



HAL
open science

Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné

Tilia Gamba Kresh

► **To cite this version:**

Tilia Gamba Kresh. Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2021. Français. NNT : 2021MON30075 . tel-03676722

HAL Id: tel-03676722

<https://theses.hal.science/tel-03676722>

Submitted on 24 May 2022

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

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



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY MONTPELLIER III

**Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche LHUMAIN - UVPM**

Spécialité : Sciences du langage

Présentée par Tilia GAMBÀ KRESH

Le geste comme vecteur d'apprentissage en
classe de langue étrangère : vers un
apprentissage incarné.

Thèse préparée sous la direction de Jérémie SAUVAGE

Soutenue le 29 juin 2021 devant le jury composé de

M. Jérémie SAUVAGE, Professeur, Université Paul Valéry, Montpellier. Directeur de thèse

Mme Nathalie AUGER, Professeur, Université Paul Valéry, Montpellier. Présidente du Jury

M. Tsuyoshi KIDA, Professeur, Dokkyo University, Soka, Japon. Examineur

Mme Marion TELLIER, Professeure, Université Aix-Marseille Rapporteur

M. Jean-Rémi LAPAIRE, Professeur, Université Bordeaux Montaigne. Rapporteur



Résumé/Abstract

Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné.

L'être humain apprend par le geste et ce, dès sa naissance. Pourtant, on remarque encore aujourd'hui que la majorité des apprenants en classe de langues que l'on appelle « vivantes » « apprennent » une langue étrangère, assis à leur bureau durant plusieurs heures. La langue qui est censée être utilisée pour communiquer, échanger, s'exprimer... est extraite de son contexte et de sa dimension corporelle, complètement théorisée pour être retransmise à des êtres statiques.

La présente étude s'intéresse au lien qu'entretiennent gestes et parole ainsi qu'au processus cognitif impliquant la corporéité nous menant vers une proposition didactique en langue étrangère incarnée où la gestuelle a toute sa place et où l'apprenant devient maître de son apprentissage par l'intégration physique de la langue à travers un processus cognitif situé. Notre réflexion se nourrit entre autres de théories telles que les neurones miroirs, la cognition incarnée, la multimodalité ou l'éducation kinesthésique issus des domaines des sciences cognitives, de la didactique des langues et de la psychologie cognitive.

Pour ce faire, le geste sera introduit en classe de FLE afin de remédier aux difficultés rencontrées par des apprenants bilingues (anglais/arabe) âgés de 7 à 11 ans, dans l'acquisition du système verbal en français langue étrangère.

À travers une étude comparative, nous pourrions définir l'impact et les potentiels bénéfiques d'ordre cognitifs que peut apporter l'intégration de la gestualité dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots clés : Gestes, apprentissage incarné, cognition, didactique des langues, multimodalité, système verbal, Français Langue Étrangère, didactique

Gesture as a learning carrier in the foreign language classroom: Towards an embodied learning.

Humans learn by gesture from birth. However, we still notice today that a majority of learners "learn" a foreign language sitting at their desks for several hours. Language is supposed to be used to communicate, share, express...is extracted from its context and from its bodily dimension, is totally theorized and is transmitted to static beings.

This contribution presents the link between gestures and speech as well as cognitive process involving corporeality leading us towards potential didactics proposals in embodied foreign languages where gestures would take their place and where learners would become master of its learning through the language's physical integration and a situated cognitive process. Our thought is nourished by theories such as mirror neurons, embodied cognition, multimodality or kinaesthetic education from the fields of cognitive science, language didactics and cognitive psychology. Through a comparative study, we will define the impact and the potential cognitive benefits that the integration of gestures can bring into a foreign language learning.

Gesture will be introduced in a French as a Foreign language class in order to remedy the difficulties encountered by bilingual (Arabic/English) learners from 7 to 11 years old acquiring the French verbal system.

Keywords

Gestures, embodied learning, cognition, language teaching, multimodality, French as a Foreign Language, didactics

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de thèse Jérémie SAUVAGE qui m'a suivie et encouragée depuis le début et qui a cru en mon sujet malgré mes moments de doutes et les difficultés personnelles que j'ai pu rencontrer.

Je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance aux membres du jury, Marion Tellier, Jean-Rémi Lapaire et Tsuyoshi Kida pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Merci à l'institut français du Koweït où j'ai enseigné le FLE pendant plus de 6 ans et qui m'a permis d'effectuer mes enregistrements en vue de constituer mon corpus.

Merci aux deux enseignantes Olfa (K et M), je me rends compte que derrière ce prénom (pas si commun) se trouve des femmes passionnées par leur travail et d'une générosité et gentillesse incomparable. Vous avez été pour moi bien plus que de simples collègues.

Merci aux enfants de ma classe test (qui doivent être adolescents à l'heure où j'écris ce mot) qui m'ont toujours suivie dans mes « expérimentations » et m'ont communiqué la fraîcheur de l'enfance. Merci spécialement à la petite Maya pour son amour de la langue française et qui me demandait à chaque fois que je la croisais si elle était devenue célèbre dans les universités françaises grâce à ma recherche.

Merci à Accent Français, la première école de FLE où j'ai travaillé, qui m'accueillait l'été entre deux missions à l'étranger et où j'ai appris mon métier d'enseignante grâce à une incroyable équipe pédagogique et des étudiants venant du monde entier.

Merci à mon correcteur de dernière minute : mon oncle Christophe G., mon seul modèle universitaire qui m'a toujours encouragé à poursuivre mes études, ainsi qu'à mon correcteur d'après la dernière minute, mon ami Christophe M.

Je remercie mon fils, Ayden, qui s'est retrouvé malgré lui dans l'une des classes

témoin de ma recherche et qui grâce à Minecraft ® me laisse toujours le temps d'étudier.

Je voudrais remercier mon mari, mon meilleur ami, mon frère Mohammed Kresh, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible grâce à sa bienveillance, son soutien et son amour.

Je remercie mes parents, qui sans le savoir m'ont transmis le goût de la recherche, du dépassement de soi, avec une pointe d'utopie.

Et enfin, merci à l'université d'Avignon qui m'a permis de passer le DAEU (diplôme d'accès aux études universitaires) alors que j'avais abandonné l'école à 16 ans sans trop d'espoir envers l'avenir. Je pourrai fièrement dire que je serai bientôt docteur malgré un parcours scolaire atypique (voire chaotique) sans même avoir le bac.

Je dédie cette thèse à tous les élèves et étudiants qui ne se sentent pas à leur place dans le système scolaire conventionnel. Une autre façon d'apprendre est possible : la vôtre.

Précisions formelles

Traductions :

Toutes les traductions de l'anglais ou de l'arabe vers le français, sauf précision contraire, sont les nôtres. Le texte d'origine apparaîtra dans le corps du texte et la traduction en notes de bas de page.

Structure du texte :

Afin de faciliter le repérage intratextuel et de rendre par écrit la progression de notre travail, nous avons opté pour une continuité dans la numérotation des chapitres. Trois grandes parties se partageront ainsi 6 chapitres numérotés de 1 à 6. Tout renvoi intratextuel sera mentionné entre parenthèses (exemple : 1.2.3.).

Annexes :

Les annexes de la thèse sont stockées sur des clés USB remises aux membres du jury. Elles contiennent les supports pédagogiques utilisés dans les classes témoins et la classe test, le manuel d'utilisation du logiciel ELAN en version française et anglaise et les fichiers ELAN du corpus utilisé (annotations et vidéos).

Conventions de transcription :

Les conventions de transcription utilisées dans l'annotation du corpus à l'aide du logiciel ELAN sont les suivantes :

::	Allongement vocalique.
++	Pause.
-	Auto-interruption.
XX	Mot inaudible.
Majuscule	Emphase vocalique effectuée sur la partie écrite en

Comme dans l'exemple ci-dessous, les transcriptions utilisées dans les textes afin d'appuyer notre analyse sont des captures d'écran du mode « Transcription » du logiciel Elan :

	Enseignante
188	sauter
	Nada Gestes
189	iconique (sauter)
	Abdulaziz
190	jumping
	Enseignante
191	oui:: je:: saute
	Abdulaziz Gestes
192	iconique (saute), emblème (chut)

Sommaire

RESUME/ABSTRACT	- 3 -
REMERCIEMENTS	- 4 -
PRECISIONS FORMELLES	6
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION	12
PARTIE I	20
CHAPITRE 1	20
1. DU GESTE AU LANGAGE	20
1.1. DEFINIR LE GESTE	20
1.2. LES DIFFERENTES APPROCHES DU GESTE A TRAVERS L'HISTOIRE	25
1.2.1. Le geste dans l'Antiquité	25
1.2.2. Le geste au Moyen Âge	27
1.2.3. Le geste à la Renaissance	28
1.2.4. Le geste au siècle des Lumières	29
1.2.5. Le geste au XIX ^e siècle	30
1.2.6. Le geste du XX ^e siècle jusqu'à nos jours	31
1.3. CLASSIFICATION DES GESTES	33
1.3.1. Le continuum de Kendon et les classifications « modernes ».	35
1.4. COMPOSITION DU GESTE	40
1.5. LES DIFFERENTES FONCTIONS DU GESTE	42
1.5.1. Fonction communicative	43
1.5.2. Communiquer l'émotion	47
1.5.3. Fonction culturelle et appropriation du geste	50
1.5.4. Fonction cognitive	54
1.5.4.1. Le geste comme outil de mémorisation	55
1.5.4.2. Le geste comme outil de compréhension	57
1.5.4.3. Le geste comme outil de réflexion et de résolution de problèmes	60
1.6. LE LIEN ENTRE GESTE ET PAROLE : VERS UNE APPROCHE MULTIMODALE	62
1.6.1. La communication multimodale	64
1.6.1.1. Le non-verbal, le paraverbal et le coverbal dans la communication	65
1.6.2. Genèse du langage	68
1.7. SYNTHESE CHAPITRE 1	72
CHAPITRE 2	75
2. PENSER PAR LE CORPS	75
2.1. LA COGNITION ET LA NOTION DE COGNITIVISME	75
2.1.1. La cognition, processus inconscient	76
2.2. DE LA COGNITION INCARNEE A L'ENACTION	77
2.3. PAROLE, GESTE ET PENSEE	80
2.4. LES MECANISMES DU CERVEAU CONCERNANT LE COUPLE LANGAGE/ACTION.	82

2.4.1.	Les Neurones miroirs	82
2.4.2.	L'aire de Broca : quand le geste rencontre la parole	85
2.4.3.	Le ventre, notre deuxième cerveau	89
2.5.	SYNTHESE CHAPITRE 2	90
	CHAPITRE 3	94
	3. APPRENDRE AVEC LE GESTE	94
3.1.	LE ROLE DU GESTE DANS L'ACQUISITION DU LANGAGE.	96
3.1.1.	La « kinésiologie éducative »	98
3.1.1.1.	La « Brain Gym »	101
3.1.2.	Le geste pédagogique	107
3.1.2.1.	Catégorisation et fonctions du geste pédagogique	108
3.1.2.2.	Les bénéfices du geste pédagogique	109
3.1.3.	L'utilisation du geste dans l'apprentissage des mathématiques	110
3.2.	L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE ET LE GESTE	112
3.2.1.	Recherches sur le geste dans l'apprentissage d'une LE	113
3.2.2.	Historique de l'utilisation du geste dans l'enseignement des langues étrangères	114
3.2.3.	Les méthodes intégrant le geste dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères	116
3.2.3.1.	Typologie des gestes utilisés dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère	128
3.2.3.1.1.	Le geste iconique	129
3.2.3.1.2.	Le geste emblème	131
3.2.3.1.3.	Le geste métaphorique	133
3.2.3.1.4.	Le geste déictique	134
3.2.4.	La grammaire et le système verbal à travers le geste en LE	136
3.2.4.1.	Les pronoms personnels sujets	138
3.2.4.2.	Les verbes	140
3.2.4.3.	Les terminaisons verbales	144
3.2.4.4.	Les marqueurs temporels	145
3.3.	SYNTHESE CHAPITRE 3	149
	PARTIE II	152
	CHAPITRE 4	152
	4. COMPARAISON ET INTERFERENCES DES DIFFERENTS SYSTEMES VERBAUX EN CONTACT AU KOWEÏT	152
4.1.	SITUATION LINGUISTIQUE AU KOWEÏT	152
4.1.1.	Les langues en usage aujourd'hui au Koweït	153
4.1.2.	Les enfants scolarisés au Koweït	155
4.1.3.	Les enfants inscrits à l'Institut français du Koweït	155
4.2.	STRUCTURE VERBALE DES DIFFERENTES LANGUES EN CONTACT	156
4.2.1.	Structure verbale de la langue maternelle (arabe)	157
4.2.1.1.	Analyse du système verbal arabe	159
4.2.2.	Structure verbale de la langue de scolarisation (anglais)	165
4.2.3.	Structure verbale de la langue cible (français)	167
4.2.3.1.	Analyse du système verbal français	168
4.2.3.2.	Interférences de la langue maternelle et de la langue de scolarisation sur la langue cible	170
4.2.3.3.	Difficultés d'apprentissage engendrées par l'orthographe	172
4.2.3.4.	Acquisition du verbe chez l'enfant	178
4.3.	LA LANGUE GESTUELLE COMME MEDIEUR ENTRE LES LANGUES EN CONTACT	181
4.3.1.	L'Exemple des langues des signes	181
4.3.1.1.	La structure verbale de la langue des signes	183

