo colombienne

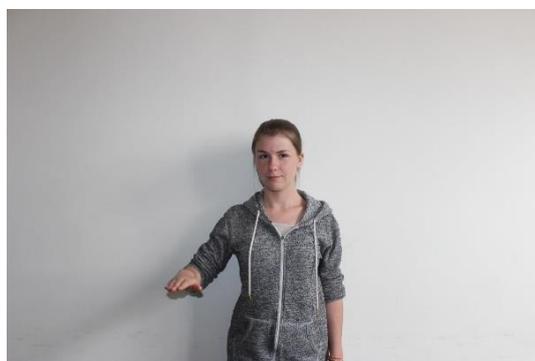


Image 2. Gestes « taille » pour la vidéo française

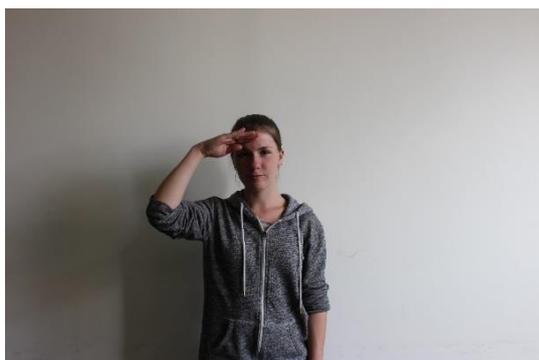


Image 3. Geste « jusque-là » pour la vidéo colombienne



Image 4. Geste « jusque-là » pour la vidéo française

Les photos ci-avant montrent les gestes associés à « il était grand comme ça » (Images 1 et 2) et « en avoir jusque-là » (images 3 et 4) dans le conte.

Dans le cas des images 1 et 2, il s'agit de décrire la taille d'un homme. En France, qu'il s'agisse d'une chose, d'un animal ou d'un homme le geste de « taille » est identique, alors qu'en Colombie on distingue l'humain (où le geste correspond à l'image 1) et les animaux (où le geste correspondrait à l'image 2). Notons d'ailleurs que chez certaines personnes le fait d'utiliser le geste « français » pour parler d'un humain en Colombie peut soit entraîner une confusion, soit être insultant pour la personne que l'on décrit, que l'on considérerait alors comme un animal. Il s'agit d'une réprimande courante des parents colombiens à leurs enfants. Bien que, selon les étudiants ce geste pourrait tendre à disparaître, ou du moins son utilisation serait moins importante chez les plus jeunes générations.

Les images 3 et 4 montrent les gestes associés à l'idée de « en avoir marre », « en avoir ras le bol » en Colombie (image 3) et en France (image 4), et associées à l'expression « en avoir jusque-là » dans le conte. Dans les deux cas il s'agit d'un mouvement qui peut être répété, de va et vient d'avant en arrière de la main, dans un cas qui tape sur le front, dans l'autre qui passe au-dessus de la tête. Les deux gestes sont très proches, mais n'en restent pas moins différents.

D'autres mots ou expressions contenus dans le conte sont associés à des gestes. Les listes ci-après correspondent aux gestes produits dans chacune des vidéos C et F. Les noms que nous leur avons donnés correspondent à leur sens dans le conte :

taille (homme)
boire
loin
marcher
traverser
malin
chiffres
nager
faim
froid
fou
œil
jusque là
un peu
délicieux
chaud
rassasié
beaucoup
tourner les pouces
content

Vidéo « gestes français »

taille (homme)
boire
loin
marcher
traverser
malin
chiffres
nager
taille (animal)
faim
froid
fou
dent
jusque là
un peu
feu
délicieux
chaud
rassasié
beaucoup

Vidéo « gestes colombiens »

3.1.6 PROCEDURE

3.1.6.1 *ETAPE 1 : CREATION DE L'HISTOIRE ET SELECTION DES GESTES*

Comme nous avons pu brièvement l'expliquer auparavant, nous avons dans un premier temps dû créer une histoire que nous allions plus tard exposer aux étudiants. Une vingtaine de gestes a été incorporée à cette histoire, des gestes essentiellement ancrés culturellement. C'est-à-dire qu'ils font pour la plupart partie de la catégorie des emblèmes de Tellier. Nous préférons cependant les nommer « culturels » puisque, comme nous l'avons dit dans notre cadre théorique nous ne sommes pas entièrement en accord avec ces catégorisations. En effet ici par exemple nous pensons que certains de ces gestes qui *a priori* sont iconiques ou métaphoriques dans le cadre de la catégorisation de Tellier sont également nécessairement culturel puisqu'ils sont différents chez les colombiens et chez les français. Nous avons estimé qu'un geste par phrase était suffisant pour deux raisons : ne pas provoquer la confusion chez les participants du fait d'une gestualité trop importante et qui ne semblerait alors probablement pas naturelle, mais aussi parce qu'il aurait été compliqué pour nous de mener à bien cette histoire avec un trop grand nombre de gestes. Nous sommes consciente du fait que la situation mise en place pour ce protocole n'est pas une situation de communication dite authentique.

3.1.6.2 *ETAPE 2 : FILM*

Une fois l'histoire écrite et les gestes sélectionnés pour la version « France » et pour la version « Colombie » nous nous sommes filmée. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, nous avons estimé que l'utilisation de vidéos permettait une plus grande maîtrise de certains facteurs qui auraient pu varier si nous avions dû déclamer l'histoire face aux étudiants :

1. Oubli et/ou modification des gestes ;
2. Oubli et/ou variation dans la prosodie ;
3. Facteurs contextuels : bruits extérieurs, interruptions etc.

De cette façon nous nous sommes partiellement assurée que les étudiants se trouveraient tous dans les mêmes conditions de visionnage, ou des conditions apparemment similaires, de manière à biaiser le moins possible les résultats du protocole.

3.1.6.3 *ETAPE 3 : ENTRETIENS INDIVIDUELS*

Cette troisième et dernière étape est probablement la plus importante de ce second protocole, et celle qui a pris le plus de temps. Une fois les vidéos prêtes, nous les avons diffusées auprès des 30 étudiants constituant le public que nous avons présenté plus tôt. Dans la partie suivante, nous allons exposer, de manière chronologique, les différentes étapes d'un entretien individuel. Tous les entretiens individuels se sont déroulés de la même façon, quelle que soit la vidéo visionnée par les participants.

Tous les étudiants ayant participé à cette étude étaient volontaires. Cependant, la plupart d'entre eux n'a pas accepté d'être filmé lorsque nous avons posé la question aux classes, peut-être aurions-nous dû insister ou expliquer différemment notre projet. Nous avons donc dû prendre en note les entretiens. Les tableaux récapitulatifs des réponses données lors des entretiens sont disponibles en annexes D, E, F et G.

3.1.6.3.1 CONSIGNES PREALABLES

Avant d'entamer le visionnage des vidéos par les étudiants nous leur précisions systématiquement que nous allions plus tard leur poser des questions sur celle-ci. Cependant, nous avons choisi de ne pas leur préciser qu'une partie des questions porterait sur les gestes afin de ne pas les biaiser. Nous souhaitions simplement qu'ils soient concentrés sur la vidéo. Chaque étudiant n'a pu regarder la vidéo qu'une seule fois, quel que soit son niveau de langue française.

Nous leur avons systématiquement dit que la vidéo avait une durée approximative de trois minutes, qu'ils devaient la regarder et que nous leur poserions ensuite quelques questions. Nous précisions également qu'il ne s'agissait en aucun cas d'un examen ou d'une forme quelconque de jugement et que s'ils le souhaitaient ils pouvaient tout à fait arrêter l'expérimentation.

3.1.6.3.2 VISIONNAGE

Pour le visionnage, les étudiants regardaient la vidéo sur l'écran d'un ordinateur portable et l'écoutaient au travers d'un casque (afin de minimiser les risques de perturbations auditives et donc une concentration altérée).

Lorsque l'environnement (salle de classe ou SAUDEL) le permettait nous nous écartions des étudiants ou sortions de la salle afin qu'ils ne se sentent pas évalués du fait de notre présence.

Le visionnage, comme l'entretien qui le suit, a lieu en individuel.

3.1.6.3.3 QUESTIONS

Une fois le visionnage terminé nous posons les questions suivantes aux participants :

1. Peux-tu me raconter l'histoire de la vidéo ?
2. As-tu globalement le sentiment d'avoir compris l'histoire ?
3. As-tu observé des gestes dans cette vidéo ? Si oui lesquels ? Penses-tu que ceux-ci t'ont aidé ?

Tous les entretiens se sont déroulés de la même manière et les mêmes questions ont été posées, exceptée la troisième question qui, pour les étudiants ayant visionné la vidéo sans gestes était formulée de la façon suivante : « penses-tu que si cette histoire avait été illustrée par des gestes cela aurait pu t'aider à la comprendre ? ». Après chaque question nous laissons le temps aux étudiants de répondre et tentons de ne pas les influencer.

Certains étudiants, ont, à la suite des entretiens, eu des questions à nous poser, essentiellement sur l'histoire. Ils souhaitent souvent savoir « comment ils s'en étaient sortis », s'ils avaient bien restitué l'histoire. Nous répondions donc à certaines de leurs interrogations. Cependant, nous leur demandions de ne pas parler du déroulement de l'entretien avec leurs camarades de classe tant que ceux-ci n'avaient pas eux-mêmes été interrogés.

Afin de prendre en note un maximum d'informations lors des entretiens, nous avons mis en place un code couleur. Nous entourions de différentes couleurs les mots auxquels les étudiants associaient des gestes : rose si le geste correspondait à celui visionné dans la vidéo, bleu si ce n'était pas le cas. Nous avons donc au préalable imprimé plusieurs exemplaires du conte. D'autre part, nous avons également décidé de signaler aux étudiants que nous allions prendre des notes dans le cadre d'une recherche pour un travail universitaire et ainsi nous leur demandions parfois de répéter ou de ralentir. A la fin de chaque entretien, nous avons donné à chaque étudiant une note sur 5 de compréhension/restitution du récit.

3.2 RESULTATS

Pour des raisons d'anonymat nous avons nommé les étudiants en fonction de leur groupe et de la vidéo qu'ils ont vue. Les noms des étudiants correspondent au groupe dont ils font partie (P1 ou P2) suivi d'une lettre (C, F ou S) puis d'un chiffre (de 1 à 5). Les lettres correspondent aux vidéos vues par les étudiants, C pour les gestes colombiens, F pour les gestes français, et S pour la vidéo sans gestes. Ainsi, l'étudiant P2F4 fait partie du groupe P2 (c'est -à-dire le groupe de troisième année de licence de français) et a vu la vidéo avec les gestes français. Ces noms seront valables pour l'ensemble des résultats et des analyses.

Dans la partie suivante, nous allons exposer les résultats obtenus grâce à la passation de ce second protocole en fonction des questions que nous avons posées aux étudiants. Ces réponses seront analysées dans la partie *Analyse* de ce travail.

3.2.1 ENTRETIEN

Globalement, nous considérons que les entretiens se sont bien déroulés. La plupart des étudiants étaient investis et concentrés tant lors du visionnage des vidéos que lors des entretiens individuels.

Un étudiant en particulier (P1S1) a eu beaucoup de difficultés à s'exprimer et n'a pas réellement pu répondre à nos questions. Les entretiens avaient lieu en français, nous avons dans un premier temps pensé que la langue pouvait être la raison pour laquelle l'étudiant ne souhaitait pas s'exprimer, nous lui avons alors proposé d'utiliser la langue espagnole pour communiquer. Dans un premier temps, il a accepté puis s'est rétracté. Nous avons donc pensé qu'il pouvait s'agir d'une forme de timidité ou de stress dû à la situation potentiellement vécue comme un examen et qui pouvait aussi être justifiée par le fait que l'étudiant ne nous connaissait pas.

L'ensemble des entretiens s'est déroulé en français, cependant, lorsque cela semblait nécessaire nous avons communiqué en langue espagnol avec les étudiants. La majorité des étudiants, relativement motivée et investie dans son apprentissage du français était à l'aise à l'idée de parler en français. Cependant il s'est parfois avéré nécessaire de passer par l'espagnol, sur demande des étudiants.