4.4. SYNTHÈSE CHAPITRE 4	186
PARTIE III	188
CHAPITRE 5	188
5. DISPOSITIFS ET ENJEUX DE L'APPROCHE EMPIRIQUE	188
5.1. ANALYSE CONTEXTUELLE DU TERRAIN DE RECHERCHE	189
5.1.1. Le contexte de classe, une relation à part	189
5.1.2. Influence culturelle sur la gestuelle en salle de classe	191
5.1.2.1. Influence de la culture arabe sur la communication non verbale	192
5.1.2.2. Influence de la culture (nord-américaine) transmise par les médias	194
5.1.3. Présentation du public	195
5.1.3.1. Développement intermodal du langage chez l'enfant de 6 à 11 ans	195
5.2. MISE EN PLACE DU CADRE EMPIRIQUE	198
5.2.1. Interdisciplinarité de la recherche	198
5.2.2. Méthodologie de la recherche: vers une recherche-action	199
5.2.3. Composition du corpus	205
5.2.4. Logiciel Elan, transcription et annotation	206
5.3. SYNTHÈSE CHAPITRE 5	212
PARTIE IV	214
CHAPITRE 6	214
6. ANALYSES	214
6.1. ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE ENFANT A L'IFK	215
6.1.1. L'enseignement du système verbal « classique » en classe de FLE enfant à l'IFK	215
6.1.2. Analyses de données écrites	221
6.1.3. Analyses de corpus oral	230
6.1.3.1. Classe « Enfant A2 »	230
6.1.3.2. Classe « prépa Delf A1 »	237
6.1.4. Réflexions et propositions didactiques	240
6.2. LE COMPORTEMENT GESTUEL EN CLASSE DE FLE ENFANT	241
6.2.1. Le rapport entre discours et gestes en classe	242
6.2.1.1. Asymétrie linguistique et gestuelle en classe	242
6.2.2. Typologie et fonctions des gestes en classe	248
6.2.2.1. Le geste déictique : un outil de communication	252
6.2.2.2. Analyse des déictiques chez les apprenants	254
6.2.2.3. Le geste emblème	258
6.2.2.2.1. Analyse des emblèmes chez les apprenants	260
6.2.2.4. Le geste extra communicatif pour se rassurer	263
6.2.2.5. Les gestes (et l'absence de gestes) comme révélateurs des pratiques de classe	266
6.3. ANALYSE DE LA CLASSE TEST : ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU SYSTÈME VERBAL A TRAVERS L'UTILISATION DU GESTE	267
6.3.1. Description de la classe test	267
6.3.2. Typologie gestuelle utilisée en classe test	271
6.3.2.1. Les pronoms personnels	272
6.3.2.2. Les verbes (en -er)	275
6.3.2.3. Les terminaisons verbales	282
6.3.2.4. Les pronoms réfléchis (verbes pronominaux)	283
6.3.2.5. Les verbes pronominaux (en « -er »)	284

6.3.2.6. Le verbe « aller » (futur proche)	287
6.3.3. Analyse comparative classe témoin/classe test	289
6.3.3.1. Comparaison d'un cours de grammaire	289
6.3.3.2. Comparaison de la mise en pratique	295
6.3.4. Analyse des résultats de fin de session	301
6.3.4.1. Bilan des compétences orales à court et à moyen terme	302
6.3.4.1.1. Bilan collectif des compétences orales à court terme	304
6.3.4.1.2. Bilan individuel sur les compétences orales à court terme	314
6.3.4.1.3. Bilan collectif sur les compétences orales à long terme	319
6.3.4.1.4. Appropriation corporelle et appropriation de l'espace	326
6.3.4.2. La place de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du système verbal par le geste	330
6.3.4.3. Impact de la pratique gestuelle sur les différents aspects de l'acquisition de la langue cible.	335
6.3.4.3.1. Aspect phonétique du système verbal	335
6.3.4.3.2. Donner un sens à la grammaire	342
6.3.4.3.3. L'expression corporelle : vers l'expression et l'autonomie de l'apprenant	348
6.3.4.3.4. Mettre à profit le geste d'autocontact	351
6.4. SYNTHESE CHAPITRE 6	358
CONCLUSION GENERALE	361
BIBLIOGRAPHIE	369
INDEX DES AUTEURS	388
INDEX DES NOTIONS	391
TABLE DES FIGURES	392
TABLE DES TABLEAUX	397
TABLE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	398
ANNEXES	399

Introduction

Notre recherche a vu le jour suite à des observations et à des interrogations faites en tant qu'enseignante de français langue étrangère¹ auprès d'un public bilingue arabophone et anglophone koweïtien. Nous commencerons cette introduction en retraçant l'histoire d'une réaction à un contexte professionnel sur plusieurs années qui nous a menée à élaborer notre problématique.

À la rédaction de cette thèse, cela fait une dizaine d'années que nous enseignons le français langue étrangère à des adultes, enfants et adolescents qui désirent apprendre la langue française pour diverses raisons. Au cours de nos années d'enseignement, nous nous sommes interrogée sur les différentes façons de rendre nos cours plus attrayants et ludiques. Nous avons tout d'abord intégré la pratique des arts plastiques à l'apprentissage de la langue française. Cela a d'ailleurs constitué le sujet de nos recherches de Master 1 et 2. Notre première idée était que les affects libérés par la pratique artistique pouvaient faciliter le processus d'apprentissage. Les résultats de la mise en place d'ateliers d'arts plastiques en FLE auprès d'adolescents dans les Territoires palestiniens (recherche Master 1) et d'enfants au Sultanat d'Oman (recherche Master 2), furent plutôt prometteurs. Les apprenants prenaient plaisir à venir en classe et avaient l'occasion de s'exprimer à travers un médium de type artistique. Notre analyse des productions des apprenants s'appuyait sur les techniques de l'art-thérapie. Notre problématique comprenait les questionnements suivants :

- Quel(s) impact(s) a la pratique d'un art mettant en jeu l'inconscient sur l'apprentissage d'une langue étrangère ?
- En quoi la pratique d'une activité artistique associée à l'enseignement d'une langue étrangère facilite-t-elle le processus d'apprentissage ?
- Quel est le rôle de l'affectivité en classe de FLE à travers la pratique artistique ? Peut-on utiliser les affects libérés par une pratique artistique comme canaux de transmission d'une langue étrangère ?

¹ Désormais « FLE ».

La problématique était basée sur la cohésion et la mise en relation de différents domaines : la psychanalyse, la psychologie cognitive et la pratique artistique. Cette recherche a démontré qu'un dialogue était possible entre les arts plastiques et l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de l'affectivité.

Même si les analyses se révélèrent très intéressantes et les résultats concluants, après quelques années d'enseignement et un désir de thèse de doctorat, nous ne voyions plus comment intégrer concrètement l'art-thérapie en classe de FLE : l'analyse des dessins relevait plus de la psychothérapie que de la didactique, et il nous était difficile, voire impossible, de les partager avec les apprenants.

En 2015, nous avons eu l'occasion d'occuper le poste de professeur des écoles au Lycée français du Koweït. Le travail demandé différait de celui dont nous avions l'habitude en tant qu'enseignante de français langue étrangère. Notre classe se composait en grande majorité d'élèves francophones à qui nous devions apprendre les bases de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et de la « découverte du monde » (les sciences). Alors que nous n'avions connu en FLE que des classes de 10 apprenants maximum dont les plus jeunes avaient au moins 7 ans, nous nous retrouvions à gérer 25 enfants de 5 ans ! Dès le premier jour, ce qui nous sauta aux yeux était le besoin insatiable de nos élèves de s'exprimer et de bouger. Notre année passa ainsi à tenter de reproduire les pratiques de nos collègues beaucoup plus expérimentés. Le but ? Que 25 enfants acquièrent un programme conséquent, celui indiqué par l'Éducation nationale, en restant vissés sur leur chaise. Ce fut une période de grande frustration autant pour nous que pour des enfants ayant des difficultés – jusqu'à la douleur – à demeurer immobiles. Pire, à l'évidence, d'un point de vue cognitif, cela se montrait contreproductif. Nos élèves se tortillaient sur leurs chaises tout préoccupés qu'ils étaient à rechercher le moyen le plus discret possible pour se balancer, taper du pied, s'étirer... Inévitablement, ils n'avaient pas écouté l'explication sur le tracé du « a ». À l'opposé, leur attention était totale lorsque la classe chantait en s'accompagnant de gestes ou de chorégraphies, pratiquait du yoga, de la danse, de la peinture ou de la pâte à modeler..., au moment où leur corps était en mouvement et était libre de s'exprimer. Aussi, en repensant à nos sujets de recherche de Master, nous en avons conclu que ce n'était pas seulement la pratique artistique qui libérait des affects et les reliait à des connaissances, mais bien plus largement, le mouvement.

Suite à de nombreuses lectures sur l'apprentissage à travers le mouvement/geste, il nous était apparu que l'essentiel de la documentation portait sur le public enfantin, peu sur l'utilisation du geste dans l'apprentissage chez les adultes et encore moins dans le domaine de l'acquisition du français langue étrangère.

Après notre parenthèse professionnelle en maternelle, nous sommes donc revenue au FLE. Nous avons alors constaté que le public koweïtien était toujours confronté aux mêmes difficultés : un manque total d'intérêt de la part des apprenants envers l'apprentissage et la pratique de la conjugaison, résultant d'une pédagogie inchangée depuis la fin du XIX^{ème} siècle, rigide et dénuée de toute forme de ludisme. Car, en ce qui concerne la conjugaison française,

la tradition a si profondément ancré des manières de faire didactiques, que toute proposition un peu novatrice peine à trouver écho en dehors de la communauté des didacticiens (Lepoivre-Duc et Ulma, 2010).

Dans le même ordre d'idée, un autre souci récurrent concernait la prononciation de terminaisons verbales. Leurs formes orthographiques sont encore trop souvent enseignées prématurément dans le processus d'apprentissage (Surcouf, 2011), ce qui fixe chez l'apprenant des erreurs si profondément que très difficilement corrigées. Sans compter qu'un apprentissage par cœur, hors contexte – abstrait – de la forme verbale ne représente pour l'apprenant qu'un formalisme stérile puisque non rattaché à un contexte donné. Nos interrogations concernant l'acquisition du système verbal en FLE, s'ajoutant à celles sur l'intégration du geste en classe, nous ont ainsi menée à la problématique suivante :

- **Serait-il possible d'intégrer le mouvement et le geste à travers les principes de l'éducation kinesthésique et de la cognition incarnée au domaine du français langue étrangère ?**
- **Si le mouvement fait partie intégrante du processus d'apprentissage et de mémorisation, facilite-t-il l'acquisition d'une langue étrangère ?**
- **Les gestes et les muscles du corps sont-ils directement reliés au cerveau et plus particulièrement aux zones impliquées dans l'apprentissage et notamment celui du langage ? Le geste**

possède-t-il une ou plusieurs fonction(s) cognitive(s) ?

- **L'intégration du geste dans l'apprentissage du système verbal français favorise-t-elle sa mémorisation et son acquisition à long terme ? Le geste peut-il faciliter la compréhension de certains concepts grammaticaux ?**
- **Est-il utilisable comme outil de transition entre la langue maternelle des apprenants (l'arabe/anglais) et la langue étrangère (le français) ?**
- **Intégré à une méthode adaptée, peut-il servir comme outil de remédiation face à des erreurs fossilisées ?**

Nous avons alors tenté une approche de la conjugaison par le geste avec 3 étudiants koweïtiens âgés de 27, 28 et 40 ans. Malheureusement, les adultes émettaient une certaine réserve et méfiance par rapport à cette pratique inédite pour eux. Aussi, après avoir abandonné la piste du public adulte, nous nous sommes tournée vers un public enfantin par définition moins formaté et (de par notre expérience) beaucoup plus à l'aise avec la dimension corporelle en classe.

C'est durant une période estivale que nous avons commencé nos cours tests auprès d'enfants avec pour objectif de pallier les difficultés rencontrées dans l'acquisition du système verbal français par l'utilisation du geste. Notre classe de *Summer Camp* se composait de 4 enfants de 5 à 7 ans ne sachant ni lire ni écrire et de 6 enfants de 7 à 11 ans sachant faire les deux.

Nous avons dans un premier temps établi 2 groupes, celui des « petits » et celui des « grands ». Cependant, nous nous sommes vite aperçue que l'utilisation du geste chez les plus jeunes, contrairement à nos attentes, se révélait anarchique et improductive : les enfants ne pouvaient se concentrer plus de quelques secondes, et clairement, le contenu du cours ne les intéressait pas. À l'opposé, les « grands » avaient immédiatement pris du plaisir et émis des hypothèses : la production gestuelle les aidait à canaliser leur énergie. Il est vrai que les enfants de moins de 6 ans utilisent intuitivement le mouvement pour apprendre leur langue maternelle ou les langues étrangères à travers le jeu, le geste, les interactions sociales... Selon Abdelilah-Bauer (2015), les enfants de moins de 6 ans ont une aptitude naturelle à l'acquisition des langues étrangères. Mais après 6 ans, l'enfant perd sa capacité

intuitive d'acquisition de la langue étrangère et entre dans un processus de réflexion et de logique : « Le dispositif du langage est remplacé par des mécanismes cognitifs plus généraux, actifs pour toutes les tâches de résolution de problèmes » (2015 : 121). D'ailleurs, selon les neurosciences, les enfants de plus de 6 ans (et les adultes) qui apprennent une langue étrangère « activent des ressources mentales diverses afin de compenser cette capacité intuitive. Le cerveau active d'autres ressources, destinées à l'origine à d'autres activités, pour compenser la non-disponibilité du centre de traitement du langage» (Griesshaber, 2001). De notre côté, nous avons en effet constaté que le groupe des « petits » était plus à l'aise dans une classe en immersion où il ne faisait pas face à des processus de réflexion, de résolutions de problèmes et donc à l'utilisation d'un code tel que la pratique gestuelle.

Par conséquent, à l'automne, nous nous sommes concentrée sur une classe de 4 enfants de 7 à 11 ans que nous avons en cours régulier à l'Institut français du Koweït² deux après-midis par semaine.

Nous avons alors créé et introduit une méthode d'enseignement de type multimodale (ou plurimodale), car « lors de la perception d'une conduite langagière, on ne traite pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations corporelles, mais on intègre un tout » (Coletta, 2005). Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de méthodes pédagogiques d'enseignement de langue étrangère intégrant le geste comme la méthode canadienne AIM (« *Accelerative Integrated Method* ») (Maxwell), du « *Gesture Way* » (Bilbrough) ou encore de la « Gestualité cogrammaticale » (Lapaire). Toutefois, si nous avons emprunté certains gestes à ces méthodes, la majorité de nos transpositions gestuelles ont été cocrées avec les apprenants de la classe test. Des gestes reflétant la langue des apprenants, leur culture et leur imaginaire permettent certainement une meilleure appropriation et acquisition de la langue cible de par la connexion geste/discours.

Mêlant les apports d'une réflexion didactique et ceux d'une méthodologie expérimentale, l'hypothèse principale de notre thèse est que **l'acquisition d'items verbaux est facilitée par une oralisation associée à la production**

² Désormais « IFK ».

gestuelle, et ce à chaque stade du processus cognitif.

Par sa transversalité, notre recherche se place à un point de jonction entre les domaines de la didactique des langues, des sciences cognitives, des neurosciences, de la psycholinguistique et des études gestuelles (ou *gesture studies*). Elle se rapproche cependant principalement de ces dernières, un domaine interdisciplinaire qui comprend l'anthropologie, la linguistique, la psychologie, l'histoire, les neurosciences, la communication, l'histoire de l'art, la musique, le théâtre... Comme elles, elle s'intéresse principalement à la relation entre geste, parole et pensée (McNeill, 1992). Cela ne l'empêche toutefois pas d'être voisine de la didactique cognitive des langues qui emprunte ses techniques à la psychologie cognitive et à la psycholinguistique et qui s'intéresse aux processus d'apprentissage en se centrant sur les méthodologies d'enseignement. Enfin, d'un point de vue plus théorique, elle n'est pas non plus éloignée d'un autre domaine interdisciplinaire : celui de la neurodidactique qui réunit la neurophysiologie du langage et la didactique des langues étrangères/secondes (Huc et Vincent Smith, 2008) pour étudier l'impact des méthodologies d'enseignement des langues étrangères³ sur les fonctions cérébrales.

Dans le premier chapitre de la partie 1, nous poserons un cadre théorique afin de mieux comprendre le geste et plus particulièrement sa relation à l'oralité en retraçant l'historique des différentes approches et recherches qui lui ont été consacrées. Puis, nous aborderons les différentes fonctions et rôles du geste au sein de certains processus cognitifs comme la compréhension, la mémorisation et la réflexion.

Durant le chapitre 2 de la même partie, nous nous intéresserons aux notions issues des sciences cognitives et des neurosciences et plus particulièrement à celle de la « cognition incarnée » (ou « *embodiment* ») étudiée par Varela, Thompson, Rosch et Alva (1990) et Lakoff (1999) qui montre que la pensée a une incidence sur le corps tout autant que le corps a une influence sur la pensée, ou celle des neurones miroirs (Rizzolatti, Sinagaglia, 2008) pour laquelle le système moteur possède de nombreuses fonctions autres que le simple contrôle du mouvement, comme l'empathie ou la cognition. Dès lors, nous tenterons de lier le processus cognitif au corps et à ses mouvements.

³ Pouvant désormais apparaître « LE ».

Notre recherche s'inscrit également dans le domaine de la didactique. Aussi, nous consacrerons le troisième chapitre à l'état des lieux des différentes méthodes didactiques intégrant le geste. Nous commencerons par les méthodologies générales pouvant remédier aux difficultés de lecture ou mathématiques et conclurons par le domaine qui nous concerne, la didactique du FLE.

Notre deuxième partie préparera celle empirique en établissant le contexte linguistique de notre public. Nous prendrons en compte la situation linguistique du Koweït et de ses langues en contact. Nous avons choisi d'ajouter une présentation des langues des signes et de leurs systèmes verbaux. Nous comparerons les systèmes verbaux des langues utilisées par nos apprenants afin de déterminer d'éventuelles interférences, source de difficultés dans l'acquisition de la langue cible ainsi que des potentiels invariables.

Lors de notre troisième partie, nous poserons les enjeux et les dispositifs empiriques de notre recherche. Nous analyserons les différents types d'influences culturelles agissant sur le comportement gestuel, ainsi que le développement multimodal des enfants âgés de 7 à 11 ans. Cela nous permettra d'établir le profil gestuel de nos apprenants. Nous considérons notre méthode de recherche comme une recherche-action car nous y participons de manière active en introduisant une méthodologie d'enseignement au sein de notre classe test.

Notre approche sera à la fois quantitative de par l'utilisation du logiciel de transcription multimodale ELAN que nous utiliserons afin de collecter les données nécessaires à nos analyses de corpus, et qualitative de par le petit nombre d'apprenants présents (4 pour 1 enseignante en classe test et 15 pour 2 enseignantes en classes témoins).

Nous exposerons nos analyses au cours de notre quatrième et dernière partie. Tout d'abord, nous effectuerons un état des lieux des pratiques d'enseignement et des acquis chez les apprenants de l'IFK concernant le système verbal. Apparaîtront ainsi les difficultés auxquelles notre public est confronté. Nous présenterons alors le comportement gestuel en classe de FLE enfant puis une analyse comparative entre les classes témoins et la classe test. Nous collecterons ici des données concrètes qui définiront l'impact de la pratique gestuelle dans l'acquisition du système verbal

français. Nous analyserons à la fois la compréhension des concepts grammaticaux et les processus de réflexion. Nous comparerons les résultats sur la mémorisation des items verbaux à moyen terme. Nous déterminerons aussi l'amélioration de la prononciation des phonèmes en fin de session.

Ainsi, finalement, à travers toute cette étude, nous serons en mesure de valider ou non nos hypothèses sur le rôle cognitif du geste à long terme et sur son utilisation comme outil de remédiation. Notre objectif est de contribuer à la didactique du FLE en intégrant certains aspects des études gestuelles. Nous désirons y apporter un regard et une pratique nouvelle.

PARTIE I

Chapitre 1

« Le mouvement est notre premier enseignant et le plus naturel. »

Dennison, 2010.

1. Du geste au langage

Dans ce premier point, nous tenterons de définir le geste en commençant par établir la différence entre geste et mouvement. Nous parcourrons ensuite l'évolution des recherches concernant le geste à travers l'histoire. Ceci nous mènera vers les classifications gestuelles de chercheurs contemporains grâce auxquelles nous établirons la typologie gestuelle que nous utiliserons pour notre recherche de terrain.

Puis, en vue de confirmer notre hypothèse selon laquelle le geste favoriserait le processus cognitif, nous présenterons les différentes fonctions que le geste possède : la fonction communicative (où les émotions jouent un rôle important), la fonction culturelle et celle qui nous intéresse particulièrement, la fonction cognitive.

Enfin, nous aborderons quelques notions d'anthropologie du langage afin d'évoquer l'évolution du geste et de la parole chez les premiers êtres humains et d'établir un lien entre les deux en préparation du point suivant qui traitera de leur relation d'un point de vue cognitif.

1.1. Définir le geste

Avant de comprendre le geste, puisque le geste est un mouvement du corps (et pas uniquement de la main comme on le croit souvent), volontaire ou non, il importe de définir le mouvement. Selon le dictionnaire Littré⁴, le mouvement est une « action

⁴ <http://litre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/mouvement> ;

par laquelle un corps ou quelqu'une de ses parties passe d'un lieu à un autre, d'une place à une autre ». Toutefois, la définition peut différer selon la langue et peut engendrer des problèmes de traduction et donc de terminologie. Ainsi, le terme français de « gestuelle » est utilisé pour désigner « l'ensemble des gestes propres à une personne ou à une activité donnée » (d'après Lafon, 1969), ou « l'ensemble des gestes expressifs considérés comme des signes » (Giraud-Pamart Nouv. 1974)⁵, sa traduction en anglais est « *gestures* », et le français « geste » sera plutôt traduit par « *motion* » ou « *movement* ».

Le mouvement a ainsi une fonction principalement motrice même s'il arrive qu'elle ait une fonction esthétique comme dans la danse.

D'un point de vue physiologique, « l'exécution d'un mouvement est le fruit d'une activité musculaire de l'ensemble des segments corporels » (Gaudez et Aptel, 2008 : 386). Le mouvement est constitué d'une activité tonique et cinétique : « L'activité cinétique commande le mouvement et le déplacement dans l'espace : les muscles se contractent et se raccourcissent. Alors que l'activité tonique donne aux muscles une tension, un degré et une forme déterminée ». (Guillain et Pry, 2012). Ces deux variables sont essentielles à l'exécution du mouvement.

Contrairement au mouvement dont il fait partie, le geste porte des significations : « un mouvement ou une série de mouvements sont déterminés par une certaine intentionnalité. Cet ensemble de mouvements à finalité consciente ou inconsciente, est interprétable par celui qui l'observe » (Kostka, 2000). C'est la différence entre la gestétique qui étudie ce qui bouge et la gestémique qui étudie ce qui signifie (par exemple, « Il contracte ses zygomatiques. » vs « Il sourit. ») (Pike cité dans Cosnier, 1997 : 1).

Selon Gaudez et Aptel, le geste n'est que volontaire : « le mouvement volontaire est la composante fondamentale du geste. Sans mouvement volontaire, il n'y a pas de geste ». (2008 : 387). Alors que pour Jousse, le geste volontaire est propre à l'humain :

⁵ Voir <http://www.cnrtl.fr/definition/gestuelle>.

Nous appelons gestes tous mouvements qui s'exécutent dans le composé humain. Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, ces gestes n'en accusent pas moins la même nature essentiellement motrice (1978 : 678).

Pour différencier le mouvement du geste, Jousse prend le singe en exemple :

Il fait des mouvements, ses propres mouvements à lui, Anthroïde. C'est pour cela qu'il nous faut employer pour le singe un autre mot que le mot « Geste ». En effet, l'anthroïde ne pense pas. Il n'a pas cette chose essentielle à l'anthropos : le mimisme. (Ibid : 61).

La pensée est ainsi nécessaire au geste : sans pensée il n'y a que mouvements. Cela rejoint la théorie de l'articulation de la pensée et du langage de Birdwhistell (1968) qui applique la méthode structurale à la description des gestes. Pour celle-ci, les « kinèmes » sont des unités kinésiques que l'on peut décomposer en « kines », les traits de base. Ils se combineraient afin de former des « kinémorphèmes ». Ces termes sont donc des calques des phonèmes et des morphèmes (ou phonèmes). La théorie de la « double articulation des gestes » reste encore une hypothèse, mais elle vaudrait déjà pour les mimiques faciales (Ekman et Friesen, 1978).

Toutefois, peut-on considérer l'ensemble des gestes comme communicatifs ? Et qu'en est-il des mouvements ? Selon McNeill (1992), les gestes non communicatifs sont des non-gestes et n'ont donc aucune valeur communicative. Son étude porte plutôt sur les gestes coverbaux. Kendon (1994), quant à lui, décrit les gestes comme des mouvements de mains qui accompagnent le discours et communiquent l'information aux auditeurs. Il distingue les gestes communicatifs des gestes « extracommunicatifs »⁶ et les subdivise en trois catégories : les gestes autocentrés (se gratter, se toucher les cheveux...), ludiques (jouer avec un stylo, avec une cigarette...) et de confort (arranger ses vêtements, changer de position...).

Les gestes communicatifs sont produits dans l'intention de servir l'échange communicatif. Par exemple, lorsqu'ils appuient ce qui est dit, ils contribuent à

⁶ Le terme « extracommunicatif » a été introduit par J.Cosnier (1982) en parlant des gestes involontaires.

l'interaction orale soit en illustrant, soit en complétant les informations véhiculées verbalement (Tellier, 2009).

Les gestes « extracommunicatifs » par contre, ne participent pas directement à l'échange, ils sont facilement écartés par les interlocuteurs et sont traités comme non pertinents par rapport à la conversation (Kendon 2004/2005, cité dans Tellier : 35-36).

Pour Aristote, le logos est le propre de l'homme : « Le langage est l'articulation de la voix par la langue » (Aristote, 536a/1993). Selon Bertrand-Barraud (1928 : 187), « le développement de l'intelligence est commandé par la prédominance de l'image visuelle et l'image verbale ». L'humain est capable d'organiser des images verbales alors que les animaux n'ont seulement accès qu'aux « sons inarticulés et aux images visuelles ». Pour l'animal, « les choses ont un sens, mais ne peuvent être définies, elles ne sont qu'implicitement comprises ». Par contre, l'utilisation de la langue, des images verbales, est « inséparable de la raison humaine » (idem).

Ainsi, le geste, tout comme la parole, serait symbolique, alors que le mouvement est instinctif. En effet, le geste reste polysémique avec une connotation morale, sociale ou communicative selon le contexte (Kida, 2005).