Nous avons fait le choix de ne pas donner de limite de temps aux entretiens afin que les étudiants puissent s'exprimer sur le sujet des gestes autant qu'ils auraient pu le souhaiter et afin d'éviter aussi, d'une certaine manière une forme de stress pour les étudiants et pour nous-même. Les entretiens ont donc été de durées variables, allant de 3 minutes à près de 10 minutes. Nous avons parfois été surpris de l'intérêt porté au sujet du geste par certains étudiants. Ces entretiens ont été extrêmement enrichissants et intéressants.

3.2.2 QUESTION 1

Si nous considérons l'ensemble des réponses à la question 1, les 30 participants ont été en mesure de raconter l'histoire du conte, ou d'en comprendre les grandes lignes. La plupart des récits faits par les étudiants étaient cohérents et proches du récit initial. Un seul étudiant, que nous avons mentionné auparavant, a montré de grandes difficultés à s'exprimer.

La majorité des récits forme un ensemble cohérent, on note que les étudiants ont compris qu'il s'agissait d'un type de conte car ils sont presque tous en mesure de retracer une histoire ayant une structure du type situation initiale - péripéties - situation finale.

Les informations les plus présentes dans l'ensemble (ou la majorité) des récits sont les suivantes :

1. La présence de plusieurs personnages (souvent la mention du chiffre quatre) et parfois la mention de leurs noms et du fait qu'ils étaient des animaux ;
2. Le personnage principal cherche des amis, il n'est pas très heureux, à la fin du récit il est heureux ;
3. Les lieux du récit sont souvent cités, la maison de Pierre, la forêt, la rivière ;
4. Les actions principales du récit sont également souvent mentionnées, marcher, manger, nager.

Notons que lorsque les étudiants ont répondu à cette première question ils ont très souvent fait des gestes correspondant aux gestes qu'ils avaient pu voir dans la vidéo. Certains gestes ne correspondaient pas aux gestes que nous avons pu produire, mais étaient produits pour illustrer les mêmes mots ou concepts que nous avons nous-même illustrés. Notons également que la plupart des éléments mentionnés dans les récits des étudiants correspondent à des éléments qui étaient illustrés par des gestes dans les vidéos visionnées par les étudiants.

Les récits faits par les étudiants ayant visionné la vidéo sans les gestes semblent être substantiellement plus courts que ceux des autres étudiants. Les récits sont néanmoins cohérents dans leur globalité.

Comme nous l'avons signalé précédemment, nous avons donné à chaque étudiant, au terme de l'entretien, une note sur 5 correspondant à la qualité de la compréhension et de la restitution du récit. Nous n'avons pas notifié les étudiants de cette note afin qu'ils ne se sentent pas en situation d'examen. Il s'agissait principalement pour nous d'être en mesure de comparer les restitutions des différents étudiants de manière quantitative. Les tableaux suivants récapitulent les résultats de cette notation, l'ensemble de ces notes est disponible en annexe G.

Nom du groupe	Moyenne sur 5
P1	3.1
P2	3.7

Notes moyennes des groupes P1 et P2

Nom du groupe	Moyenne sur 5
P1C	3.4
P1F	3.6
P1S	2.4
P2C	4
P2F	3.6
P2S	3.4

Notes moyennes en fonction des groupes de niveau et des vidéos

Nom du groupe	Moyenne sur 5
---------------	---------------

C (a visionné la vidéo « gestes colombiens »)	3.7
F (a visionné la vidéo « gestes français »)	3.6
S (a visionné la vidéo « sans gestes »)	2.9

Notes moyennes en fonction des vidéos

3.2.3 QUESTION 2

A la question 2, seuls les groupes ayant vu les vidéos avec des gestes ont pu répondre. Nous allons donc ici donner les résultats des groupes P1C, P1F, P2C et P2F. Nos résultats ayant été pris en note en fonction des entretiens individuels, nous avons, à l'aide du logiciel Microsoft Excel fait des tableaux récapitulatifs de l'ensemble de nos résultats. Les tableaux récapitulatifs sont disponibles en annexe D, E et F.

Le tableau ci-après présente les gestes les plus remarquables en fonction des groupes :

P1C	« dent », « jusque-là », « délicieux »
P2C	« malin », « taille homme », « marcher », « nager », « fou »
P1F	« chaud », « faim »
P2F	« taille homme », « marcher », « faim », « fou », « œil »

Gestes les plus remarquables en fonction des groupes

Nous avons, pour tous les gestes produits dans le conte (français et colombien) choisi un nom. En général, le nom que nous avons choisi correspond à une caractéristique prototypique du geste ou bien il correspond à un sens que l'on peut associer au geste, de préférence celui correspondant à son utilisation dans le conte.

Pour les groupes ayant visionné les vidéos avec les « gestes français » les plus remarquables sont les suivants : « faim », « marcher », « taille », « fou », « œil », « chaud », « tourner les pouces ».

Pour les groupes ayant visionnés les vidéos avec les « gestes colombiens » les plus remarquables sont les suivants : « nager », « dent », « marcher », « taille homme », « malin », « jusque-là » et « délicieux ».

Si nous considérons l'ensemble des groupes les gestes les plus remarquables sont : « taille homme », « marcher » et « fou ».

3.2.4 QUESTION 3

Nous verrons plus précisément dans la partie analyse les réponses que nous ont données les étudiants, nous allons ici tenter de les synthétiser. La majorité des réponses données par les étudiants ayant visionné les vidéos avec des gestes sont positives quant à l'impact du geste dans la compréhension. Certains étudiants ont également évoqué l'impact du geste dans la mémorisation ou encore le fait qu'ils adaptent eux-mêmes les gestes qu'ils produisent en fonction de leur interlocuteur. Les étudiants qui ont visionné la vidéo sans gestes ont tous considéré que des gestes auraient été utiles tant pour la compréhension de l'histoire que pour la compréhension du lexique ou la mémorisation.

Certains autres participants ont cependant répondu que les gestes ne les ont pas aidés. Au moins deux participants ont d'ailleurs mentionné le fait qu'ils « n'étaient pas utiles pour une histoire comme celle-ci ».

Dans la sous partie suivante, nous allons analyser plus précisément l'ensemble des données recueillies et tenter, dans la mesure du possible, de les expliquer.

3.3 ANALYSE

Dans cette partie *Analyse*, nous allons tenter de répondre aux diverses questions de recherche que nous avons pu formuler en amont de la passation et nous essayerons d'organiser les résultats en fonction de celles-ci et en fonction d'autres critères résultants de la lecture de ceux-ci. Nous tenterons donc d'évaluer l'impact du geste sur la compréhension, mais nous évoquerons également d'autres facteurs qui ont pu selon nous avoir un impact sur la compréhension et sur les entretiens.

3.3.1 IMPACT DU GESTE DANS LA COMPREHENSION

3.3.1.1 *COHERENCE ET COMPREHENSION GLOBALE*

Comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente, les entretiens se sont globalement bien déroulés et ont donné de bons résultats : la plupart des étudiants ont compris le récit et en ont fait une restitution cohérente.

Si les notes de compréhension/restitution que nous avons données aux étudiants ne constituent probablement pas une vision complètement fiable de la compréhension des étudiants, nous considérerons ici qu'il s'agit d'un indice. Nous allons tenter d'analyser ces chiffres.

La première chose que nous pouvons remarquer est que la note moyenne des étudiants du groupe P1 (3.1/5) est inférieure à celle des étudiants de P2 (3.7/5), ce qui nous semble cohérent étant donné le fait que les étudiants de P1 ont supposément un niveau de français légèrement inférieur à celui de P2 puisqu'il s'agit de groupe respectivement de première et troisième année de licence de français.

Nous pouvons également remarquer que les notes de compréhension des groupes C et F (soit les groupes ayant visionné les vidéos avec les gestes) sont sensiblement plus élevées que celle du groupe S (soit le groupe ayant visionné la vidéo sans les gestes). Leurs notes sont, respectivement, de 3.7, 3.6 et 2.9. Ces notes reflètent les résultats d'une étude menée par Beatie et Shovelton (1999) dans laquelle les chercheurs ont montré que les sujets voyant une personne raconter une histoire comprenaient plus d'informations que ceux qui n'avaient accès qu'à l'enregistrement audio de la même histoire, bien qu'ici les étudiants du groupe S ont quand

même eu accès à une vidéo, mais une vidéo où la production de gestes était en quelque sorte bridée.

La note des étudiants du groupe C est également plus élevée que la note des étudiants du groupe F, ce qui pourrait appuyer l'idée qu'il est plus facile pour un individu de comprendre un récit dans une langue étrangère lorsque les gestes produits sont ceux de sa langue/culture maternelle. Cependant, la différence (de 0.1) est trop faible pour pouvoir être considérée comme valable. D'autant plus que, si l'on regarde les notes des étudiants du groupe 1, on peut observer que la note est plus élevée chez ceux ayant visionné la vidéo avec les gestes français qu'avec les gestes colombiens (tendance qui est inversée chez les étudiants du groupe 2).

Si l'on considère les 6 groupes de visionnage, le groupe ayant eu la meilleure note moyenne de compréhension est le groupe P2C avec 4/5. C'est -à-dire le groupe étudiant le français depuis le plus longtemps et ayant vu la vidéo avec les gestes colombiens. Le groupe ayant obtenu la note la plus basse est le groupe P1S avec 2.4/5, c'est-à-dire le groupe de première année de licence de français et ayant vu la vidéo sans gestes, nous pouvons donc dire que ces résultats vérifient nos hypothèses.

Dans le cadre précis de notre recherche, il semble que le récit a été mieux compris par les étudiants du groupe 2 ayant visionné la vidéo avec les gestes colombiens. Des résultats qui vont dans le sens de nos hypothèses de départ : les gestes (culturels) auraient un impact sur la compréhension, le geste permet un accès au sens de la langue étrangère ou l'absence de geste aurait un impact plutôt négatif sur la compréhension. Notons bien que nos conclusions ne sont pas systématisables et que nous ne leur donnons de valeur que dans le cadre précis de notre recherche.

3.3.1.2 *GESTES REPRODUITS/REAPPROPRIÉS*

3.3.1.2.1 POUR LA QUESTION 1

Comme nous l'avons précédemment signalé, lors des restitutions du récit par les étudiants nous avons pris en note les gestes qu'ils produisaient. Nous avons fait le choix de ne noter seulement les gestes produits en association avec les mots auxquels nous avons nous même associé des gestes. Dans ce cadre, le groupe ayant produit le plus de gestes est le groupe P1C avec un total de 17 gestes produits, le groupe ayant produit le moins de gestes est le groupe P1F, avec un total de 4 gestes produits.

L'ensemble des réponses à la question numéro 1 est disponible en annexe D. La plupart des gestes produits lors des restitutions correspondent aux gestes que les étudiants ont pu voir dans les vidéos, seuls quelques-uns d'entre eux, en général des étudiants du groupe F ont produits les gestes considérés comme colombiens. P2F5 a par exemple fait le geste de « taille (homme) » colombien lorsqu'il a expliqué que le personnage principal, Pierre, était petit. On peut imaginer que ce genre de production gestuelle est presque inconscient du fait qu'il est si culturellement, admis qu'il n'est pas réfléchi. Cependant, le fait qu'un étudiant produise des gestes personnels et ne copie pas les gestes vus dans la vidéo prouve qu'il a bien compris l'information transmise dans cette vidéo, et qu'il ne fait pas que répéter des informations entendues. En effet, nous pouvons estimer que l'adaptation, l'appropriation est un bon indice de compréhension.

3.3.1.2.2 POUR LA QUESTION 2

Pour cette question nous n'avons considéré que les réponses des groupes C et F. Le groupe C a remarqué un total de 49 gestes et le groupe F un total de 47 gestes, donc on peut considérer que les gestes sont plus facilement remarqués et probablement rappelés lorsqu'ils sont « colombiens », bien que la différence ne soit que très peu importante. Les gestes les plus remarqués par le groupe C sont les gestes correspondant à : « nager », « dent », « marcher », « taille homme », « malin », « jusque-là » et « délicieux ». Notons que « nager » était identique pour les deux vidéos, alors que les six autres gestes étaient différents dans les deux vidéos. « Nager » est un geste que l'on peut considérer iconique alors que les autres gestes se situeraient plus probablement dans ce que Tellier ou McNeill nomment la catégorie des emblèmes, des gestes culturels.