Selon Kendon (1985, cité dans Kida, 2005 :104) le geste est un moyen permettant de surmonter 5 types de contraintes :

- les contraintes physicoacoustiques : moyen de relayer la parole dans des circonstances où le bruit rend difficile sa réception ;
- les contraintes sociales : moyen de compléter l'énoncé dans lequel quelque chose qui n'est pas complètement acceptable du point de vue social est en train d'être dit ;
- les contraintes sémantiques : moyen de désambigüiser un mot potentiellement ambigu ;
- les contraintes pragmatiques : moyen de clarifier ce dont on est en train de parler en pointant quelque chose dans l'environnement ;
- les contraintes langagières : moyen de donner une dimension supplémentaire du sens à ce qui est dit (forme, taille, localité relative de

quelque chose pendant que le mot est employé pour désigner).

Selon Kotska (2000), le mouvement précède le geste et les premiers gribouillis qui débutent vers 12/20 mois en constituent un exemple. À la base, le tracé correspond à un besoin de mouvement plus qu'à un désir d'expression. On constate que les gestes sont produits par des locuteurs de toutes les cultures et de tous les contextes linguistiques, et émergent chez les enfants avant même le développement de la parole (Golden Meadow et Iverson, 1998).

Parmi les différentes classifications du geste, la psychomotricité propose : le geste descripteur (l'index qui sert à désigner), le geste expressif (qui exprime une émotion ou un sentiment) et le geste symbolique (comme le signe de croix). D'un point de vue psychanalytique, Bergès (1968, cité dans Kotska, 2000 : 2) distingue le geste en tant que manière de dire où le geste est un compromis entre un fond commun de signification et la personnalité de celui qui l'exprime ; le geste qui exprime la manière de faire, comme le geste d'action qui tend à modifier une situation donnée et est fortement liée à l'efficacité de son exécutant ; et, pour finir, le geste manière d'être comme le geste qui nous trahit, qui nous dévoile.

Hormis la langue des signes qui est segmentée, il n'existe pas de langages des gestes qui seraient parallèles à une langue verbale, mais seulement « des systèmes dont certains sont intégrés au système langagier, d'autres au système physiocorporel, et d'autres, enfin, au système de la proxémique microsociale » (Cosnier, 1997 : 18). Même s'ils ne transmettent pas tous la même chose, il est certain qu'ils ont tous une fonction de communication, mais à différents titres.

D'après ces différentes définitions, que le geste soit volontaire ou non ou soit un symbole, une émotion, un acte de communication ou autres, il est évident qu'il est un mode d'expression, voire même un des meilleurs.

Le mouvement « ex-pressif » est comme son nom l'indique, tourné vers l'extérieur. Notre recherche, quant à elle, se demandera si le geste peut effectuer le chemin inverse en « im-primant » l'information afin de l'utiliser dans un processus d'apprentissage.

1.2. Les différentes approches du geste à travers l'histoire

1.2.1. Le geste dans l'Antiquité

Dans l'Antiquité, le geste (*gestus*, *gesta* au pluriel) et le mouvement (*motus*) sont presque synonymes, et il n'existe pas à proprement parler de définition. On pourrait penser que le terme latin *motus* (mouvement) aurait un lien avec le français « mot », mais il n'en est rien. L'étymon de « mot » est *muttus* et ne possède pas la même racine indo-européenne.

Pendant l'Antiquité, le geste était largement employé, notamment pour le calcul et l'art oratoire. Les Romains comptaient par exemple de 0 à plusieurs millions en utilisant divers gestes de la main.

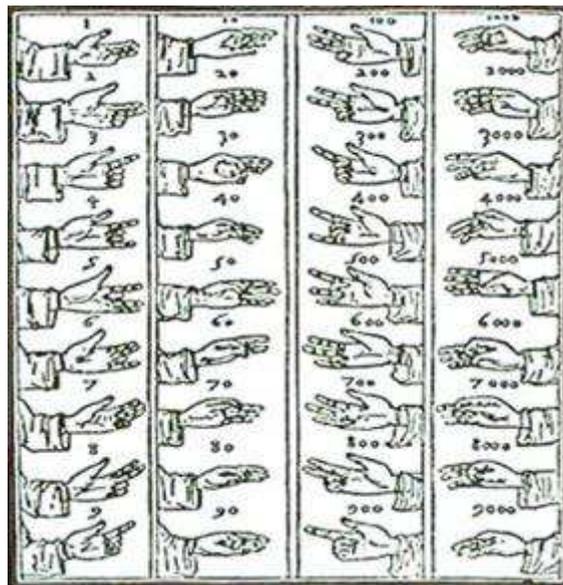


Figure 1: Gestes manuels utilisés pour compter dans l'antiquité romaine⁷

La rhétorique quant à elle, étudiait le comportement et les mouvements de l'orateur pendant son discours. Les rhéteurs considéraient le geste comme indissociable de l'art oratoire en tant qu'outil primordial servant à convaincre le public. D'ailleurs, à une époque où les discours s'effectuaient dans des espaces ouverts, les gestes aidaient à la compréhension pour l'auditeur éloigné de la scène.

⁷ Image issue du site : <https://biblioweb.hypotheses.org/7003>.

Aristote (384-322 av. J.-C.) a une approche philosophique du mouvement. Pour lui, l'être naturel est un être en mouvement, le mouvement distinguant les êtres naturels des êtres divins. Aristote oppose la « *kinesis* » à la « *genesis* ⁸ ». La *kinesis* est un « phénomène de l'ordre du naturel qui affecte les êtres autres que le divin » (Aubenque, 1983 : 425). L'intérêt qu'Aristote porte au mouvement (*kinesis*) et à l'anatomie, l'amène à découvrir que dans la rhétorique le geste (*gestus*) met en scène le discours (*actio*). Son analyse demeurant essentiellement sur le mouvement, il aborde peu la notion de geste.

Quintilien est le premier à analyser et à décrire le geste (95). Il pense qu'il est indispensable à la performance d'un discours parfait : « Le rôle du geste est de rendre visible la structure logique émotionnelle du discours devant le public. » (Institution oratoire, XI.3.9). Il établit une classification des gestes oratoires avec plus d'une soixantaine de gestes des doigts.



Figure 2: Geste exprimant la réprimande. Houdon "Cicéron" (Le Louvre)⁹

L'influence de Quintilien sur la science gestuelle perdue jusqu'à la Renaissance, même si à partir du Bas-Empire (192-476) les orateurs exagèrent de plus en plus le geste jusqu'à le confondre avec la gestuelle « surfaitée » utilisée au théâtre. « Il est à noter qu'avec le déclin de cet art, le règne de l'Empire romain sur l'Europe se dégrade progressivement. » (Kida, 2005 : 34).

⁸ La création.

⁹ Image issue du site : <https://www.louvre.fr/mediainages/cicéron-de-j-houdon>.

1.2.2. Le geste au Moyen Âge

Au cours du Moyen Âge, la tradition rhétorique subit l'influence de l'idéologie chrétienne. Saint-Augustin (354-430) établit une sémiologie chrétienne où il analyse, entre autres, le geste¹⁰. Pour lui, le geste est un « langage visible » (« *verba visibilia* ») et il dissocie le signe naturel (« *naturalia signis* »), qu'il compare à « la fumée comme signe du feu, une empreinte comme le signe du passage de l'animal, ou l'expression du visage involontaire comme le signe d'une émotion » (Kida 2005 : 35), et le « signe donné ou conventionnel » (« *data signis* ») qui est établi par une convention sociale. Saint-Augustin considère le geste mimétique de la pantomime comme étant naturel car il imite la nature. Par contre, les gestes oratoires sont considérés comme conventionnels.

Au début du Moyen Âge, le corps étant considéré comme un péché, la rhétorique, trop marquée par le geste, disparaît peu à peu. Elle est remplacée par un langage purement verbal influencé par les écritures bibliques et le néoplatonisme. Seuls les gestes de prière et de pénitence font fréquemment l'objet d'étude.

À l'époque carolingienne (751-987), les gestes sont rituels avec la codification et la symbolisation gestuelle de la relation entre l'État et l'Église ou entre le roi et le chevalier. Toutefois, pour une première fois en Occident, Rémi d'Auxerre propose une définition du geste : « La différence entre le mouvement et le geste est que le mouvement concerne tout le corps, alors que le geste concerne en propre les mains et d'autres membres » (Rémi D'Auxerre, cité dans Kida, 2005 :117). Autrement dit, il définit le geste par les mouvements des membres en opposition au mouvement du corps.

Au XII^e siècle, la redécouverte temporaire de la rhétorique influence Hughes de Saint-Victor qui analyse alors le geste. Dans son traité *La Discipline des novices* (*De institutione novitiorum*) (Schmitt, 1990), il en donne une définition plus complexe : « Le geste est le mouvement et la figuration des membres du corps adaptés à toute action et attitude » (Santo Victore, 1140/1997 cité dans Kida, 2005 :118). Cette définition inclut des aspects kinésique, symbolique, pragmatique et

¹⁰ *De Magistro*, 390 et *De doctrina Christiana*, 426.

esthétique du geste de par le lien qu'elle tisse entre action et attitude. Hughes Saint-Victor établit également une classification du geste par rapport à la vertu. Par exemple, le geste vertueux se place à mi-chemin entre le « geste mou » (exprimant la lascivité) et le « geste effronté » (l'orgueil) ou entre le « geste agité » (l'impatience) et le « geste précipité » (l'inconsistance) (Schmitt, 1990 :177).

En résumé, fortement influencée par le christianisme et la société féodale, la période médiévale voit le geste comme un outil de moralisation du comportement et de codification des gestes religieux et civils.

1.2.3. Le geste à la Renaissance

Les auteurs renaissants se sont réappropriés les écrits des auteurs antiques et se sont spécialisés en action oratoire et gestuelle comme Bonifacio ou Bulwer qui sont les fondateurs de l'étude gestuelle en Europe.

Au XVII^e siècle, le traité *Chirologia : or The Natural Language Hand* est rédigé par le physicien anglais John Bulwer (1606-1656). Son chapitre *Chironomia : or The Aart of Manuall Rhetoricke* est consacré à la description du discours et de la grammaire du geste vus dans leurs aspects philosophiques et psychologiques. Bulwer écrit que le geste a plus de valeur communicative que le discours. Il arrive à cette conclusion par l'observation et l'analyse du geste conversationnel et de sa fonction communicative. Il considère les mains et les doigts comme des éléments essentiels pour exprimer la pensée. Il compare les mains à une « seconde bouche » :

In all the declarative conceits of gesture whereby the body, instructed by nature, can emphatically vent and communicate at thought, and in the propriety of its utterance express the silent agitation of the mind, the hand is most talkative, whose language is an easily perceived and understood as if man had another mouth of fountain of discourse in his hand¹¹ (Bulwer,

¹¹ « Dans toutes les vanités déclaratives du geste par lesquelles le corps, instruit par la nature, peut s'exprimer et communiquer avec insistance à la pensée, et dans la convenance de son énonciation exprimer l'agitation silencieuse de l'esprit, la main est la plus bavarde, dont le langage est un langage facilement perçu. Et compris comme si l'homme avait une autre bouche de source de

1644/1974 :15).

L'approche de Bulwer est dite « minimaliste » car elle se concentre sur les mains et les doigts. Elle est fortement influencée par Francis Bacon (1561-1626) qui lui aussi prône la thèse universelle du geste. Les auteurs de la Renaissance cherchent à théoriser le geste, ce qui n'avait jamais été fait auparavant. Ils partagent l'idée que le geste contient le principe universel permettant de surmonter la diversité du langage entre les peuples (cf. les travaux de Bacon).

Plus tard, au XVIII^e siècle plus précisément, les philosophes des lumières comme Locke, Berkeley, Diderot, Herder ou Leibniz, approfondissent la thèse universelle du geste et réfléchissent sur la nature de la pensée humaine et de l'origine du langage.

1.2.4. Le geste au siècle des Lumières

Durant la fin du XVII^e et tout le XVIII^e siècle, « l'art dramaturge se détache de la rhétorique. L'autonomisation théorique du théâtre va influencer en partie l'art oratoire. » (Kida 2005 : 47).

Le Faucheur (1657), un prédicateur protestant exerçant à Montpellier, fortement influencé par Quintilien, adapte ses propos à son époque et traite de l'action de l'orateur ainsi que de la prononciation, de la voix et du geste. Tout en privilégiant les mains (position, mouvement...), il s'attarde sur la tête, les épaules, le visage (yeux, sourcils...) et les bras. Il distingue le bon geste, qui accompagne le discours, du mauvais geste qu'il qualifie de gesticulation.

Puis, l'influence philosophique de l'Antiquité faiblit, et le caractère expressif apparaît dans les textes. C'est par exemple le cas dans l'ouvrage titré *Méthode pour bien prononcer un discours et pour le bien animer* de René Bary (1673) qui propose une « intégration de la manière savante de l'art du discours et de la manière d'agrément de l'art de la conversation » (Chaouche, 2001 : 186). Bary décrit les

mouvements émotionnels liés au geste et donne des conseils pratiques, concrets et exemplifiés qui visent au « développement de la civilité de l'honnête homme » (Idem).

Au XVIII^e siècle, un caractère théâtral est de plus en plus présent dans les traités oratoires. Poisson publie en 1717 *Réflexion sur l'art de parler en public*. Jusqu'alors, le geste devait accompagner le discours, mais pour Poisson « le geste doit toujours précéder d'un instant le discours et finir avec lui ».

1.2.5. Le geste au XIX^e siècle

Désormais, l'objectif est l'acquisition d'un répertoire de gestes et les traités sont à visée didactique. Plusieurs auteurs issus du domaine de la littérature et du théâtre tels qu'Engel (1785) ou Harmant-Dammien (1897), ou de la psychologie comme Wundt (1900-1910), s'intéressent aux gestes et proposent même des classifications. Généralement, leurs ouvrages proposent une description des gestes, mais n'abordent jamais l'aspect communicatif ou sémiotique.

En Angleterre, influencé par Bulwer (1644), le courant « élocutionniste » réunit des pédagogues comme Austin (1806). Austin influencera de nombreux auteurs (surtout anglais) au cours du XIX^e et XX^e siècle. Dans son traité pluridisciplinaire *Chironomia or, a Treatise on Rhetorical Delivery* (Austin, 1806), Austin réfléchit sur le discours public, l'éducation, l'art et le théâtre et touche ainsi un lectorat élargi.

Austin (1806,1966) propose une définition plus globale de ce qui existait jusqu'alors : « *Under gesture is comprehended the action and position of all the parts of the body ; of head, the shoulder, the body or trunk ; of the arms, hand, and fingers, of the lower limbs, and of the feet* »¹². Sa définition est donc « maximaliste » car, pour lui, la volonté communicative s'exprime dans tous les mouvements du corps. Son approche appartient à la lignée kinésique de Birdwistell, fondateur de la

¹² « Le terme de « gestes » comprend les actions et les positions de toutes les parties du corps, de la tête, des épaules, du corps ou du tronc ; des bras, mains et doigts compris, des membres inférieurs et des pieds ».

« kinésique » en 1968. Celle-ci se définit comme étant « l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels appris et structurés ». Austin refuse d'interpréter le geste, mais se base sur ce qui est observable et découpe le geste chronologiquement.

De Jorio (1832) serait le premier ethnographe du geste. Selon lui, les facteurs qui déterminent le geste sont trop subjectifs pour établir une classification. Il s'abstient de toute définition ou de classification détaillée, mais a néanmoins établi dans son ouvrage *La Mimica degli antichi investigata nel gestire napoletana*¹³ une comparaison du geste avec la grammaire du langage et des sons articulés chez des sujets napolitains. Pour lui, le geste, puisque physique et sémantique, est doublement articulé.

1.2.6. Le geste du XX^e siècle jusqu'à nos jours

Les premières études du geste apparaissent réellement au XX^e siècle, notamment dans les années 40 avec David Efron. Ce pionnier dans le domaine des études sur la gestuelle¹⁴ aborde les gestes dans une perspective culturelle. Pour lui, les gestes font partie intégrante du code de communication commun aux membres d'une culture. S'il ne donne pas de définition précise du geste, il en établit un premier classement en 1940 qui divise les gestes en deux grands types : ceux qui sont liés au processus idéationnel et ceux objectifs tels que les emblèmes (Bertrand, 2005). Efron a influencé les recherches d'Ekman et Friesen (1969) qui ont généralisé le terme d'« emblème ».

Pour Kendon : « *It is not possible to draw the line between what is a gesture and what is not.* »¹⁵ (1997 : 109). Cependant, il affirme que l'expression des émotions n'est pas un geste car elle est indépendante de la volonté. En somme, il considère

¹³ Indiana University Press 1832, 2000.

¹⁴ Le terme « gestuelle » est utilisé pour désigner « l'ensemble des gestes propres à une personne ou à une activité donnée (d'après Lafon 1969) ou « l'ensemble des gestes expressifs considérés comme des signes » (Giraud-Pamart Nouv. 1974) dans <http://www.cnrtl.fr/definition/gestuelle>. Il est à noter qu'en anglais « gestures » est la traduction de « gestuelle » (il désigne un ensemble de gestes) alors que le « geste » seul est plutôt traduit par « motion » ou « act ».

¹⁵ « Il est impossible d'établir une limite entre ce qui est un geste et ce qui ne l'est pas. »

comme gestes :

« An action by which a thought, feeling, or intention is given conventional and voluntary expression »¹⁶. « Gestures are thus considered to be different from expression of emotions, involuntary mannerisms, however revealing, an action that are taken in the pursuit of some practical aim, however informative such action may be »¹⁷.

En effet, les gestes sont les mouvements des mains qui accompagnent le discours et communiquent l'information aux auditeurs de manière volontaire et consciente.

Mc Neill (1992) et Gullberg (1998) partagent cette définition dans le sens où ils emploient le terme de « gestes » pour les gestes des mains et des bras produits avec la parole : *« The gestures I mean are the movements of the hands and arms that we see when people talk. »*¹⁸ (McNeill 1992). Le geste n'est ainsi pas une langue. Il n'est pas un système structuré, autonome ou fermé. Il n'est pas un signe au sens sémiotique du terme car le signifiant gestuel n'a pas de signifié établi par une convention sociale. Il accompagne la langue et ne peut en être une. Le geste est indissociable du contexte et de la parole : « Les gestes les plus spontanés sont produits accompagnés d'un discours » (Mc Neill, 1992).

Plus précisément, avec son équipe, Goldin-Meadow (2016) définit les gestes comme des mouvements qui représentent une action. Il y a pour elle trois types de mouvements : le mouvement dirigé vers un objet qui accomplit un changement dans le monde ; le mouvement effectué juste pour lui-même qui se réduit juste à la production de mouvement sans but précis ; et le mouvement qui représente d'autres types d'actions : le geste. Le but du geste serait ainsi de faire référence ou de représenter d'autres mouvements, objets ou idées abstraites, et ce, en étant toujours lié à la parole. Pour Goldin-Meadow et Iverson, les gestes ne dépendent pas d'un

¹⁶ Une action donnée par une expression volontaire et conventionnelle de pensées, d'intentions ou de ressentis à des fins pratiques ou informatives.

¹⁷ « Les gestes (la gestuelle) sont différenciés de l'expression des émotions, une particularité involontaire, qui révèle, d'une action effectuée pour un but pratique, qui informe comment l'action se doit d'être. »

¹⁸ « Les gestes (la gestuelle) sont des mouvements des mains et des bras observables lorsque les gens parlent. »

modèle ou d'un spectateur, ils sont intégrés au processus de la parole : « *These findings leave open the possibility that the gestures that accompany speech may reflect, or even facilitate, the thinking that underlies speaking* » (1998)¹⁹. Le mouvement peut être perçu comme un geste s'il n'a pas de conséquence sur l'environnement. L'humain a tendance à interpréter le mouvement comme ayant un but externe. Toutefois, grâce à la présence d'informations contextuelles, le mouvement devient porteur de sens. L'environnement (objets) joue un rôle important dans la perception et l'interprétation des mouvements. Lors d'une expérience (Goldin Meadow et al., 2016), un acteur effectue un geste sur un objet, sans objet, et à côté d'un objet. Les spectateurs ont tendance à interpréter le geste à côté de l'objet comme ayant un but de par la présence de l'objet (par exemple, si une personne effectue un geste près d'une théière, le spectateur interprétera ce geste comme ayant un rapport avec celle-ci). Autrement dit, tout signal kinésique est ambigu et son sens dépend du contexte.

Le regard sur le geste a profondément changé au cours de l'histoire. Il fut soumis à l'influence de la rhétorique pendant l'Antiquité puis à celle de la religion durant le Moyen Âge. À l'âge classique, la rhétorique fut séparée de la science théâtrale tandis qu'au siècle des Lumières la thèse du geste universel a mené les philosophes à se pencher sur la problématique de l'origine du langage (qui du geste ou de la parole fut premier ?²⁰). Enfin, à partir du XIX^e, la science abandonna progressivement l'étude du geste jusqu'au renouveau actuel.

1.3. Classification des gestes

Les auteurs qui ont établi une classification du geste ont tous distingué les gestes qui se réfèrent à un objet (en pointant du doigt) de ceux qui caractérisent l'objet. Ici, nous présenterons certains de leurs travaux en commençant par le XVIII^e (les plus anciens datent de l'Antiquité) dans l'optique de notre recherche de terrain. Selon Kendon, nous devons penser aux typologies préexistantes : « it is perhaps best

¹⁹ « *Ces résultats laissent la possibilité que les gestes qui accompagnent le discours pourraient refléter, ou même faciliter, la pensée sous-jacente au discours* ».

²⁰ Cf. Point 1.6.2, Genèse du langage.

not to think in terms of establishing a “single universal system” for gesture but rather to develop locally useful “devices” to characterize gesture in any given circumstance ²¹» (2004 : 107). Les études peuvent ainsi s'appuyer sur ces typologies, mais seulement de manière éphémère et ponctuelle par rapport aux besoins de leur contexte et de leur investigation.

Le XVIII^e siècle est caractérisé par un attrait du théâtre dont les typologies gestuelles de l'époque ne sont pas exemptes. Engel (1785-86) a rédigé un traité destiné aux acteurs. Sa classification, qui prend en compte les expressions faciales, les mouvements manuels, voire l'ensemble du corps, est la suivante :

- les gestes pittoresques ;
- les gestes expressifs :
 - les gestes motivés,
 - les gestes analogues,
 - les gestes physiologiques ;
- les gestes indicatifs (pointage).

Les « gestes motivés » sont les « mouvements extérieurs et volontaires par lesquels on peut connaître les affections, les penchants, les tendances et les passions de l'âme », les « gestes analogues » expriment « la situation, les effets et les modifications de l'âme », et les « gestes physiologiques » sont « les gestes involontaires sous les effets de la colère, crainte, anxiété, pudeur, honte (1785-86/1979)».

À la fin du XIX^e siècle, Wundt (qui est l'un des fondateurs de la psychologie moderne) limite son étude du geste aux mouvements manuels à visée conceptuelle (1973). Sa classification est la suivante :

- les gestes démonstratifs (pointage) ;
- les gestes descriptifs :

²¹ « Il est peut-être préférable de ne pas penser en terme « d'établissement » d'un « système universel unique » concernant les gestes mais de développer plutôt des « dispositifs » utiles localement afin de caractériser le geste dans n'importe quelle circonstance »

- les gestes mimiques,
- les gestes connotatifs,
- les gestes symboliques.

Les « gestes mimiques » sont « la logique directe entre l'imitation et le référent », le « geste connotatif » est « en rapport direct avec le référent (geste emblème) » et le « geste symbolique » « n'a pas de rapport avec le référent et est sémiotiquement autonome ».

Enfin, Harmant-Dammien (1897), acteur et enseignant d'éloquence publique, publie un livre qui est l'un des premiers illustrés par des photographies, ce qui permet des descriptions plus détaillées. Il étudie la position des mains par la classification suivante :

- les gestes simples (pointage) ;
- les gestes composés :
 - les gestes imitatifs,
 - les gestes affectifs,
 - les gestes intermédiaires.

Au début du XX^e siècle, l'apparition de la photographie et de la cinématographie autorisent l'enregistrement des images du corps et relancent les recherches sur la communication corporelle.

1.3.1. Le continuum de Kendon et les classifications « modernes ».

Avant de présenter les classifications contemporaines, il importe d'introduire le continuum de Kendon établi et nommé par McNeill (1992) en l'honneur de Kendon. Il lie en effet les gestes au langage en définissant la gestualité symbolique comme un continuum allant de la gesticulation idiosyncrasique aux langues des signes (LS) en passant par la gestuelle coverbale, la pantomime et les emblèmes.

Gesticulation → « Language-like » gestures → Pantomimes → Emblems →

Figure 3: Continuum de Kendon (McNeill, 1992)

Selon McNeill (1992 : 37), plus nous nous déplaçons dans ce continuum de gauche à droite, plus la parole décline alors que la présence des propriétés de la langue augmente :

- Les gesticulations sont des mouvements coverbaux. Ces gestes sont produits spontanément, ne sont pas appris et illustrent et/ou complètent la parole.
- Les pantomimes sont les gestes utilisés dans les jeux de mime, ils représentent des objets ou des actions. Ils cherchent à symboliser l'objet et à porter son contenu sémantique. Ils peuvent être définis sans paroles.
- Les emblèmes sont définis par la convention sociale d'une communauté donnée. La compréhension des emblèmes est limitée aux membres d'une communauté et sont des gestes appris.