Les gestes les plus remarqués par le groupe F sont les gestes correspondant à « faim », « marcher », « taille », « fou », « œil », « chaud » et « tourner les pouces ». Le geste de « marcher », bien que différent de celui indiqué par la majorité des colombiens que nous avons pu interroger est un geste de type iconique, que l'on peut donc estimer relativement « accessible », les autres gestes font partie des catégories métaphorique ou emblème.

L'un des gestes qui pour nous est l'un des plus emblématiques des gestes colombiens, ou du moins l'un de ceux que nous avons remarqués en premier est celui de compter jusqu'à cinq. Cependant, dans cette expérimentation, sur les 10 étudiants ayant visionné la vidéo avec les gestes français seul un l'a mentionné.

La plupart du temps, pour répondre à cette question 2, les étudiants faisaient les gestes en même temps qu'ils expliquaient ce à quoi ils correspondaient. Notons cependant que parfois, pour des gestes que l'on pourrait considérer comme « ressemblants » les étudiants modifiaient légèrement le geste, ne produisaient pas exactement celui qu'ils avaient pu voir dans la vidéo. C'est par exemple le cas de « jusque-là », les étudiants qui ont cité ce geste et qui avaient vu la vidéo avec les gestes français ont systématiquement fait le geste colombien.

Si nous considérons l'ensemble des groupes les gestes les plus remarquables sont : « taille homme », « marcher » et « fou », on peut imaginer que le geste « marcher » a été mémorisé de par sa répétition, et probablement son rôle dans l'histoire elle-même. Alors qu'il semble que les gestes « taille homme » et « fou » ont pu être remarquables de par le fait qu'ils sont très souvent connus des étudiants dans les deux langues. On peut d'ailleurs envisager que l'histoire elle-même ait, en général, un impact que les gestes produits et mémorisés et identifiés, voire même que le sens des mots, leurs rôles dans l'histoire aient un impact.

3.3.1.2.3 QUESTION 1 ET 2

Lorsque les étudiants ont restitué le récit ils ont produit un total de 47 gestes associés avec des mots ou concepts auxquels nous avons nous même associé des gestes, à la question 2, ils ont dit avoir remarqué près du double de gestes. Seuls 43% des gestes produits pendant la restitution font partie des gestes « remarquables » à la deuxième question. Nous pouvons donc envisager que les étudiants se rappellent mieux du sens (puisqu'ils le restituent) ou d'un item lexical que la forme gestuelle en elle-même. La forme gestuelle est mieux rappelée lorsque l'on y fait clairement référence (question 2) que lorsque l'on n'y fait pas clairement référence (question 1).

Les étudiants ne font que peu de gestes lors de la restitution du conte (bien sûr, nous avons conscience du fait que certains gestes produits par nous-même dans la vidéo ne sont pas absolument nécessaires au conte, ce qui peut expliquer qu'ils ne soient pas reproduits). C'est par exemple le cas du geste de « taille » puisqu'on peut comprendre que certains étudiants n'aient pas estimé la taille des personnages du conte comme un détail utile dans un résumé.

3.3.1.3 QUAND LE GESTE ENTRAVE LA COMPREHENSION

Dans quelques rares cas, nous avons estimé que le geste visualisé par l'étudiant dans la vidéo avait pu entraver sa compréhension. C'est par exemple le cas de P1C2 pour qui le

geste de « jusque-là » a été compris comme « avoir mal à la tête ». Ce geste, que nous avons choisi suite à nos recherches pour le premier protocole, puisqu'il nous semblait partagé par la communauté n'est donc visiblement pas partagé par l'ensemble de la communauté colombienne. Ce type de résultat justifie pour nous, d'une certaine façon, la nécessité de l'enseignement des gestes au sein de la classe de langue étrangère. Bien qu'il ne semble pas possible d'enseigner tous les gestes, il semble tout à fait envisageable de prendre conscience des différences culturelles afin, peut-être d'éviter ce genre d'incompréhension ou d'amener l'étudiant à une réflexion sur le sujet des gestes.

En dehors de cet exemple, nous pouvons estimer que les gestes produits sont associés à des mots et/ou concepts compris.

3.3.1.4 *REFERENCE A L'EXISTENCE DE DIFFERENCES CULTURELLES*

Nombreux ont été les étudiants à faire référence, spontanément, en réponse à la troisième question, à l'existence de différences culturelles visibles par les gestes. P2F2 explique que « certains gestes sont communs dans les pays d'autres non ils dépendent des cultures », et il avoue aussi avoir remarqué que « les gestes [de l'expérimentatrice] sont différents des gestes colombiens ». Deux remarques qui concordent parfaitement avec les gestes remarqués par cet étudiant, qui, pour la majorité, sont des gestes culturels, il a par exemple remarqué les gestes « taille », « chiffres », « œil » ou encore « tourner les pouces », des gestes fortement marqués culturellement.

D'autres étudiants, bien qu'ils ne mentionnent pas clairement une différence culturelle entre la France et la Colombie, montrent, au travers d'exemples, qu'il existe des gestes partagés mais ayant des significations différentes en fonction des pays. P2S5 donne l'exemple du geste signifiant « ivre » en français (le poing tourne devant le nez) qui peut être mal interprété en Colombie, puisqu'il s'agit d'un geste insultant. Il est intéressant de noter que P2S5 connaît ce geste et sa signification en français, nous pouvons donc, bien que nous n'ayons pas pensé à poser la question lors de l'entretien, imaginer qu'un professeur a pu lui expliquer la signification en français de geste, ou bien qu'une tierce personne, ou un natif lui a expliqué ce geste.

P2S5 considère cependant que les gestes sont globalement partagés au sein de la communauté hispanophone et qu'il sera donc plus facile pour lui de comprendre les gestes produit par un individu de cette communauté. P2S4 explique que les gestes qu'il produit sont plus partagés

avec les colombiens, qu'avec d'autres communautés, puisque les codes sont différents, les gestes peuvent entraîner des incompréhensions. Il cite l'exemple du geste « bien » (la main est en poing, le pouce est dressé vers le haut), qui au japon signifie « argent ». P2F4 avouera simplement que certains de ses gestes sont « parfois différents » de ceux de l'examinatrice.

A l'inverse, quelques étudiants ont signifié qu'il n'y avait pas pour eux de réelles différences entre les gestes colombiens et français. P1S5 pense que les gestes sont « identiques » en France et en Colombie et P2S2 estime faire les mêmes gestes lorsqu'il se trouve face à un colombien ou face à un français. P2C2 est en accord avec P2S2 mais ajoute qu'il a tendance à produire une plus grande quantité de gestes quand il communique avec des étrangers. Notons que la quantité de gestes produits peut également être une différence culturelle. Bien que nous ne soyons pas réellement intéressée à cette question, il serait intéressant de l'envisager. Nous pouvons d'ailleurs également associer cette remarque de P2S2 avec quelques remarques faites par les professeurs en réponse au questionnaire puisque certains estimaient faire peu voire pas de gestes. Nous pouvons donc considérer que la variation culturelle n'est pas seulement qualitative, elle est aussi quantitative. Le contact à l'étranger a d'ailleurs été mentionné à plusieurs reprises par les étudiants, nous allons donc aborder ce sujet dans la sous-partie suivante.

3.3.1.5 *CONTACT AVEC L'ÉTRANGER*

Quelques étudiants ont également fait référence, de façon spontanée, aux gestes qu'ils produisent lorsqu'ils sont face à un étranger. P2S3 explique faire beaucoup de gestes avec les colombiens et avec les étrangers alors que P2S4 pense, tout comme P2F1, faire des gestes en plus grande quantité face à un étranger. Pour les étudiants, les gestes faits face aux étrangers ont différentes fonctions, ils peuvent être utilisés pour « mieux l'aider, signaler, pointer, exprimer un sentiment » (P2C3), pour « accompagner l'action décrite pour que l'on puisse mieux comprendre » (P2S3) ou encore pour « appuyer l'information donnée » (P2F1). Autant de commentaires qui vont dans le sens de l'existence du « Foreigner Talk » de Ferguson (1975, cité par Tellier, Stam et Bigi, 2013 : 1).

D'autres remarques formulées par les étudiants vont, elles, dans le sens de l'existence du « tutolecte » (Girard, 2016). Certains estiment, en effet, que les gestes de l'enseignant sont adaptés à la situation unique qui est celle de la classe de langue étrangère. P2F1 estime que

« les gestes en classe sont différents car ils sont adaptés à la classe et on adapte les gestes à la personne face à soi » et P2F3 ajoute que « certains gestes sont adaptés à la situation de classe ».

3.3.2 AUTRES FACTEURS INFLUENÇANT LA COMPREHENSION

3.3.2.1 *PROSODIE*

Comme nous l'avons rapidement abordé dans notre cadre théorique, il semble qu'il existe un lien entre les gestes et la prosodie dans le discours. Nous ne sommes, du fait de l'expérimentation que nous avons menée, pas en mesure de vérifier, par exemple, la pertinence de ce que propose Berrendoner (2002) ou d'analyser le discours des étudiants en termes d'unités énonciatives. Cependant nous avons remarqué, dans les réponses données par les étudiants à la question trois qu'une petite partie d'entre eux considère l'importance de la prosodie et de l'intonation. P1C1 estime par exemple que la prosodie et l'intonation l'ont aidé autant que les gestes. P1C2 mentionne lui l'importance de « l'intonation » mais aussi de la « vitesse de parole » ce qui d'une certaine façon peut être associé à la prosodie. P2S2 fait, quant à lui, mention de l'importance de la voix. Autant de réponses qui confirment pour nous l'intérêt de l'étude du paraverbal et plus particulièrement l'importance de la voix et de la prosodie. Et surtout le rôle didactique de ces différents éléments.

3.3.2.2 *GESTES « NON MAITRISES » ET VISAGE*

Plusieurs étudiants ont également fait mention de l'importance pour eux des « mouvements du visage », des « expressions du visage » ou encore des « mouvements de la bouche ». Nous pouvons d'ailleurs noter que la plupart des étudiants ayant envisagé ces réponses font partie des groupes ayant visionné les vidéos sans les gestes. Ce qui semble confirmer l'importance du non-verbal et du paraverbal puisque ce que nous avons considéré comme une absence (pas de geste) ne semble pas avoir perturbé les étudiants. En effet, les étudiants semblent avoir simplement cherché d'autres stratégies, observé d'autres indices visuels que les autres étudiants n'ont pas nécessairement remarqués. Il est d'ailleurs également intéressant de souligner le fait qu'aucun étudiant ayant visionné la vidéo sans les gestes n'a fait de remarques du type « tu avais les mains jointes qui ne bougeaient pas ». Ils ont cependant plus souvent remarqué les mouvements de visage, les mouvements des yeux particulièrement.

Les étudiants ayant visionné les vidéos avec des gestes semblent avoir été plus concentrés sur les gestes des mains et avoir moins remarqué les mimiques et expressions de visage.

L'étudiant P1S5 nous a également fait une remarque que nous n'avions pas envisagée au moment de la mise en place du protocole : selon lui la répétition du geste aide plus que le geste en lui-même s'il n'avait été fait qu'une fois. La dimension quantitative a donc elle aussi son importance.

3.3.2.3 STRUCTURE DU CONTE

L'importance de la structure du texte proposé ne fait pas partie des éléments mentionnés par les étudiants, cependant nous estimons que celle-ci est capitale. Nous avons en effet remarqué que, pour la majorité, les récits faits par les étudiants respectent, au moins partiellement, la structure d'un conte. Comme nous avons pu le mentionner auparavant, nous avons d'ailleurs choisi le conte entre autres pour cette raison. Lorsqu'un individu connaît la structure du conte (ce qui est le cas pour beaucoup de gens), ou qu'il y a déjà été confronté, il peut élaborer, grâce à sa compétence textuelle (Souchon 2000), un schéma correspondant au cadre de l'histoire et alors évaluer de façon logique les informations comprises pour les organiser en une structure respectant celle d'un conte (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale). La compétence textuelle est définie par Souchon (2000) comme étant l'ensemble des processus de déconstruction/reconstruction à travers lesquels le texte s'intègre progressivement au discours du lecteur. C'est-à-dire que la lecture a une influence sur le rapport du lecteur/de l'individu à la langue. L'individu est donc en mesure de transposer ce qu'il a lu/ou entendu à d'autres réalités. Il peut faire entrer en résonance deux situations de communication.