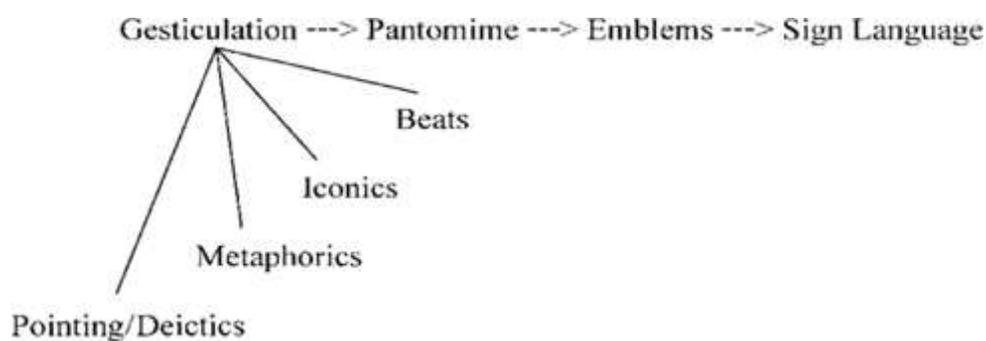


Figure 4: Les types de gestes au sein du continuum de Kendon.²²

Le continuum de Kendon a été étoffé au fil des années. En voici la version de McNeill (2005) qui précise la relation des gestes à la parole, aux propriétés linguistiques, sémiotiques et conventionnelles :

²² Image issue du site https://www.researchgate.net/figure/Kendons-continuum-Reprinted-from-K-Sekine-M-L-Rose-A-M-Foster-M-C-Attard_fig1_

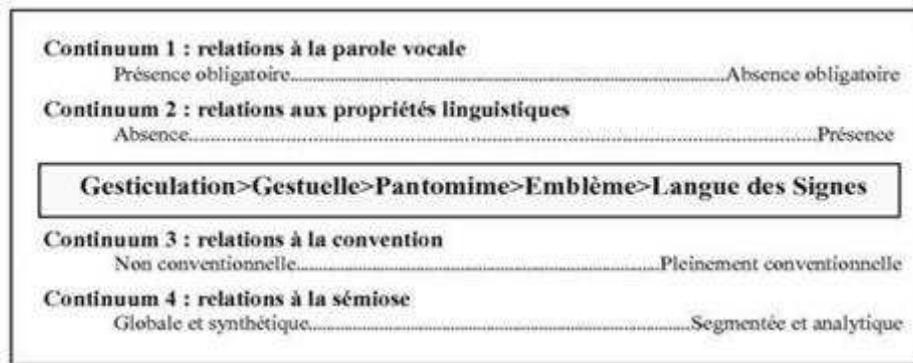


Figure 5: Le continuum de Kendon (McNeill, 2005) ²³

Comme nous venons de le voir, les gestes coverbaux et la langue des signes sont toujours placés aux extrémités des continuums. Concernant le premier continuum, plus on va vers la langue des signes et moins la parole est nécessaire dans la réalisation du geste. Dans le continuum 2, du côté du geste coverbal et du mime, il n'y a pas de propriété linguistique, ce qui veut dire que le geste peut être effectué de différentes manières et selon la subjectivité du signeur tandis que la langue des signes, elle, demande un respect du code pour transmettre le message. Le troisième continuum suggère que le geste doit répondre à des critères sociaux et culturels, comme, par exemple, le poing fermé et le pouce vers le haut, partagé culturellement par un grand nombre de personnes et qui renvoie directement au signifié « Ok ». Et, enfin, le continuum 4 informe sur la fonction des gestes : le coverbal donne un sens global alors que la langue des signes est segmentée et très précise. Le geste coverbal est, en outre, synthétique car il renvoie à différentes unités dans un énoncé. Par exemple, un seul geste peut accompagner une phrase entière. La langue des signes quant à elle, a besoin d'un signe par unité linguistique.

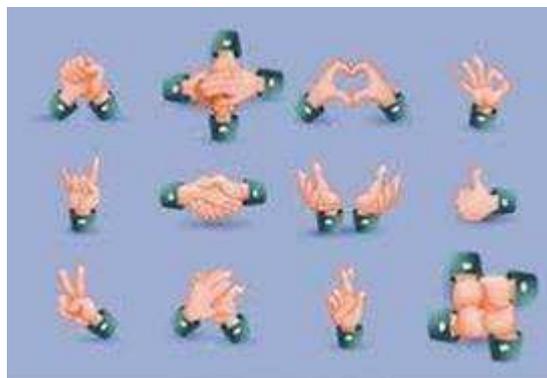


Figure 6: Exemples de gestes emblèmes²⁴

²³ *Idem.*

La classification de Cosnier est intéressante dans le sens où il intègre les gestes extracommunicatifs délaissés par Kendon et McNeill qui pensent qu'ils ne sont pas porteurs de sens (du moins consciemment).

Cosnier (1977, 1997) établit un répertoire dans lequel il distingue 6 types de mouvements :

- les quasilinguistiques (équivalents des emblèmes),
- les expressifs,
- les régulateurs (organisation de l'interaction sociale),
- les coverbaux (mouvements articulatoires, gestes illustratifs, etc.),
- les métacommunicatifs,
- les extracommunicatifs (changements de posture, automanipulations, manipulations d'objets).

L'inconvénient de ce classement est qu'un mouvement peut correspondre à plusieurs catégories ce qui rend malaisée une analyse.

La classification de McNeill (1992) distingue, elle, 4 catégories principales :

- Les iconiques qui rappellent directement la forme d'un objet (ses caractéristiques et ses contours), une activité ou une action. Les iconiques sont de simples mouvements précisant ce qui est en train d'être dit vocalement.
- Les métaphoriques (v. ci-dessous) qui n'ont pas de rapport direct avec le discours, mais font apparaître une idée abstraite. Ils présentent une image de ce que nous ne pouvons voir. Ce type de gestes est subjectif car chaque locuteur entretient son propre rapport à l'abstrait.
- Les déictiques qui sont des gestes de pointages et indiquent quelque chose par une direction dans l'espace (y compris de manière métaphorique).
- Les battements, ou gestes batoniques, abstraits sur le plan formel. Ils sont utilisés pour rythmer l'élocution de l'orateur.

²⁴ Image issue <https://fr.vecteezy.com/art-vectoriel/467220-emblemes-de-g>

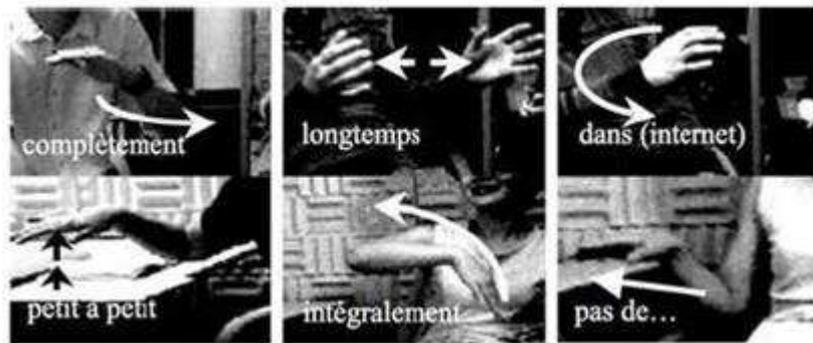


Figure 7: Exemples de gestes métaphoriques (Kida, 2005: 225)

Pour McNeill, tous les schémas de classification sont les mêmes puisqu'ils ont la même origine : la classification d'Efron (1972) qui est la suivante :

- les gestes logico-discursifs (non picturaux ou logico-topographiques) divisés en :
 - gestes batoniques,
 - et gestes idéographiques ;
- Les gestes objectifs (ou picturaux) divisés en :
 - gestes déictiques,
 - gestes physiographiques (iconographiques et kinetographiques),
 - et gestes symboliques (équivalents des métaphoriques de McNeill).

La classification d'Efron est à la fois sémiotique et cognitiviste. Les recherches d'Efron portent sur les différences transculturelles du comportement gestuel et les productions non verbales volontaires contrairement à celles d'Ekman et Friesen (1969). Ils avaient établi une classification gestuelle se concentrant sur des situations cliniques, notamment l'analyse et l'observation de personnes dépressives et avaient tenté de déchiffrer les comportements inconscients et subconscients de leurs patients en prenant en compte les comportements involontaires.

Ils avaient ainsi établi 5 types de comportements non verbaux :

- Les emblèmes.
- Les illustateurs : les actes liés au discours dans une logique de redondance,

de complétion ou de contradiction. Ils sont l'équivalent des iconographiques.

- Les afficheurs d'affects : les actes principalement localisés sur le visage visant à communiquer des informations émotionnelles.
- Les régulateurs : les actes régulant et maintenant le déroulement de l'interaction.
- Les adaptateurs : les actes visant à satisfaire un besoin corporel, à coordonner des actions corporelles ou à réguler des contacts physiques avec le monde extérieur.

Ce qui différencie les définitions du geste chez les auteurs est lié à leur domaine de recherche et d'application et au climat de l'époque. De plus, la terminologie employée pour la classification est abondante et, selon Kendon (2004), depuis que les gestes expriment autant que les mots, il est devenu à peine possible de tous les décrire. Le vocabulaire utilisé ne cesse d'évoluer au fil du temps, même si les gestes restent les mêmes.

Pour notre recherche, nous avons choisi de nous baser sur la typologie de McNeill (1992), selon nous, assez récente et simple à manipuler, et qui est régulièrement reprise par des chercheurs tels que Kida (2005, 2011) et Tellier (2006, 2010) dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

1.4. Composition du geste

D'un point de vue du domaine de la psychomotricité (Kostka, 2000), la posture est la base du geste : le geste part d'une posture et se termine par une posture. Elle est ainsi une pause dans une suite d'enchaînements. Elle marque la fin d'une action et prépare une nouvelle.

On retrouve également chez Kendon (1980 : 213-215), la notion de début et de fin du geste. Il décompose le processus en 3 temps :

- le geste part d'une position de repos appelée la préparation ;

- puis il atteint son apogée (*stroke*, ou *peak*, chez McNeill) ;
- enfin, il revient en position de repos.

La production gestuelle peut varier. Par exemple, un retour peut être partiel (*partial recovery*) ou figé (*hold*) et le coup multiple (*complex stroke*).

On constate une même dynamique entre la parole et le geste : « L’apogée du geste est synchronisée avec l’accent vocal porté sur le mot pertinent » (Vinchon, 2011). Toutefois, cette synchronie entre le geste et le discours est plus ou moins parfaite (idem) car, pour McNeill (1992 : 11), « le geste et la parole sont porteurs du même sens et surtout, ils sont produits dans une synchronie temporellement très proche »²⁵. Le geste et la parole sont comme « les différentes faces d’un même processus mental sous-jacent » (idem : 1). Cependant, il arrive que le contenu mental soit exprimé gestuellement avant de l’être verbalement (Freedman, 1977). En effet, « les gesticulations et la verbalisation du contenu mental se répartissent sur deux unités temporelles décalées » (Vinchon, 2011).

Les gestes sont effectués dans ce que l’on appelle un espace gestuel (v. ci-dessous) que Mc Neill découpe en 4 zones principales (McNeill, 1992) : le centre, le centre, la périphérie et l’extrême périphérie. Cet espace gestuel permet de savoir où ont lieu les gestes et quelle est leur ampleur. La grille d’analyse de McNeill est aujourd’hui contestée car elle ne permet d’analyser que les gestes en deux dimensions alors que nous gesticulons dans un espace en trois dimensions. Nous concernant, l’analyse du geste en deux dimensions nous semble suffisante, notre étude ne portant pas sur le geste en lui-même, mais sur le geste en tant qu’outil de transcription de la langue cible.

²⁵ Les recherches de McNeill ne précisent pas si c’est le cas pour toutes les langues.

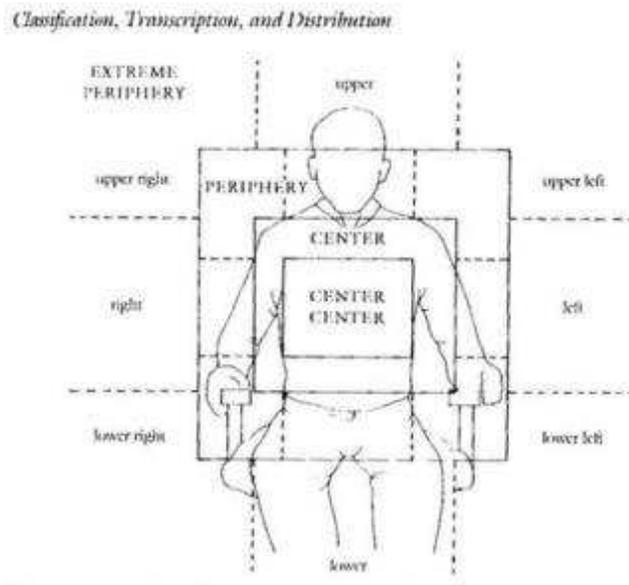


Figure 8: L'espace gestuel (McNeill, 1992: 89)

À noter pour finir, comme nous le verrons dans le prochain point, l'ampleur des gestes et de la zone où le geste est effectué dépend de la culture du locuteur. Le geste dit une culture, mais celle-ci le façonne et le détermine également.

1.5. Les différentes fonctions du geste

Pour Jousse (1969), le geste est omniprésent, il est le fondement de l'humain : « Nous ne disons pas que l'Homme n'est fait que de gestes, mais il n'a comme mécanismes sous-jacents, que des gestes. Même sa vie intérieure est sous-tendue par des complexus moteurs ». (1969 : 53). Autrement dit, d'innombrables fonctions sont portées par le geste. Nous n'en présenterons ici que quelques-unes, celles liées au sujet de notre recherche.

Selon Tellier (2005 : 33), le geste possède 3 fonctions premières : il révèle (aspect psychologique), exprime (aspect communicationnel) ou exécute (aspect pratique).

Pour Novack et al. (2015), les gestes influencent l'apprentissage, la communication et la cognition : « Quand les mouvements sont perçus comme des représentations (gestes), ils peuvent influencer la communication, l'apprentissage et

la cognition alors que les mouvements involontaires ne le font pas ».

Pour Kendon (2004), les gestes sont multifonctionnels et ont aussi bien des fonctions dirigées vers les autres que vers soi-même, et ce, parfois simultanément. La « fonction interactionnelle » est communicative et comprend la régulation des tours de parole, la rétroaction, l'acquiescement, le pointage... La « fonction autodirigée » correspond à une fonction cognitive et inclue l'organisation de la pensée pour l'expression, l'amélioration de certains aspects du message à transmettre. Coletta (2005) y ajoute le « geste pratique » (ou « fonction pratique ») correspondant aux gestes « orientés vers le corps et visant le bien-être ou la résolution des tensions » (Coletta, 2005).

Pour notre part, notre recherche portant sur la didactique d'une langue étrangère, nous avons choisi de traiter les fonctions du geste suivantes :

- La fonction communicative (dont la communication des émotions). En effet, dans l'approche d'une langue étrangère, il est tout d'abord question de langage et de communication.
- La fonction culturelle puisqu'on ne peut pas aborder une langue étrangère sans aborder l'aspect culturel.
- Enfin, la fonction cognitive qui est au cœur de notre problématique concernant les différents aspects et processus d'apprentissage d'une LE.

1.5.1. Fonction communicative

La communication interpersonnelle repose sur un échange dynamique de pensées et de sentiments qui se font à l'aide de mots, mais aussi du regard, des expressions faciales, de la posture et des gestes impliquant un mouvement des membres supérieurs. (Di Pastena & al., 2015 : 464).

Lorsqu'on étudie la communication, il est essentiel de prendre en compte tous les canaux pouvant être utilisés et leur potentielle interdépendance. Cosnier parle de cotexte quand il se réfère au paraverbal et au non-verbal au sein de la

communication, et Azaoui, ne pense pas qu'une hiérarchie des différents canaux de communication soit possible car « si le matériel verbal porte plus souvent le contenu du message intentionnel – sauf cas des lapsus – la situation d'énonciation engagera l'énonciateur à privilégier tel ou tel canal de communication » (2014 : 111).

Par conséquent, si la communication verbale et celle non verbale sont interdépendantes, le schéma de Jakobson²⁶ décrivant les différentes fonctions du langage est tout autant approprié aux gestes. Selon Jakobson, les fonctions de la communication sont au nombre de 6. Elles ne s'excluent pas les unes des autres, mais se superposent.

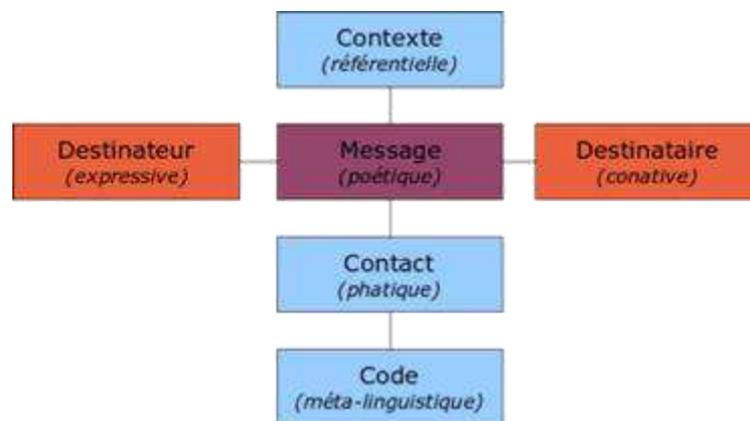


Figure 9: Schéma de la communication verbale d'après Jakobson (1960)²⁷

De plus, grâce à la typologie des fonctions des gestes coverbaux proposée par Coletta (2005 : 33), nous observons des similitudes avec le schéma de Jakobson. Coletta propose 4 fonctions :

- **La fonction référentielle** qui participe à la construction du sens et qui rappelle la fonction éponyme de Jakobson où le message renvoie à l'environnement direct de l'interaction.
- **La fonction interactive** qui régule, maintient et synchronise les activités de parole, comparable à **la fonction phatique** chez Jakobson.
- **La fonction expressive** qui cadre l'activité énonciative en démarquant l'acte de parole, l'expression d'attitudes et d'émotions. Jakobson la nomme

²⁶ Proposé en 1949 par Shannon et Weaver et théorisé par Jakobson en 1963.

²⁷ R. Jakobson, (1960) Closing Statements : Linguistics and Poetics, *Style in Language*, T.A. Sebeok, New York.

et la définit semblablement.

- **La fonction de structuration** que l'on ne retrouve pas chez Jakobson et qui met en relief les unités de parole et démarque les unités de discours. Son absence dans le schéma de Jakobson est due au fait que ce dernier traite pour l'essentiel de la communication orale et ne prend pas en compte la relation entre le verbal et le non-verbal.

Ce rapprochement entre le schéma de Jakobson et la fonction des gestes coverbaux de Coletta nous montre bien que la communication non verbale sert la communication tout autant que le discours. Les gestes quasi linguistiques (indépendants ou non de la parole) « constituent des signes équivalents aux signes linguistiques » (Cosnier, 1997 : 19). Ils s'intègrent totalement à l'énoncé, d'où leur nom de gestes quasi linguistiques.

Ainsi, plus de 80 % de nos échanges passeraient par d'autres canaux que les mots. L'impact des mots serait de 7 %, celui du ton du timbre et de l'intonation de 35 % et l'impact du langage du corps, de 55 % (Mahrabian, 1972, cité dans Turchet, 2009 : 17). Le canal oral compterait ainsi moins que le canal gestuel dans la transmission d'une information. Le canal gestuel est d'ailleurs davantage transparent que celui de l'oral : par exemple, si l'on demande à des adultes de décrire des objets ou actions avec leurs mains (sans parler), ils créent des symboles plus facilement compréhensibles qu'en les décrivant à l'oral. (Goldin-Meadow et al, 2014). En effet, « la langue des signes a les propriétés essentielles de segmentation et de combinaisons qui caractérisent tous les systèmes des langues parlées » (Stokoe, 2005).

Les gestes (et les mouvements) jouent un rôle primordial dans la communication. Ils accompagnent le discours, le soulignent ou lui apportent de précieuses informations. Ainsi, l'absence de gestes informe sur des troubles du langage ou de la communication. Par exemple, les enfants diagnostiqués autistes produisent très peu de gestes et pratiquement pas de gestes déictiques à 12 mois : « *Importantly, at early ages, gesture seems to be more informative about future diagnostic status than word comprehension or production* » (Osterling et Dawson,

1994²⁸).

Selon Cosnier (1997 : 2), le geste est impliqué aussi bien dans l'expression d'un contenu lors d'une activité référentielle que pendant la manifestation (peut-être encore davantage dans ce cas) d'une relation ou d'une activité relationnelle. Ainsi, une interaction se fait grâce à deux aspects simultanés : discursif (ou informatif) dans lequel est délivré le signifiant, et le pragmatique qui maintient et régule l'interaction.

Cependant, les gestes ont un impact indirect sur l'interaction car ils transmettent des informations sur l'état émotionnel du locuteur et influence ainsi l'échange. Selon Tellier (2006), même s'ils ne sont pas produits avec une intention de communication, et même si l'intention consciente de communication n'est pas conscientisée, l'expression involontaire d'émotions est bien réelle. Il y a ainsi communication involontaire d'informations concernant le locuteur sur son état émotionnel.

Bergès (1968) présente le geste comme un compromis entre un fond commun de significations et la personnalité de celui qui l'opère. Il exprime la manière de faire (c'est le geste d'action qui a pour but de modifier une situation donnée et qui est lié à l'efficacité de son exécution) ou la manière d'être (c'est le geste qui nous trahit, qui nous dévoile). (Kostka, 2000 : 2)

Goldin Meadow et Iverson (1998) partagent l'idée que les mouvements spontanés des mains qui accompagnent le discours ne sont pas produits par hasard, mais transmettent des informations à l'interlocuteur. « Inconsciemment, les gestes dévoilent leurs valeurs profondes, simplement parce que pour être en accord avec elles-mêmes, elles doivent placer dans l'espace ce qu'elles aiment et ce qu'elles rejettent ». (Turchet, 2009 : 261).

Pour Turchet, les gestes extracommunicatifs expriment l'émotion. Ils sont un mouvement qui reflète l'état émotionnel de l'individu : langage du corps. Par exemple, durant une conversation, lorsqu'un locuteur se gratte le cou au niveau de la glotte le menton levé, cela signifierait qu'il se place au-dessus de l'autre, s'il replace

²⁸ « De manière signifiante, chez un enfant en bas âge, les gestes semblent plus informer sur le statut d'un futur diagnostic que sur la compréhension et la production de mots ».

une mèche, il se recadre pour bien se centrer sur son sujet... Ces analyses sont issues de la psychologie et de la psychanalyse. Ces mouvements sont exécutés de manière inconsciente, mais ils communiquent à l'autre ce que nous ressentons et la manière dont nous nous positionnons dans l'échange. Nous les qualifierons de gestes métacommunicatifs.

1.5.2. Communiquer l'émotion

Vinchon (1978 : 129) définit le geste comme « tout mouvement du corps révélant un état psychologique visant à exprimer ou à exécuter quelque chose. Le geste est un moyen d'action ou d'expression ». Pour Jousse, le geste peut être macro ou micro, conscient ou inconscient. Ainsi, la mimique fait partie des gestes et est « l'expression spontanée des émotions » (1978 : 61). Le geste dit un état psychologique (ou émotif) en vue d'exercer une action sur son environnement.

Pour Turchet, la communication de l'émotion est cohérente avec le ressenti de l'émotion : « Inconsciemment, les gestes dévoilent leurs valeurs profondes, simplement parce que pour être en accord avec elles-mêmes, elles doivent placer dans l'espace ce qu'elles aiment et ce qu'elles rejettent » (Turchet, 2009 : 261). On dit que les gestes ne mentent pas : ils communiquent ce que nous ressentons que nous le voulions ou pas.

Étymologiquement, l'émotion et le mouvement sont indissociables : l'émotion est un mouvement. Le mot « émotion » est issu du latin « *emovere* » qui signifie se mouvoir²⁹. En anglais, le mot « *moving* » possède deux significations : émouvant et bouger. Ainsi, toute émotion implique que quelque chose bouge en nous, voire en dehors de nous.

Arndt et Janney (1991) réunissent la communication émotionnelle et émotive sous le terme de « communication affective ». Il est toutefois certainement important de bien différencier les deux. La communication émotionnelle correspond aux « manifestations spontanées des états internes, c'est-à-dire aux symptômes

²⁹ <https://www.littre.org/definition/émouvoir>

psychomoteurs et végétatifs bruts et non contrôlés » (Cosnier, 1997 : 13) tels que les tremblements, les pleurs, les sueurs... La communication émotive, elle, résulte « d'une élaboration secondaire d'un travail affectif qui permet la mise en scène contrôlée des affects. Potentiels ou non réellement vécus » (idem). Selon Cosnier (1997), au sein des interactions quotidiennes, nous aurions beaucoup plus recours à la communication émotive qu'à la communication émotionnelle (même si la participation kinésique y est importante dans chacun des cas).

La croyance veut que les émotions s'expriment principalement par le visage : les mimiques faciales sont considérées depuis Darwin (1872) « comme les supports privilégiés des diverses émotions » (Cosnier, 1997 : 14). Toutefois, une étude menée par Todorov (et son équipe) de l'université de Princeton semble prouver que « le corps communiquerait plus précisément les émotions intenses que le visage ». En effet, lors de l'expérience, les participants ont souvent mieux reconnu des émotions liées à la défaite, la victoire, le plaisir, le deuil, la joie et la douleur lorsque les photos montraient des expressions corporelles plutôt que des expressions faciales³⁰.

Cette étude nous conforte dans l'idée que l'émotion est communiquée et s'exprime par le mouvement et la gestualité.

Selon Turchet (2009 : 34), derrière une émotion il y a toujours un mouvement. L'émotion modifie la configuration du corps et du visage et c'est grâce aux mouvements du corps que nous pouvons les lire et les interpréter. Inversement, les mouvements et les gestes, en impactant le corps, modifient les pensées et les émotions. Il donne l'exemple du sport :

Le sport n'est qu'une somme de mouvements, mais ils déclenchent du bien-être et font souvent naître des pensées, des émotions d'un ordre différent de celles qui précédaient l'action. Ces mouvements transforment (2009 : 34).

Selon William James (cité dans Turchet, 2009 : 35), psychologue de la fin du XIX^e siècle, le mouvement se trouve à la base de l'émotion. Il pose ainsi les questions suivantes : « Si vous croisez un ours pensez-vous d'abord à vous enfuir et prenez conscience que vous avez peur ? Ou avez-vous peur et ensuite vous vous enfuyez pour

³⁰ www.psychomedia.qc.ca/emotions/2013-01-27/langage-corporel-expression-faciale.

cette raison ? » Des recherches récentes ont montré que la fuite est préalable et que c'est en courant que l'être humain prend conscience qu'il a peur de l'ours. Ce mécanisme est au cœur de la survie. Consciemment, nous mettons les mouvements du corps en relation avec des états psychiques. Le processus est plutôt interactif : « Le corps ne fait pas que réagir aux messages envoyés par le cerveau, il envoie lui aussi des messages émotionnels transitant par le tronc cérébral, à destination du cerveau »³¹.

La communication des émotions implique un interlocuteur ou un observateur. En effet :

« Les signaux émotionnels affectent autrui : ils seraient produits de telle manière à préconditionner l'observateur à l'action (et ceci en fonction du contexte social et des capacités motrices et socioaffectives des agents engagés dans l'interaction) (Grèzes et Dezcaché, 2012 : 1).

Les signaux émotionnels affecteraient l'observateur émotionnellement, et ce, « par le biais de l'imitation » (Guillain et Pry, 2012).

La fonction posturale a une véritable fonction miroir : afin de comprendre des émotions, nous utilisons notre perspective. Effectivement, l'empathie est « la capacité à prendre le point de vue de l'autre en restant conscient d'être soi » (Aden, 2012 : 277). La découverte des neurones miroirs dans les années 1990 (v. paragraphe 2.4.1 sur les neurones miroirs) a explicité la fonction miroir qui fait que nous prenons d'abord physiologiquement le point de vue d'autrui afin de comprendre ses actions et ses intentions, et ce, inconsciemment. Autrement dit, nous devons connaître et avoir expérimenté une émotion pour pouvoir la repérer et la comprendre chez autrui.