Une étude, menée par Makdissi et Boisclair (2004) met d'ailleurs en lumière sept niveaux d'organisation constituant le cheminement d'un enfant dans sa compréhension d'un récit. Ces niveaux, appelés niveaux de conceptualisation, semblent correspondre également à ce que l'on peut observer chez les étudiants de *l'Universidad Pedagogica Nacional*. Les niveaux sont numérotés de 0 (l'enfant ne rappelle que très peu d'éléments du récit) à 6 (l'enfant rappelle un grand nombre d'informations du récit). Le tableau ci-après présente ces sept niveaux :

Niveau 0	L'enfant peut nommer quelques objets du récit.
Niveau 1	L'enfant peut nommer les personnages du récit.

Niveau 2	L'enfant peut décrire quelques actions isolées les unes par rapport aux autres, sans lien.
Niveau 3	L'enfant peut établir des liens de causalité entre quelques composantes du récit.
Niveau 4	L'enfant peut établir des liens temporels entre quelques composantes du récit.
Niveau 5	L'enfant peut établir des liens de causalité, respecte la structure du récit et forme un récit cohérent.
Niveau 6	L'enfant établit et comprend les liens de causalité et est en mesure de conceptualiser le thème ou la morale de l'histoire.

Niveaux de conceptualisation, Makdissi et Boisclair (2004)

Nous ne sommes actuellement pas en mesure d'analyser précisément nos données afin de leur faire correspondre ces différents niveaux, il aurait, pour cela, fallu que nous filmions les entretiens où que nous ayons connaissance de ces niveaux au moment des passations. Nous pensons cependant qu'il s'agit là d'une problématique d'intérêt : ces niveaux sont-ils applicables à l'apprentissage des langues, chez les enfants, chez les adultes ?¹²

3.3.2.4 CONNAISSANCE DU MONDE

Ce que nous appelons connaissance du monde correspond à l'expérience personnelle de chaque étudiant, du monde qu'il l'entoure, et des relations et effets logiques que cela entraîne. Il semble par exemple possible lorsque l'on parle d'une rivière de faire le lien avec le fait de nager ou de la traverser. Ou lorsque l'on voit le geste de nager (si on le comprend bien évidemment) de comprendre qu'il y a dans le récit une forte probabilité d'une référence à l'eau.

¹² D'une certaine façon, cette problématique a été abordée par Puren (1997), qui a envisagé la conceptualisation en didactique des langues. Il considère, cependant, trois niveaux de conceptualisation. Le premier niveau est composé des données empiriques, de concepts isolés, le deuxième des méthodes et processus, des concepts plus abstraits et le troisième établit les relations entre les concepts.

3.3.2.5 CONTEXTE

Le contexte correspond à divers facteurs difficilement, voire absolument pas, maîtrisés par l'examinatrice. Le facteur le plus influençant, selon nous, étant le stress possiblement ressenti par les participants. En effet, nous avons pu remarquer chez quelques étudiants (une minorité) un stress notable. Ce stress s'est révélé sous différentes formes :

- production de gestes ou de mouvements du corps, apparemment non contrôlés ou non conscients comme des mouvements des jambes répétés, des battements des pieds, des mouvements nerveux des mains, la position du corps dans l'espace (par exemple se tenir fermement à la table) ;
- intonations de voix ;
- difficultés à s'exprimer, formuler des phrases ou trouver ses mots.

Selon nous, divers facteurs peuvent expliquer la nervosité de certains étudiants. Le premier de ces facteurs étant la proximité de la situation de passation avec celle d'un examen oral. Nous avons en effet précisé aux étudiants qu'il ne s'agissait en aucune façon d'un examen, cependant nous pouvons imaginer que pour certains d'entre eux la situation de face-à-face individuel avec le professeur peut être source de stress, de souvenir d'évaluation, d'autant plus que la passation est effectuée dans l'enceinte de l'institution d'évaluation. Les évaluations sont d'ailleurs très souvent considérées comme des situations obligatoires et nécessaires mais punitives. De plus, il nous semble important de noter que les entretiens ont eu lieu à la fin du semestre et donc au même moment que beaucoup d'examens.

Etant donné que nous n'avons pas pu filmer les entretiens, nous avons donc dû prendre en notes les réponses données par les étudiants, ce qui a également pu renforcer l'idée d'une situation type examen.

Suite à quelques discussions avec les étudiants et professeurs de l'université nous avons compris que le fait que l'examinatrice soit native francophone a également pu être source de stress ou de lathophobie. Il semble d'ailleurs que le français soit, d'une certaine façon une « langue de prestige » en Colombie, et qu'il est alors important dans l'esprit des étudiants de maîtriser cette langue. L'un des professeurs nous a d'ailleurs signifié que « quand on parle en langue étrangère ça doit toujours être parfait » et qu'il pouvait arriver que des individus « se moquent » d'autres essayant de parler par exemple en anglais, mais ayant un fort accent colombien. Ce qui pourrait expliquer une certaine peur des préjugés et du ridicule au moment

de parler une langue étrangère et, encore une fois, une certaine lathophobie. A cela, nous pouvons également ajouter la peur de ne pas comprendre ou la peur d'avoir mal compris. La peur que peuvent avoir les étudiants de s'exprimer est d'ailleurs soulignée par Tarone et Swain (1995) et justifiée, selon eux par le fait que « la piètre opinion qu'ils ont de leur propre compétence les décourage d'utiliser la langue-cible avec des locuteurs natifs en dehors de la salle de classe » (Tarone et Swain, 1995, cité par Dewaele et Regan, 2002).

Comme nous l'avons évoqué auparavant, nous (l'expérimentatrice) connaissions une grande partie des étudiants faisant partie du panel interrogé. Nous pouvons donc estimer que les étudiants avec qui nous avons déjà eu des interactions n'étaient que peu intimidés et avaient une confiance relative en nous. De la même façon, nous pouvons imaginer que les étudiants avec qui nous n'avons jamais eu d'interaction soient intimidés ou aient un certain manque de confiance en nous.

3.3.3 CONCLUSION PARTIELLE

Cette expérimentation, bien que limitée, comme nous le verrons dans la sous partie suivante, a confirmé dans notre esprit l'importance du geste dans la communication. Il semble que cet impact ne soit pas toujours grand (probablement en fonction des individus) mais il est existant. Au vu des résultats que nous avons obtenus, nous pouvons estimer que les gestes n'ont pas nécessairement un impact positif sur la compréhension, puisqu'ils peuvent, dans quelques cas particuliers entraîner de l'incompréhension, par exemple lorsqu'un étudiant comprend « malade » alors que l'on veut dire « fou » (bien que dans ce cas précis, il existe une relation d'hyponymie entre les deux mots en français).

Les résultats obtenus dans cette expérience vont plutôt dans le sens de nos hypothèses, puisque, si l'on observe les notes de compréhension/restitution, on peut remarquer que les moyennes de notes sont systématiquement plus élevées chez les étudiants ayant visualisé des vidéos avec les gestes (colombiens ou français) que chez les étudiants ayant visualisé la vidéo sans les gestes. Comme nous avons pu l'observer, nous pensons cependant qu'il existe un grand nombre de facteurs pouvant également influencer la compréhension : la prosodie, la structure du récit ou encore la connaissance du monde.

D'autre part, nous avons également pu remarquer que les étudiants ont une forte tendance à reproduire à l'identique (ou presque) les gestes produits par l'expérimentatrice, même si ceux-

ci ne sont *a priori* pas des gestes de leur culture. Nous estimons que la plupart des gestes produits par les étudiants et par nous ont été compris, cependant nous ne sommes pas en mesure de l'affirmer.

La grande majorité des étudiants semble avoir conscience de l'intérêt du geste dans la communication mais aussi du fait que la pratique gestuelle, tout comme le registre de langue, peut être adapté à la personne avec qui l'on communique : un étudiant, un professeur, un étranger etc. Ils semblent également avoir conscience des différences culturelles visibles dans la gestualité des individus, certains des gestes que nous produisons ont d'ailleurs été qualifiés de « bizarres » par des étudiants.

Cette expérimentation confirme aussi, une réelle « polyfonctionnalité » du geste dans la communication, de par son rôle culturel, sa contribution au sens et à l'apprentissage.

3.4 LIMITES ET REMEDIATIONS

Dans la partie suivante, nous allons tenter de dessiner les limites de l'expérimentation que nous avons menée. Nous tenterons également de proposer des améliorations, des remédiations. Globalement, nous pouvons estimer que l'ensemble des remarques ci-après affectent, pour la plupart, la validité externe de notre expérimentation, plus que sa validité interne. En effet, le nombre de participants, leurs profils, le choix des gestes affectent plus fortement la validité externe de notre recherche, puisqu'ils empêchent la généralisation de nos résultats. Alors que des variables parasites, ou encore l'absence de vidéo sont les limites affectant le plus fortement la validité interne de notre recherche, puisqu'ils peuvent biaiser nos résultats ou en compliquer l'analyse.

3.4.1 NOMBRE DE PARTICIPANTS

L'une des limites, probablement la plus évidente, est le faible nombre de participants à ce protocole, un nombre que nous estimons trop peu important pour permettre une quelconque généralisation des résultats obtenus. D'autant plus qu'un nombre faible de participants entraîne nécessairement, dans des résultats chiffrés, des nuances très faibles. C'est par exemple le cas dans les moyennes des notes de compréhension/restitution qui ne présentent que des différences faibles en fonction des groupes C, F et S.

En ce qui concerne les participants, nous estimons également qu'il aurait été plus adapté de mener l'expérimentation ou sur deux groupes que nous connaissions, ou sur deux groupes que nous ne connaissions pas. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, nous pouvons considérer que le fait de connaître une partie des participants à l'expérimentation peut constituer un biais non négligeable aux résultats de notre expérimentation.

Cette variable du nombre de participants est celle qui affaiblie le plus, selon nous, la validité externe de notre recherche.

3.4.2 PROFILS DES ETUDIANTS

La multiplicité des supports, la multimodalité peut faciliter l'accès au sens, cependant, en fonction des profils des apprenants les supports peuvent avoir un impact plus ou moins

important. Certains apprenants vont être plus sensibles aux gestes, d'autres aux images etc. Donc, si les gestes sont d'une aide plus ou moins certaine dans l'accès au sens, il semble nécessaire de comprendre que l'impact du geste dans la compréhension, et, plus généralement, dans la communication peut fortement varier d'un individu à l'autre, en fonction de son profil.

Il semble que quelles que soient les recherches et expérimentations mises en place, et nous l'avons observé au travers de nos différents protocoles, la généralisation et la systématisation sont pour ainsi dire impossibles, du fait de la variabilité des résultats, du contexte, et d'un grand nombre de facteurs plus ou moins maîtrisables. Bien qu'il existe des attentes liées à la culture éducative (ici colombienne, et plus particulièrement de *l'Universidad Pedagógica Nacional*), tous les individus ont un rapport au monde extérieur qui varie : les étudiants perçoivent l'enseignant d'une manière unique et individuelle, il en va donc de même pour les gestes et probablement pour toute forme de traitement de l'information.

Dans nos protocoles, nous avons, dans la mesure du possible, essayé de prendre en compte le public de notre panel mais nous estimons aujourd'hui que cette considération aurait pu être encore plus appuyée et qu'il aurait été enrichissant de s'intéresser de plus près aux différences interindividuelles entre les étudiants, à leurs profils d'apprentissage mais également, par exemple, à leur relation à la langue étrangère, à l'apprentissage etc. Cependant, notons que tout cela ne dépend pas nécessairement exclusivement de différences individuelles, il est en effet envisageable d'imaginer que le rapport à la langue étrangère est également culturel. D'ailleurs, nous pouvons également envisager qu'il existe un rapport à l'apprentissage de la langue étrangère particulier au sein même de l'institution qu'est *l'Universidad pedagógica Nacional*.

Comme le signale Tellier (2010), beaucoup de facteurs peuvent influencer ce qu'elle appelle le « profil gestuel » d'un individu, entres autres : son caractère, son niveau de compétence langagière, sa santé mentale. Autant de variations que nous n'avons pu, ou n'avons su, prendre en compte au cours de nos recherches.

3.4.3 VIDEO

Si cela n'a pas été possible dans ce travail du fait des autorisations, nous pensons qu'il n'aurait été que plus intéressant de pouvoir filmer les étudiants lors des entretiens. D'une part, cela aurait évité à l'examinatrice l'exercice de la prise de note, qui, malgré les codes mis en

place, entraîne nécessairement une perte d'informations et une forme de pré-interprétation de sa part. D'autre part, il peut d'ailleurs aussi s'agir d'un facteur provoquant le stress chez les étudiants, qui se sentent alors en situation d'examen. En effet, l'outil de collecte de données que nous avons mis en place n'est pas optimal, bien qu'il nous ait permis de rassembler des informations utilisables, et la vidéo aurait probablement pu palier bon nombre de difficultés et de limites.

3.4.4 LE CHOIX DES GESTES

Lorsque les gestes ont été choisis nous n'avons pas tenu compte du fait qu'ils puissent être marqués culturellement plus ou moins fortement. Si les expérimentations venaient à être répétées, peut-être serait-il intéressant d'utiliser moins de gestes mais des gestes plus fortement marqués culturellement.

D'autre part, si le conte semblait au départ être le support adapté à l'expérimentation, il semble aujourd'hui qu'il aurait fallu le retravailler en tenant compte du niveau en langue française des étudiants. Pour les participants de licence 1 (P1), le niveau du conte semble adapté, pour les étudiants de licence 3 (P2) il est possible que le conte soit d'un niveau trop faible, c'est-à-dire qu'étant donné le niveau de langue des étudiants du groupe P2 il n'y avait probablement que très peu de mots et/ou expressions qui leur étaient inconnus, il semble donc dans ce cadre difficile de déterminer quelle part de la compréhension est due aux gestes et quelle part de la compréhension est due simplement à l'écoute et à la connaissance précédemment acquise du lexique.

3.4.5 APPLICATION PEDAGOGIQUE

Comme nous l'avons formulé à plusieurs reprises, et comme tendent à le montrer les résultats de nos deux expériences, nous pensons que les gestes produits en association avec la parole sont profondément culturels. De ce fait, nous pensons que comme tous les autres pans de la culture, le geste devrait avoir sa place dans l'enseignement.

Sapir (1967, cité par Zhihong, 2008 : 162) définit la culture comme étant un « code secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous ». Les gestes s'intègrent parfaitement dans cette définition. Très souvent, au sein de la classe de Français Langue Etrangère, les étudiants maîtrisent, ou cheminent vers la maîtrise des compétences

linguistiques. Les étudiants connaissent les formules linguistiques, les mots, la grammaire, puisque c'est ce qui leur est enseigné. Ce qui manque le plus souvent ce sont les compétences culturelles, socio-culturelles. De la même façon qu'il faut « apprendre » ce que l'on peut dire et aussi comment et quand on peut le dire, il faut apprendre ce que l'on peut faire, quand et comment on peut le faire.

Il s'agirait alors de mettre en place une ou des applications pédagogiques pour faire prendre conscience aux apprenants, dans un premier temps, de l'importance du geste dans la communication et dans un second temps, des différences gestuelles en fonction des cultures.

3.4.6 POLYSEMIE DU GESTE

Dans cette expérimentation, nous n'avons pas envisagé le fait qu'un geste puisse être polysémique. En effet, selon les situations, les contextes de production, un geste peut être polysémique. Cette dimension n'est ici pas du tout prise en compte, alors que le geste est bel et bien polysémique, il peut changer de sens en fonction des situations. Dans le cas d'une application pédagogique il serait nécessaire de considérer les différents sens d'un même geste et d'amener les étudiants à la prise de conscience de cette réalité.

3.4.7 AUTHENTICITE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

L'authenticité de la communication, dans le cadre de ce protocole n'a jamais été un but, ni un critère. Cependant, l'authenticité de la communication, qui vient avec la nécessité de comprendre et de se faire comprendre, peut être une source non-négligeable de motivation. Dans nos cas, les étudiants avaient parfaitement conscience de l'absence de vocation communicative réelle : ils savaient que nous connaissions le conte, que l'expérience allait être menée sur d'autres étudiants qu'eux-mêmes etc.

On peut par exemple imaginer que dans une situation de débat, bien qu'elle eût été difficile à mettre en place, les gestes produits ou identifiés auraient été différents. Pour mettre en place une situation de type débat la vidéo aurait été indispensable. Cependant, on peut considérer que, quelle que soit la situation de communication choisie, la vidéo, qui constitue un matériau bien plus complet pour l'analyse, peut aussi fortement modifier les comportements des individus filmés.

3.4.8 VARIABLES PARASITES

Le contrôle des variables augmente la validité d'une recherche, or, ici, de par notre analyse, nous avons mis en lumière un certain nombre de facteurs non maîtrisés et influençant nos résultats. Afin d'être en mesure d'évaluer l'impact du geste, et seulement du geste, sur la compréhension, il aurait fallu que nous puissions maîtriser l'ensemble des autres variables ou d'en minimiser, voire neutraliser, les effets.

L'utilisation du hasard, que nous avons mis en pratique par exemple pour la formation de groupe est une stratégie de contrôle : il s'agit de rétablir une forme d'équilibre naturel. Ici on peut estimer que le hasard aura établi un équilibre par exemple en ce qui concerne les profils des apprenants, leurs classes sociales, ou encore leur sexe. Cependant, comme nous l'avons signalé précédemment, plus le nombre de participants est important, plus l'impact de ces variables non maîtrisées est minimisé.

3.4.9 NIVEAUX DE CONCEPTUALISATION

Comme nous l'avons dit auparavant, Boisclair et Makdissi (2004) ont proposé une grille d'évaluation en sept niveaux de la structuration d'un récit dans une restitution.

Niveau 0	L'enfant peut nommer quelques objets du récit.
Niveau 1	L'enfant peut nommer les personnages du récit.
Niveau 2	L'enfant peut décrire quelques actions isolées les unes par rapport aux autres, sans lien.
Niveau 3	L'enfant peut établir des liens de causalité entre quelques composantes du récit.
Niveau 4	L'enfant peut établir des liens temporels entre quelques composantes du récit.
Niveau 5	L'enfant peut établir des liens de causalité, respecte la structure du récit et forme un récit cohérent.
Niveau 6	L'enfant établit et comprend les liens de causalité et est en mesure de conceptualiser le thème ou la morale de l'histoire.

Niveaux de conceptualisation, Makdissi et Boisclair (2008)

Il s'agit, lorsque l'on demande à un enfant de restituer un récit, de déterminer à quel niveau de conceptualisation il se situe. Si cette étude a été menée sur des enfants, il semble que ces différents niveaux pourraient trouver des équivalences chez les adultes et surtout chez les apprenants d'une langue étrangère.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons donné des notes de compréhension du récit aux étudiants. Au moment de la passation des entretiens, nous n'avions pas connaissance de cette grille d'évaluation, nous pensons aujourd'hui qu'il aurait pu s'agir d'une meilleure manière d'évaluer la compréhension chez les étudiants de notre panel. D'une part parce qu'il s'agit d'une grille adaptée au conte, d'autre part car il semble que certaines stratégies d'apprentissage chez l'adulte soient similaires aux stratégies d'apprentissage et d'adaptation de l'enfant.

3.4.10 CALENDRIER

L'ensemble des recherches et protocoles de ce travail a été mené dans un temps, à notre sens, trop restreint. En effet, les délais, tant dus à la durée du stage, qu'imposés pour des raisons administratives ont, de plusieurs manières, eu un impact sur nos expérimentations et sur nos avancées. Pour des raisons d'organisation et de temps nous avons, par exemple, mené nos recherches bibliographiques en aval de la mise en pratique de nos protocoles. Par conséquent, une partie des décisions que nous avons prises dans le cadre de nos protocoles reste injustifiée. En effet, à la lecture de différents ouvrages et articles, nous avons compris un certain nombre de limites de notre travail et avons pris connaissance d'une partie des recherches menées sur le geste par quelques chercheurs. Bien sûr, nous pensons que le public sur lequel nous avons mené nos expérimentations, le contexte et le matériel, choisis par nous, sont uniques et méritaient d'être traités.

CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons cherché, dans une perspective didactique et herméneutique, à la fois à faire un inventaire des gestes culturels colombiens et français et à évaluer l'impact de ces gestes sur la compréhension de trente étudiants de licence de français à l'*Universidad Pedagogica Nacional* de Bogota. Nous avons alors mis en place, l'un après l'autre, deux protocoles, complémentaires, de recherche. Par le premier protocole, nous avons entamé la création d'un dictionnaire, que nous estimons aujourd'hui être un inventaire plus qu'un dictionnaire, un dispositif expérimental. Cet inventaire, riche de près de 74 gestes, propose une comparaison, une liste des gestes français et colombiens : les gestes communs aux deux cultures, les gestes différents. Il n'est en aucun cas exhaustif et subira probablement des modifications, il s'avérait toutefois, à nos yeux, indispensable à toute ambition de didactisation.

Par le deuxième protocole, nous avons tenté d'évaluer l'impact sur la compréhension des gestes culturels. L'expérience que nous avons mis en place consistait en la comparaison de la compréhension d'un conte chez trois groupes d'étudiants : le premier groupe visionnait une vidéo du conte associé à des « gestes culturels français », le deuxième à des « gestes culturels colombiens » et le troisième (de contrôle) visionnait une vidéo sans gestes volontaires.

Le premier protocole, nous a permis de vérifier l'existence de différences culturelles dans la gestualité des individus. Nous avons pu constater qu'un étudiant colombien de l'*Universidad Pedagogica Nacional*, et un étudiant français ne font pas nécessairement les mêmes gestes dans les mêmes contextes ou pour représenter les mêmes choses. Cependant, comme nous avons pu le mentionner, le travail d'inventaire que nous avons mis en place est expérimental et mérite, à nos yeux, d'être poursuivi.

Avec le deuxième protocole, nous avons pu vérifier, dans le cadre précis de notre recherche, l'impact du geste sur la compréhension. Globalement, les chiffres montrent que, lorsque les étudiants colombiens visionnent une vidéo dans laquelle l'expérimentatrice produit des gestes « français », ils ont plus de difficultés à comprendre l'histoire racontée que lorsque cette même histoire est associée à des gestes « colombiens ». Cette hypothèse, que nous avons donc vérifiée, peut sembler logique, voire évidente, cependant, comme nous avons pu le voir dans notre état des lieux, et au cours de différents entretiens, une partie des étudiants et des

professeurs considère qu'il n'y a que peu (voire pas) de différences culturelles dans la gestualité ou au moins minimise l'importance de la gestualité dans la communication.

C'est donc probablement par la formation des professeurs que nous pourrions envisager la didactique du geste. La première étape semble en effet être la prise de conscience par les enseignants de leur propre gestualité, et de l'existence de gestes culturels (mais également du fait que ces gestes culturels peuvent, comme nous l'avons vu, être appris et être enseignés). Plus tard, nous pourrions alors imaginer une place dédiée au geste dans l'enseignement des langues étrangères. Bien que l'enseignement de la gestualité soit probablement moins nécessaire que celui, par exemple, du lexique, il devrait être considéré comme partie intégrante de la communication et des compétences socio-culturelle et communicationnelle, puisque, comme nous l'avons vu, il a un impact sur la compréhension et donc sur la communication.

Avec le recul, nous estimons que notre travail peut soulever deux objections principales. La première étant la représentativité des échantillons que nous avons interrogés et le faible nombre des participants. La seconde est l'absence de l'utilisation d'enregistrements vidéo qui, de plusieurs façons aurait pu faciliter nos analyses ou en éviter certains biais. Deux limites auxquelles nous pourrions remédier dans de futurs travaux par des expérimentations sur un public plus large et par l'utilisation de médias et/ou de l'informatique.

Par ailleurs, au fur et à mesure de l'avancée de nos recherches, de nouveaux objectifs et questionnements se sont imposés : les différences culturelles, la place du geste dans l'apprentissage, la polyfonctionnalité du geste dans la communication, ainsi que sa nature sémiotique. Autant de questionnements que nous n'avons pu traiter intégralement mais qui ont d'une certaine façon, enrichis notre recherche.

Alors, à la question que nous nous étions posée, à savoir « Dans quelle mesure les gestes sont-ils ancrés culturellement, et, si l'on part de ce postulat, dans quelle mesure ont-ils un impact sur la compréhension ? », nous ne pouvons pas donner de réponse définitive, mais des éléments de réflexion. Il semble bien qu'il existe des gestes « typiquement colombiens » et des gestes « typiquement français » produits par les étudiants, mais bien que l'impact de ces gestes existe, nous n'en connaissons pas la nature exacte et ne sommes pas en mesure de systématiser nos résultats.

Notre étude a été réalisée sur un public spécifique, dont le profil et le nombre restent relativement restreints. Aussi, comme nous l'avons mentionné précédemment, pour de

prochaines recherches, il serait intéressant d'envisager d'étendre le terrain de recherche à un public plus vaste : tant par le nombre de participants que par leurs profils plus variés ; d'une part pour être plus en mesure de systématiser les résultats, d'autre part pour pouvoir comparer les résultats obtenus en fonction des publics.

Les suites de notre travail de recherche pourraient également envisager le prolongement de l'inventaire des gestes en une version numérique. Comme nous l'avons mentionné, l'utilisation des nouvelles technologies semble, à l'heure actuelle, incontournable. Elle nous permettrait à la fois l'implémentation de vidéos d'illustration et la multiplicité des méthodes de classification.

Bien qu'au vu de nos résultats l'impact du geste sur la compréhension semble être positif, nous avons conscience des limites de nos expérimentations. C'est pourquoi nous pensons que la question de l'impact du geste dans la compréhension, et, plus globalement, la place du geste dans l'enseignement, en particulier des langues étrangères, est cruciale. En effet, l'utilisation du geste se révèle être un outil très utilisé alors qu'il est peu conscientisé, et il peut, dans une certaine mesure entraîner la confusion voire la fossilisation d'erreurs.

Par ce travail, nous avons pu envisager et conscientiser notre propre gestualité et questionner notre comportement gestuel tant face à un groupe classe, en tant que professeure, qu'en tant qu'étudiante, apprenant une langue étrangère. Il s'agirait alors aujourd'hui de lier ces deux profils afin d'envisager la recherche au sein de la classe de Français Langue Etrangère, et de proposer, par exemple, des activités ludiques, pédagogiques et didactiques sur le thème du geste. Ainsi, en proposant une ébauche de didactisation, nous pourrions étudier plus précisément la place du geste, non plus dans la compréhension, mais dans l'apprentissage plus globalement ainsi que, peut-être, l'intérêt des apprenants pour ce que nous considérons être une compétence.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

ALQAHTANI, Mofareh (2015), « The importance of vocabulary in language learning and how to be taught », in *International Journal of Teaching and Education*, Vol 3, p 21-34

ANTES, Teresa (1996), « Kinesics : the value of gesture in language and in the language classroom » in *Foreign Language Annals*, n°29 p 173-176

BARRIER, Guy (1996), *La communication non verbale : aspects pragmatiques et gestuels en interaction*, Paris, ESF

BARRIER, Guy (2006), *La communication non verbale : comprendre les gestes, perception et signification*, Issy-les-Moulineaux, ESF

BARTHES, Roland (1964), « Rhétorique de l'image », in *Communication*, n°4, p 40-52

BEATTIE, Geoffrey, SHOVELTON, Heather (1999) « Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech ? An experimental investigation », in *Semiotica*, n° 123, p 1-30

BERNICOT, Josie, MARCOS, Haydée, DAY, Claudine, GUIDETTI, Michèle, LAVAL, Virginie, RABAIN-JAMIN, Jacqueline, BABELOT, Géraldine (1998), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Paris, Armand Colin

BERRENDONNER, Alain (2002), « Les deux syntaxes », in *Verbum XXIV*, Vol 1-2, p 23-35

BERRENDONNER, Alain (2012), « Unité syntaxiques & unités prosodiques », in *Langue française*, 2011, p 81-93

BLAIS, Mireille, MARTINEAU, Stéphane (2006), « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », in *Recherches Qualitatives*, vol. 26, p 1-18

- BLANC-VALLAT, Charlotte (2016), *Le rôle du geste pédagogique dans l'étayage enseignant*, Toulouse, Université de Toulouse 2 [en ligne]
URL : <https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/>
(consulté le 25 août 2017)
- BLIN, Gwendolyn, DAILL, Emmanuelle (2006a), *Alter Ego AI, Livre de l'élève*, Paris, Hachette
- BLIN, Gwendolyn, DAILL, Emmanuelle (2006b), *Alter Ego AI, Guide pédagogique*, Paris, Hachette
- BOISCLAIR, Andrée, MAKDISSI, Hélène (2004), *le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*, Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec [en ligne]
URL : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/makdiSSI-boisclair.pdf> (consulté le 15 septembre 2017)
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Editions du Seuil, (Edition originale : 1972)
- BOUTON, Charles P. (1978), *L'apprentissage d'une seconde langue chez l'adulte*, McGill Journal of Education, Vol 13, N°2, [en ligne]
URL : <http://mje.mcgill.ca/article/view/7199> (consulté le 30 juillet 2017)
- BUNARD, Stephen (2014), *Leurs gestes disent tout haut ce qu'ils pensent tout bas*, Paris, First
- BRUNER, Jerome (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris PUF
- CALBRIS, Geneviève, PORCHER, Louis (1989), *Geste et communication*, Paris, Hatier
- CALBRIS, Geneviève (2003), « Le geste coverbal, un signe analogique », in *Le signifiant gestuel : langue des signes et gestualité co-verbale*, Lyon, ENS LSH
- CALMY-GUYOT, Gisèle (1973), *Un Autre langage, la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*, Paris, Editions ESF

CAPONE, Nina, MCGREGOR Karla (2004), « Gesture Development : a review for clinical and research practices », in *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol 47, p 173-186

CARADEC, François (2005), *Dictionnaire des gestes, attitudes et mouvements expressifs en usage dans le monde entier*, Paris, Fayard

CHANNOUF, Ahmed (2006), *Les émotions : une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga cop.

CHARAUDEAU, Patrick (1995), « Une analyse sémiolinguistique du discours », in *Langages*, n°117, Paris, Larousse [en ligne]
URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Une-analyse-semiolinguistique-du.html> (consulté le 10 septembre 2017)

CHETOCHINE, Georges (2008), *La vérité sur les gestes*, Groupe Eyrolles

CICUREL, Francine (1999), « Littérature, fiction, apprentissage : le mode fictionnel du discours », in *Études de linguistique appliquée*, n°115

CICUREL, Francine (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, Encrages, n°16, p 145-164

COLLETTA, Jean-Marc (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 8 à 11 ans*, *Corps, langage et cognition*, Sprimont, Pierre Mardaga

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer*, Paris Strasbourg, Didier

COSNIER, Jacques (2010), *La gestualité conversationnelle des entendants-parlants*, in *Cahier de Linguistique Analogique*, n°5, p 17-33

DESMOND, Morris (1978), *La clé des gestes*, Paris, B. Grasset

DEWAELE, J.-M., & REGAN, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne', in *Journal of French Language Studies*, 12(02).

DULAY, Heidi, BURT Marina (1974), « Natural sequences in child second language acquisition », in *Language Learning*, Vol 24, p 37-53

EKMAN, Paul, FRIESEN, Wallace (1969), « The repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage and Coding », in *Semiotica*, n°1, p 49-97

EKMAN, Paul (1992), « Universal facial expressions of emotion : an old controversy and new findings », in *Non Verbal Communication, Where Nature Meets Culture*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associate Publishers [en ligne]

URL : <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Universal-Facial-Expressions-Of-Emotion.pdf> (consulté le 11 septembre 2017)

EKMAN, Paul (1993), « Facial expression and emotion », in *American Psychologist*, Vol 48

FATHMAN, Ann (1975), « The relationship between age and second language productive ability », in *Language Learning*, n°25, p245-253

FLORIN, Agnès (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod

GAONAC'H, Daniel (1999), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier

GERMAIN, Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'Histoire*, Paris, CLE International

GIRARDET, Jacky (2012), *Echo junior A1, méthode de français*, Paris, CLE International

GREEN, Jerald (1971), « A Focus Report : Kinesics in the Foreign-Language Classroom », in *Foreign Language Annals*, vol. 5, p 62-68

GUIRAUD, Pierre (1967), *Structures étymologiques du lexique français*, Paris, Larousse

HAGEGE, Claude (1996), *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob

HIMBER, Céline, POLETTI, Marie-Laure (2011), *Adosphère 1, méthode de français A1, livre de l'élève*, Paris, Hachette

HIMBER, Céline, POLETTI, Marie-Laure (2012), *Adosphère 1, méthode de français A1, guide pédagogique*, Paris, Hachette

HYMES, Dell H. (1991), *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier

KELLY, Spencer D., BARR, Dale (1999), « Offering a hand to pragmatic understanding : the role of speech and gesture in comprehension and memory », in *Journal of Memory and Language*, vol 40, p 577-592

KITA, Sotaro (2000), « How representational gestures help speaking ». In *McNeill, D. Language and Gesture*, Cambridge: Cambridge University Press, p 162-185

KRAUSS, Robert, CHEN, Yihsiu, GOTTESMAN, Rebecca (2000), « Lexical gestures and lexical access : a process model », in *McNeill, D, Language and Gesture*, Cambridge, Cambridge University Press, p 261-283

MCNEILL, David (1992), *Hand and mind: what gesture reveal about thought*, Chicago, The University of Chicago Press

MCNEILL, David (2000), *Language and Gesture*, Cambridge, Cambridge University Press

MEHRABIAN, Albert (1972), *Nonverbal Communication*, Chicago New-York, Aldine Atherton

MEO-ZILO, Giovanni, MEJIA, Silvia (1983), *Diccionario de gestos, España e Hispanoamérica*, Tome II, I-Z, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá

NANTHASILP, Sukanya (2011), *La compétence de communication en didactique du français langue étrangère*, [en ligne]

URL : http://www.damrong-journal.su.ac.th/upload/pdf/69_11.pdf (consulté le 4 septembre 2017)

NICOL, Françoise, pour l'équipe enseignante en Master 1 et 2 à l'IRFFLE (2014), *Le mémoire Vade-Mecum de l'étudiant en Master*, Nantes, Université de Nantes

PORCHER, Louis (1984), « Paradoxe sur un enseignant ? », *Etude de linguistiques appliquée*, n°55, p 76-85

PUREN, Christian (1997), « Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues : Pour une épistémologie disciplinaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris, Didier-Érudition

ROUSTAN, Benjamin et DOHEN, Marion (2011), *De l'influence du lien communicatif entre geste manuel et parole dans leur coordination*, Grenoble, Acte des 9^{ème} Rencontre des Jeunes Chercheurs en Parole

SAUSSURE, Ferdinand (de) (1916), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris [en ligne]
URL :
https://fr.wikisource.org/wiki/Cours_de_linguistique_g%C3%A9n%C3%A9rale/Texte_entier
(consulté le 27 août 2017)

SAYDI, Tilda (2015), « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », in *Synergies Turquie*, N°8, p 13-28

SIME, Daniela (2001), « The use and perception of illustrators in the foreign language classroom », in *Oralité et gestualité, interaction et comportements multimodaux dans la communication*, Aix-en-Provence, Actes du colloque ORAGE, Paris, L'Harmattan

SOUCHON, Marc (2005), « Lectures de textes en le et compétence textuelle », in *AILE, Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°13, p 15-40

SOURISSEAU, Jocelyne (2013), « L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville », in *Synergies Roumanie*, n°8, p 15-30

TELLIER, Marion (2005) *L'utilisation des gestes en classe de langue : Comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ?* Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog, Toulouse, France <hal-00433394>

TELLIER, Marion (2008), « L'usage des gestes en langue étrangère : quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants ? » in Feuillet, Jacqueline. *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Editions du CRINI, p 207-208 <hal-00483958>

TELLIER, Marion (2010), Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce, *In C. Corbin et J.Sauvage, L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris, L'Harmattan, coll « Enfance et Langages » p 31-54, <hal-00541985>

TELLIER, Marion et STAM, Gale (2010), « Découvrir le pouvoir de ses mains : la gestuelle des futurs enseignants de langue », *in Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon, p 1-4 <hal-00541984>

TELLIER, Marion, GUARDIOLA, Mathilde, BIGI, Brigitte (2011), *Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation*, Montpellier, TALN 2011 [en ligne]

URL : <http://www.lpl-aix.fr/~bigi/Doc/big2011degels.pdf> (consulté le 18 aout 2017)

TELLIER, Marion et STAM, GALE (2012), « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action », *in Rivière V., Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, p 357-374

TELLIER, Marion et al. (2012), *Segmentation et annotation du geste : Méthodologie pour travailler en équipe*, Grenoble, Ateliers DEGELS <hal-01510435>

TELLIER, Marion, STAM, Gale, BIGI, Brigitte (2013), *Gesturing while pausing in conversation : self-oriented or parter-oriented*, *in TIGER: Tilburg Gesture Research Meeting 1*, Jun 2013, Tilburg, Netherlands <hal-01510207>

TELLIER, Marion (2014), *Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés*, Discours [En ligne]

URL : <http://discours.revues.org/8917> ; DOI : [10.4000/discours.8917](https://doi.org/10.4000/discours.8917) (consulté le 10 mars 2017)

WINKIN, Yves (1996), *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*, De Boeck Université

ZHIHONG, Pu (2008), « L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère », *in Synergies Chine*, n°3, p 161-167

Encyclopédie

(1989) *Larousse Encyclopédique en couleurs*, Paris, Edition du Club France Loisirs

Travaux universitaires

GIRARD, Agathe (2016), *Et si, sans le savoir, l'enseignant de FLE parlait le tutolecte, une variété de la langue aux enjeux didactiques acquisitionnels et interpersonnels ?* Mémoire de Master 1, Université de Nantes

MANJARRES FORERO, Edwar (2014), *La communication non verbale comme médiation pour l'enseignement du FLE*, Mémoire de fin de Licence, Bogota, Universidad Pedagogica Nacional

OLIVON, Hélène (2016), *L'impact du geste associé à la parole dans la mémorisation du lexique en français langue étrangère : le cas des enfants roms*, Mémoire de Master 1, Université de Nantes

TELLIER, Marion (2006), *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*, Linguistique. Université Paris-Diderot – Paris VII <tel-00371041>

WAIFLEIN, Megan (2013), *The Progression of the Field of Kinesics*, Thèse, Illinois State University, Anthropology Paper 3 [en ligne]

URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/48838551.pdf> (consulté le 23 aout 2017)

Sitographie

AILE : <https://aile.revues.org/>

Archives ouvertes : <https://hal.archives-ouvertes.fr/>

Centre National de Ressources Textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/>

De Gruyter : <https://www.degruyter.com>

Dictionnaire Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Ministère de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/>

Persée : <http://www.persee.fr>

Research Gate : <https://www.researchgate.net/>

Science Direct : <http://sciencedirect.com>

Trésor de la langue française informatisé : <http://stella.atilf.fr>

Wiley Online Library : <http://onlinelibrary.wiley.com>

ANNEXES

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS – VERSION EN FRANÇAIS

Questionnaire professeurs UPN (français)

Bonjour,

Je m'appelle Hélène Olivon et suis actuellement étudiante de master en co-diplomation au sein de l'Université de Nantes et de l'Université Pédagogique Nationale.

Dans le cadre de mon mémoire de deuxième année je dois procéder à un recueil de données. Ce mémoire a pour sujet l'utilisation des gestes en classe de langue étrangère (en particulier de français langue étrangère.)

Dans le questionnaire suivant, si vous acceptez de le renseigner, nous considérons que le mot geste peut avoir les définitions suivantes :

- Gestes culturels et/ou emblématiques
- Gestes à valeur didactique ou accompagnant la parole.

Je vous remercie.

Hélène OLIVON

Quelle est votre nationalité ?

Votre réponse

Quelles langues parlez-vous ?

Votre réponse

Quelles langues enseignez-vous ?

Votre réponse

1. Avez-vous déjà été confrontés à des malentendus à causes de gestes culturels ?

Oui

Non

2. Avez-vous déjà remarqué, chez des étrangers, des gestes qui ont pu vous paraître choquants, bien qu'ils n'aient pas semblés être produits avec cette volonté ?

Oui

Non

3. Pensez-vous utiliser plus de gestes en classe/devant vos élèves que dans la vie quotidienne ?

Votre réponse

4. Pensez-vous que les gestes utilisés en classe soient adaptés à la situation de classe ou sont-ils les mêmes que ceux que vous utilisez au quotidien ?

Votre réponse

5. En classe, pensez-vous utiliser des gestes culturels :

- De votre langue maternelle
- De la langue que vous enseignez
- De ces deux langues

6. Pensez-vous produire plus de gestes lorsque :

- vous communiquez avec une personne n'ayant pas la même langue maternelle et culture que vous
- vous communiquez avec une personne de votre langue maternelle et culture dans votre langue maternelle
- vous communiquez avec une personne de votre langue et culture maternelle mais dans une autre langue commune

7. Sur une échelle de 0 (très mauvais) à 5 (très bon) à quel point estimez-vous être en mesure de juger si une personne a la même culture et langue maternelle que vous seulement par rapport à ses gestes ?

	0	1	2	3	4	5	
très mauvais	<input type="radio"/>	très bon					

8. Sur la même échelle, à quel point estimez-vous faire usage de gestes en classe/devant la classe de langue ?

	0	1	2	3	4	5	
très mauvais	<input type="radio"/>	très bon					

ANNEXE B : QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PROFESSEURS – VERSION EN
ESPAGNOL

Questionnaire professeurs (español)

Hola,

Mi nombre es Hélène Olivon. Soy actualmente estudiante de maestría en la Universidad de Nantes y la Universidad Pedagógica Nacional.

Como parte de mi tesis de segundo año tengo que hacer una recolección de datos. El tema de la tesis es el uso de gestos en el aula de lenguas extranjeras (especialmente en lengua francesa).

En el siguiente cuestionario, consideramos que la palabra gesto puede tener las siguientes definiciones:

- gestos de tipo cultural y / o emblemáticos
- gestos con valor didáctico o gestos que acompañan el discurso

Muchas gracias.

Hélène Olivon

Su nacionalidad:

Votre réponse

Lenguas habladas:

Votre réponse

Lengua(s) enseñada(s):

Votre réponse

1. ¿Usted alguna vez se ha encontrado en una situación de incompreensión causada por el uso de gestos de tipo cultural?

- Si
- No

2. ¿Al ver un extranjero hablar, usted alguna vez encontró gestos que le parecieran sorprendentes o chocantes, aunque estos no se produjeran con el objetivo de molestar?

Votre réponse

3. ¿Utiliza más gestos en la clase, delante de sus estudiantes que en la vida cotidiana?

Votre réponse

4. ¿Usted cree que los gestos utilizados en clase son adaptados para la situación de clase o son los mismos que se utilizan todos los días?

Votre réponse

5. En clase, usted usa más:

- Gestos de su idioma materno
- Gestos de la lengua que se enseña
- De los dos

6. Hace más gestos cuando:

- Se pone en contacto con una persona que no es de la misma lengua y cultura materna
- Se pone en contacto con alguien en su lengua y cultura materna
- Se comunica con alguien que es de su idioma y cultura nativa, pero en otro idioma común

7. En una escala de 0 (muy bajo) a 5 (muy bueno) ¿cómo cree que usted podría saber por sus gestos si una persona tiene la misma cultura y lengua materna?

	0	1	2	3	4	5	
muy bajo	<input type="radio"/>	muy bueno					

8. En una escala de 0 (muy poco) a 5 (mucho) ¿cuánto cree usted que hace uso de gestos en la clase?

	0	1	2	3	4	5	
muy poco	<input type="radio"/>	mucho					

ANNEXE C : LE CONTE

IL ETAIT UNE FOIS...

Il était une fois un petit homme. Il était à peu près **grand comme ça**. On disait de lui qu'il était très gentil. Il aimait nager, **boire** et manger. Il vivait dans une très grande maison. Mais sa maison était très **loin** du village. Lui il rêvait de se faire des amis.

Alors le petit homme, qui s'appelait Pierre, décida d'aller au village pour se faire des amis. Seulement, pour aller au village devait beaucoup **marcher**.

D'abord, il **traversa** une forêt. Dans la forêt il rencontra un singe. Le singe était très **malin**. Il aida Pierre à traverser la forêt. Le singe s'appelait Jean. Jean devint le **premier** ami de Pierre.

Plus tard, il dû traverser une rivière. Mais comme il adorait **nager**, ce n'était **pas** un problème pour lui. Jean, au contraire, ne savait pas nager. Comme il était très **malin**, il alla chercher son ami l'ours. L'ours s'appelait Albert. Albert était **très très grand**. Alors Jean monta sur le dos d'Albert et c'est ainsi qu'ils traversèrent la rivière. Albert devint le **deuxième** ami de Pierre.

Pierre, Jean et Albert **marchèrent, marchèrent**. Jean, toujours sur le dos d'Albert, se **tournait les pouces**. Pierre dit qu'il **avait faim**, Jean lui, commençait à **avoir froid**. Albert dit qu'il avait un ami, le meilleur cuisinier du monde mais qui était un peu **fou**. Pierre lui dit qu'il **ne le croyait pas**. Et Jean en avait **jusque-là** de cette balade. C'est alors qu'Albert proposa d'aller rendre visite à son ami le Castor. Pierre, Jean et Albert marchèrent, marchèrent, jusque chez Philibert. Chez Philibert, ils mangèrent **un peu** de riz et ils se réchauffèrent près du feu de la cheminé. C'est vrai que ce repas avait été **délicieux**. A présent, ils **avaient chaud**, et ils **étaient rassasiés**. Philibert devint le **troisième** ami de Pierre.

Pierre, qui n'avait jamais eu autant d'amis, était aujourd'hui très **content**. Il pouvait dire aujourd'hui qu'il avait **beaucoup beaucoup** d'amis.

ANNEXE D : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS – QUESTION 1

	P1C1	P1C2	P1C3	P1C4	P1C5	Total/geste
taille (homme)			1			1
boire						0
loin						0
marcher	1	1	1			3
traverser		1	1			2
malin						0
chiffres		1				1
nager						0
taille (animal)					1	1
faim						0
froid		1				1
fou	1	1	1			3
dent						0
jusque là	1	1				2
un peu						0
feu						0
délicieux		1				1
chaud		1	1			2
rassasié						0
beaucoup						0
TOTAL	3	8	5	0	1	
			total groupe	17		

	P2C1	P2C2	P2C3	P2C4	P2C5	Total/geste
taille (homme)			1	1	1	3
boire						0
loin						0
marcher	1					1
traverser						0
malin						0
chiffres		1	1		1	3
nager	1					1
taille (animal)						0
faim						0
froid						0
fou	1					1
dent						0
jusque là						0
un peu						0
feu						0
délicieux						0
chaud	1					1
rassasié						0
beaucoup						0
	4	1	2	1	2	10
			total groupe	10		

	P1F1	P1F2	P1F3	P1F4	P1F5	total/geste
taille (homme)		1		1		2
boire						0
loin						0
marcher			1			1
traverser						0
malin						0
chiffres	1					1
nager		1				1
faim						0
froid						0
fou						0
œil						0
jusque là						0
un peu						0
délicieux						0
chaud		1				1
rassasié						0
beaucoup						0
tourner les pouces						0
content						0
	1	3	1	1	0	
			total groupe	6		

	P2F1	P2F2	P2F3	P2F4	P2F5	total/geste
taille (homme)			1		1	2
boire						0
loin						0
marcher		1	1	1	1	4
traverser	1	1			1	3
malin						0
chiffres			1		1	2
nager						0
faim				1		1
froid				1		1
fou				1		1
œil						0
jusque là						0
un peu						0
délicieux						0
chaud						0
rassasié						0
beaucoup						0
tourner les pouces						0
content						0
	1	2	3	4	4	14
			total groupe	14		

ANNEXE E : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS – QUESTION 2

	P1C1	P1C2	P1C3	P1C4	P1C5	Total
taille (homme)	0	0	0	0	1	1
boire	0	1	0	0	0	1
loin	0	0	0	0	0	0
marcher	0	0	1	0	1	2
traverser	0	0	0	1	0	1
malin	0	0	0	0	0	0
chiffres	0	0	0	0	0	0
nager	0	1	0	0	1	2
taille (animal)	0	0	0	0	0	0
faim	0	1	0	0	0	1
froid	0	1	0	0	0	1
fou	0	0	0	0	0	0
dent	1	0	1	1	1	4
jusque là	1	1	1	1	0	4
un peu	0	0	0	0	0	0
feu	0	0	0	0	0	0
délicieux	1	1	0	0	1	3
chaud	0	1	0	0	0	1
rassasié	0	0	0	0	0	0
beaucoup	0	0	0	0	0	0
TOTAL	3	7	3	3	5	
				21		

	P2C1	P2C2	P2C3	P2C4	P2C5	Total
taille (hor	1	1	1	0	0	3
boire	0	1	0	0	0	1
loin	0	0	0	0	0	0
marcher	1	1	1	0	0	3
traverser	0	0	1	0	0	1
malin	1	1	1	0	1	4
chiffres	1	0	0	0	0	1
nager	1	1	1	0	0	3
taille (ani	0	0	1	0	0	1
faim	1	0	0	1	0	2
froid	1	0	0	0	0	1
fou	0	1	1	0	1	3
dent	0	0	1	0	0	1
jusque là	0	0	0	0	0	0
un peu	1	0	0	0	0	1
feu	0	0	0	0	0	0
délicieux	0	0	1	0	0	1
chaud	0	0	0	1	0	1
rassasié	0	0	0	0	0	0
beaucoup	0	0	0	1	0	1
	8	6	9	3	2	
				28		

	P1F1	P1F2	P1F3	P1F4	P1F5	
taille (homme)	0	0	0	1	0	1
boire	0	0	0	0	1	1
loin	0	0	0	0	0	0
marcher	0	1	1	0	0	2
traverser	0	0	0	0	0	0
malin	0	0	0	1	0	1
chiffres	0	0	0	0	0	0
nager	0	0	0	1	0	1
faim	0	0	1	1	1	3
froid	0	1	1	0	0	2
fou	0	0	0	0	0	0
œil	0	1	0	0	0	1
jusque là	0	0	0	0	0	0
un peu	0	0	0	0	0	0
délicieux	0	0	0	0	0	0
chaud	0	1	1	0	1	3
rassasié	0	0	0	0	0	0
beaucoup	0	0	0	0	0	0
tourner les pouces	0	0	0	0	0	0
content	0	1	1	0	0	2
	0	5	5	3	3	
				16		

	P2F1	P2F2	P2F3	P2F4	P2F5	
taille (hor	0	1	1	0	1	3
boire	0	0	0	0	0	0
loin	0	1	1	0	0	2
marcher	0	1	1	1	1	4
traverser	0	0	0	1	0	1
malin	0	1	1	0	0	2
chiffres	0	1	0	0	0	1
nager	0	1	0	0	0	1
faim	0	0	1	1	1	3
froid	0	0	0	1	0	1
fou	0	1	1	1	1	4
œil	0	1	0	1	1	3
jusque là	0	0	0	1	1	2
un peu	0	0	0	0	0	0
délicieux	0	0	0	0	1	1
chaud	0	0	0	1	0	1
rassasié	0	0	1	0	0	1
beaucoup	0	0	0	0	0	0
tourner le	0	1	1	1	1	4
content	0	0	0	0	0	0
	0	8	7	9	7	
				31		

ANNEXE F : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS – QUESTION 3

P1C1	<ul style="list-style-type: none"> - Les gestes aident à la compréhension - L'expression du visage aide aussi - L'intonation aussi
P1C2	<ul style="list-style-type: none"> - Ils aident à comprendre - L'intonation aussi - Et la vitesse de parole
P1C3	<ul style="list-style-type: none"> - Ils n'ont rien changé sauf « marcher »
P1C4	<ul style="list-style-type: none"> - N'aident pas vraiment
P1C5	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ne sont pas nécessaires si fait après le mot illustré - Mais utiles s'ils sont faits en même temps
P1F1	<ul style="list-style-type: none"> - Ça dépend - Si en même temps que les mots illustrés oui - Pas nécessaire par exemple dans la musique que l'on peut écouter sans regarder le clip - Pas nécessaire pour une histoire comme celle-ci
P1F2	<ul style="list-style-type: none"> - Oui
P1F3	<ul style="list-style-type: none"> - Ils aident à saisir l'information
P1F4	<ul style="list-style-type: none"> - Ils aident pour la mémorisation
P1F5	<ul style="list-style-type: none"> - Oui pour la compréhension
P1S1	
P1S2	<ul style="list-style-type: none"> - Oui
P1S3	<ul style="list-style-type: none"> - Oui les gestes aideraient
P1S4	<ul style="list-style-type: none"> - Des gestes seraient utiles
P1S5	<ul style="list-style-type: none"> - Les gestes seraient utiles pour associer le mot à l'action - Pense que les gestes seraient identiques que l'on soit fr ou col
P2S1	<p>Hélène)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les gestes sont utiles et nécessaires car je parle vite (je = - Ça serait plus facile à comprendre - C'est mieux avec plus de gestes - C'est aussi nécessaire (pour l'étudiant) pour contrôler le stress et il en fait plus en présence d'un étranger
P2S2	<ul style="list-style-type: none"> - ça aurait été plus facile avec des gestes pour emphatiser quelques mots

	<ul style="list-style-type: none"> - gestes qui accompagnent la voix, gestes de visage - il fait les mêmes gestes avec un étranger et un colombien mais plus grande quantité avec E
P2S3	<ul style="list-style-type: none"> - Oui avec des gestes c'est plus facile pour mettre le geste en relation avec le mot - Il fait beaucoup de gestes tant avec colombiens qu'avec des étrangers, le geste accompagne l'action décrite pour que l'on puisse mieux comprendre - Parfois le geste peut même remplacer les mots - Aide des expressions du visage
P2S4	<ul style="list-style-type: none"> - C'est plus facile avec des gestes - Ils peuvent aider à comprendre un mot nouveau, inconnus - Il utilise peu de gestes pour s'exprimer surtout pour donner une explication - Plus grande utilisation de gestes avec un étranger pour qu'il comprenne - Avec les colombiens beaucoup de gestes sont partagés, avec un japonais par exemple le pouce levé (bien) veut dire argent, les codes sont différents, ce qui peut donner une incompréhension
P2S5	<ul style="list-style-type: none"> - Oui pour mémoriser - Ils nous aident aussi pour comprendre et retenir l'information - Ils aident aussi à s'exprimer quand on parle ou qu'on a oublié un mot - Je fais plus de gestes avec des hispano car les gestes sont partagés, ces gestes pourraient perturber un étranger - Par exemple ivre en français peut être mal interprété
P2C1	<ul style="list-style-type: none"> - oui pour les mots inconnus qui peuvent être mal interprétés - pour mettre l'accent sur des actions, des caractéristiques physiques - je fais plus de geste avec mes proches qu'avec des inconnus à cause du stress - plus de gestes produits avec des colombiens parce qu'ils sont partagés et aussi parce qu'un geste ne s'accompagne pas toujours de parole - toi tu fais peu de gestes bizarres, sauf quand tu comptes
P2C2	<ul style="list-style-type: none"> - Oui ils sont utiles pour illustrer surtout pour les débutants - Les expressions du visage aussi sont utiles

	<ul style="list-style-type: none"> - Les gestes servent pour s'adapter à l'autre, se faire comprendre illustrer - Mais je fais plus de geste avec des étrangers, les mêmes qu'avec les colombiens mais en plus grande quantité
P2C3	<ul style="list-style-type: none"> - Oui surtout ceux qui sont répétés comme « marcher » - Aussi malade - On les remarque - Avec un étranger je fais des gestes pour mieux l'aider, signaler, pointer, exprimer un sentiment
P2C4	<ul style="list-style-type: none"> - ils aident à mémoriser - par exemple chaud (geste) l'image reste en mémoire - ils aident à comprendre - car le français est rapide donc les gestes servent de guide
P2C5	<ul style="list-style-type: none"> - Ils aident à comprendre (exemple marcher)
P2F1	<ul style="list-style-type: none"> - Les gestes peuvent illustrer une situation quand on ne comprend pas la langue - Et ils peuvent aider à mémoriser - Il fait plus de gestes avec des étrangers pour appuyer l'information donnée - Mais les gestes en classe sont différents car ils sont adaptés à la classe et on adapte les gestes à la personne face à soi
P2F2	<ul style="list-style-type: none"> - Les gestes sont différents des gestes colombiens (peut-être sont-ils de la langue des signes ?) - Mais ils n'aident pas vraiment à comprendre ici car elle comprend l'histoire sans ça - Mais ils aident parfois car il faut pouvoir comprendre les gestes d'une autre langue
P2F3	<ul style="list-style-type: none"> - Oui ils aident - Car ils illustrent - Certains gestes sont communs dans les pays d'autres non ils dépendent des cultures - D'autres sont adaptés à la situation de classe
P2F4	<ul style="list-style-type: none"> - Utiles pour comprendre l'histoire - Pour mieux comprendre les mots inconnus - Et pour attirer l'attention de l'interlocuteur

- Aident à la communication en général, mais mes gestes parfois sont différents des tiens

P2F5 - Ils aident à comprendre car ils illustrent les propos (exemple marcher)

ANNEXE G : TABLEAUX RECAPITULATIFS ENTRETIENS –NOTES DE
COMPREHENSION

P1C1	3
P1C2	3
P1C3	4
P1C4	4
P1C5	3

P1F1	4
P1F2	3
P1F3	3
P1F4	4
P1F5	4

P1S1	0
P1S2	2
P1S3	3
P1S4	4
P1S5	3

P2C1	4
P2C2	4
P2C3	4
P2C4	4
P2C5	4

P2F1	2
P2F2	3
P2F3	5
P2F4	3
P2F5	5

P2S1	4
P2S2	3
P2S3	3
P2S4	4
P2S5	3

ANNEXE H : ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Hélène Olivon, étudiante en Master 2 Recherche, Français Langue Etrangère, certifie que j'ai bien pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes.

Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteurs ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

A Nantes, le

Abstract

Dans ce travail de mémoire, nous nous intéressons à l'ancrage culturel des gestes et à leur impact dans la compréhension. Les gestes étudiés dans l'ensemble de ce travail sont essentiellement co-verbaux et sont produits par les mains principalement. Dans un premier temps, le cadre théorique définit le geste et dessine sa place dans l'enseignement des langues étrangères. Dans un deuxième temps, un inventaire des gestes culturels tend à déterminer les différences et les points communs entre les gestes colombiens et français. Dans un troisième temps, une expérimentation, par le biais d'un conte, sur les étudiants de l'*Universidad Pedagógica Nacional* de Bogota, étudie l'impact de ces gestes sur la compréhension. Ces deux expérimentations montrent deux choses : les étudiants colombiens et les étudiants français ne produisent pas les mêmes gestes lorsqu'ils communiquent, et ces différences de production peuvent avoir un impact sur la compréhension.

Mots clés

FLE, geste, emblèmes, compréhension, dictionnaire, inventaire