Grèzes et Dezcaché ajoutent que « le fait que les signaux émotionnels peuvent affecter l'observateur émotionnellement rend l'apprentissage plus performant en connotant affectivement un événement » (2012 : 2). Aden, Grimshaw et Penz (2010) pensent que l'étude de l'empathie améliorerait l'enseignement/apprentissage des langues :

³¹ www.non-verbal.synergologie.org/nonverbal/communication-non-verbale/le-langage-des-emotions) sur www.synergologie.org

« Intersubjectivity enables a more objective comprehension of the world, in which different perspective may converge. This is precisely the reason why empathy, by contrast to sympathy, may be very useful in teaching language and culture. However, this is not excluded that sympathy may play a role or even that a combination of empathy and sympathy, in successive and dynamic cognition and brain activation phases, may be more efficient in the reinforcement of the learning/teaching processes. »³²

Enfin, les gestes et les mouvements influencent la nature des émotions. Casasanto et Dijkstra (2009) ont montré que les actions motrices impactent la remémoration d'épisodes chargés émotionnellement et déterminent aussi la valeur positive ou négative des souvenirs. Lorsque l'on adopte une position droite, debout, ou lorsqu'on sourit, des souvenirs positifs nous viennent en mémoire alors qu'ils sont plutôt négatifs lorsque notre position est avachie et notre visage est fermé. Il en résulte que les expériences que nous vivons sont implicitement associées aux représentations schématiques de mouvements allant vers le haut ou vers le bas.

Ce point qui traite de l'émotion dans la communication, et donc dans la communication gestuelle, nous intéresse particulièrement. La valeur affective du geste compte réellement dans les processus d'apprentissage. Un geste qui connote affectivement une situation permet sa mémorisation. De même, la notion d'émotion dans le geste renvoie à celles de neurones miroirs et d'empathie qui donnent lieu à une meilleure compréhension de ce que ressent et pense autrui. Les différents processus cognitifs sont fortement influencés par la communication émotionnelle.

1.5.3. Fonction culturelle et appropriation du geste

Nous traiterons ici du lien qui existe entre le geste et la culture. Si les langues véhiculent la culture du locuteur qui est elle-même le produit d'une langue, qu'en est-

³² « L'intersubjectivité permet une compréhension plus objective du monde, dans laquelle différentes perspectives peuvent converger. C'est précisément la raison pour laquelle l'empathie, en opposition à la sympathie peut jouer un rôle ou même une combinaison de l'empathie et de la sympathie, dans des phases d'activations successives de dynamisme cognitifs et du cerveau, serait plus efficace dans le renforcement du processus apprentissage/enseignement. »

il du geste et de sa place ?

Pour Kida (2005), le geste est une culture, car « la culture renvoie à l'état d'une chose malléable dans l'axe spatiotemporel, présentant quelques traits spécifiques qui lui sont propres dont l'usage dans une aire circonscrite est plus ou moins contraignant sans être strict. » (2005 : 16).

Ainsi, le geste répond à une règle socioculturelle :

« En principe, ceux qui font partie d'une communauté socioculturelle partagent un comportement gestuel similaire. Comme toute conduite, le geste a des racines organiques, mais les lois du geste, le code tacite des messages et des réponses transmis par le geste sont l'œuvre d'une tradition sociale complexe. » (Sapir, 1927).

Le facteur culturel est très important. Dans la culture occidentale, les représentations sont inversées par rapport à celles existantes dans la culture araméenne (arabe, hébraïque, amharique...), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de gauche à droite, aussi. Par exemple, quelque chose qu'on apprécie ou qu'on aime se représente en Occident par des gestes réalisés vers la droite et en Orient vers la gauche.

Selon Turchet, la nature du geste est universelle. Selon ses observations de terrain, partout sur la planète où les êtres humains sont en situation de communication, leurs gestuelles se ressemblent (2009 : 277). Cependant, le patrimoine gestuel individuel est fortement influencé par la culture du locuteur (ou gesticulateur). Dans un article, Van Gaver³³ avance que l'universalité d'un mode de communication n'existe pas, « mais on peut toujours trouver suffisamment de points communs pour commencer à construire une carte commune ».

D'un point de vue anthropologique, il y a 20 000 ans, le comportement des humains était le même sur l'ensemble de la Terre. Il répondait au seul objectif de rester en vie. Par la suite, chaque tribu a évolué différemment en fonction de son ethnie, ses rites, sa culture et le climat de sa région. Sa gestuelle s'est adaptée à son

³³ <https://www.vangaver.fr/index.php/2019/01/21/la-gestuelle-langage-universel/>.

environnement³⁴. Ainsi, pour l'anthropologue Hall (1984) les évolutions diverses des civilisations ont eu un impact sur le développement culturel profond comme la conception de leur habitat, l'intimité, et les déplacements du corps. Cela explique pourquoi et comment le langage du corps informe sur chaque culture et ses valeurs. Les gestes ne sauraient être universels vu le nombre important de facteurs environnementaux dont il dépend.

Toutes les cultures utilisent le geste pour communiquer, accompagner ou compléter la communication verbale. On a d'ailleurs tendance à croire que certaines cultures gesticulent plus que d'autres comme par exemple les Italiens par rapport aux Japonais. Selon Turchet, cette croyance est erronée. C'est « juste l'amplitude du geste [qui] change d'une culture à une autre, mais pas leur fréquence » (2009 : 280).

Cependant, il est vrai que la langue parlée influence les gestes. Dans une étude de Kita et Ozyurek, (2003), plusieurs locuteurs de différentes nationalités utilisent la phrase « Le ballon a roulé en descendant la rue.³⁵ ». Les anglophones disent « *The ball rolled down the street.* » et tendent à effectuer un seul geste qui exprime à la fois la direction de la balle et la manière de rouler (soit une main réalisant des cercles vers l'avant tout en descendant). Alors que des locuteurs turcophones et nipponophones se servent de deux verbes afin de décrire la même situation : un pour la manière de rouler et un autre pour la direction du mouvement ; et de deux gestes : un pour la balle qui roule et un pour la direction vers le bas. Selon, Kita et Ozyurek, les gestes reflètent l'encodage linguistique.

De plus, « l'apport communicatif et mnémonique de l'information gestuelle pour la compréhension discursive est en fait culturellement variable » (Kida, 2005). Des recherches portant sur la compréhension et la mémorisation chez des sujets de cultures différentes ont montré que ceux-ci réagissaient différemment aux gestes. Les sujets d'une expérience devaient dessiner des formes géométriques à la suite d'explications verbales avec ou sans gestuelles données par un locuteur. Il s'avère que les sujets de culture italienne se souvenaient mieux du dessin proposé quand leur locuteur utilisait le geste, ce qui n'était pas le cas pour ceux de cultures britannique et japonaise.

³⁴ Voir <https://www.decodeurdunonverbal.fr/langage-corps-universel/>.

³⁵ *Le ballon a roulé en bas de la rue.*

La majorité des gestes transmis par une culture à un individu ne se fait pas consciemment. Le geste serait probablement appris sans que le procès d'appropriation soit conscient (Birdwhistell, 1952). La culture gestuelle est considérée comme un code inconsciemment partagé (Sapir 1927). Le geste serait ainsi intégré moins consciemment que le langage, et ce d'autant plus si la langue est seconde et si l'apprenant est adulte. En effet, l'appropriation d'une langue seconde chez l'adulte est une activité plus consciente et plus complexe que l'acquisition du langage chez l'enfant. Les adultes ne peuvent totalement ignorer la présence de leur langue maternelle lorsqu'ils apprennent une langue seconde (Paradis, 2000).

Concernant la façon de s'approprier un geste, Ekman et Friesen supposent que c'est seulement par l'observation et/ou par l'expérience sociale qui résultent du contact de l'individu avec la culture cible que l'appropriation gestuelle a lieu (Ekman et Friesen, 1969). Kida va également dans le sens de l'appropriation par observation : « L'appropriation gestuelle reposerait sur l'observation et l'expérience sociale, et le procès d'appropriation passerait par un processus non conscient ou subconscient. » (2005 : 18). Cependant, Goldin-Meadow et Iverson (1998) ont réalisé une étude sur les gestes produits par des locuteurs non-voyants de naissance. Il en résulte que les non-voyants produisent pratiquement la même quantité de gestes coverbaux que les voyants dans une même série de tâches. Un certain nombre de gestes communs aux voyants et aux non-voyants a été relevé démontrant de ce fait que la théorie de l'acquisition de la gestuelle par observation et/ou imitation n'est pas recevable (1998 : 83).

Que l'acquisition du geste soit inconsciemment partagée, innée ou le fruit d'une imitation par observation, le lien entre la langue, la culture et la gestuelle est indéniable. Tout geste est véhiculé et façonné par la culture du gesticulateur. C'est pourquoi il est essentiel de prendre en compte le comportement gestuel de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est tout autant imprégné culturellement que sa langue.

1.5.4. Fonction cognitive

L'idée de lien entre gestualité et cognition nous intéresse particulièrement car elle se trouve au centre de notre recherche. « L'activité intellectuelle est une activité sensori-motrice, il n'y a pas d'activité cérébrale performante sans soutien du corps, le cerveau ne donne pas son maximum quand il n'est pas stimulé c'est-à-dire irrigué correctement. » (Girard et Chalvin, 1997 : 194). Les mouvements du corps permettent le bon fonctionnement des processus cognitifs. On constate d'ailleurs les conséquences d'une absence de mouvements chez les enfants. Dans une étude, on a comparé la distinction et la reconnaissance de couleurs après une certaine quantité d'heures passées devant un écran de télévision. Au moment de l'écriture de l'article en 1999, un enfant lambda de 6 ans savait distinguer 360 nuances différentes d'une catégorie de couleur telle que le rouge ou le bleu. Par contre, les 400 de l'étude, après 600 heures de télévision, n'en distinguaient plus que 130 (Chilton, 1999).

Le geste, le discours et la connaissance sont indissociables. C'est ce que pensent Jousse et McNeill. Jousse nomme ce lien « intussusception » à partir des mots latins « *suscipere* », amasser ou cueillir, et d'« *intus* », un mouvement qui porte à l'intérieur de soi-même. Aussi, la connaissance est-elle « intussusceptionnée », c'est-à-dire que l'on « saisit une action perçue en la recevant et en la jouant de manière à ce qu'elle devienne un geste ». Pour Jousse, la connaissance devient geste à travers le « rejeu » (Jousse, 1969).

D'ailleurs, d'un point de vue physiologique, le cognitif précède et déclenche le geste :

Le mouvement volontaire résulte de l'interaction entre le niveau sensorimoteur et le niveau cognitif du système nerveux. Il répond à l'intention de réaliser une tâche déterminée et est déclenché consécutivement à la représentation mentale de l'action à effectuer. Le mouvement volontaire est la composante fondamentale du geste. La dimension cognitive du geste dépend du mouvement volontaire. (Gaudez et Aptel, 2008 : 387)

Concept clé de McNeill, le « *growth point* », lui, combine des contenus linguistiques et représentationnels : cette combinaison initie les événements cognitifs

(McNeill, 2005). Il est nécessaire de considérer le geste et le discours ensemble car ils sont unis. Pour McNeill (1992, 2005), les gestes sont les pensées en action du locuteur, et un composant à part entière du discours, pas simplement un accompagnement ou une addition.

Le geste et le discours ne se limitent ainsi pas à de l'information ou à de la communication. Ils constituent une façon d'être dans un ensemble cognitif lorsque nous nous exprimons. Effectivement, de nombreuses recherches en psychologie, en didactique et en sciences cognitives (nous y reviendrons au point 2) ont démontré que les gestes influencent les pensées lors d'une tâche donnée. Ces différentes tâches concernent le traitement du langage, la résolution de problèmes, l'apprentissage, la mémorisation, etc. S'agissant de l'influence du geste sur le processus dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il nous a paru judicieux de présenter ces trois aspects : la compréhension, la résolution de problème et la mémorisation.

1.5.4.1. Le geste comme outil de mémorisation

« Les idées sont des produits de l'intellection des gestes. On ne peut mémoriser que ce que l'on a fait : il y a une mémoire des gestes, il n'y a pas de mémoire des idées. » (Jousse 1969 : 63)

Pour Jousse, la mémoire rejoue chaque geste qu'il soit microscopique ou macroscopique. C'est par le corps que l'on apprend et c'est par lui que l'on mémorise.

On a la mémoire de telle interaction, de telle autre interaction, c'est-à-dire que nous ne savons pas tout ce qui « s'interactionne » autour de nous, mais nous savons ce qui, en « interactionnant », s'est « im-primé » en nous et cela « s'ex-prime ». C'est cela le « rejeu » et c'est cela la mémoire dans son mécanisme vivant et gestuel qui est le seul mécanisme de la mémoire. (1969 : 63).

Apprendre par cœur n'existe pas : les souvenirs et les gestes deviennent spontanés « par la multiplicité des rejeux », c'est la répétition par le corps. C'est ce qui se joue chez les acteurs qui se remémorent leur texte à partir « du souvenir sensoriel des situations imaginées, simulées mentalement ». En effet, « la mémoire

fait appel aux zones motrices du cerveau, aux zones qui traitent de la spatialisation et c'est à partir de ces zones qu'advient la résurgence du verbe » (Aden, 2014 : 5).

Selon Dennison (2010), ces zones motrices sont situées dans le cerveau droit. Dans les situations d'apprentissages, il est habituel de se servir du cerveau gauche en accumulant des informations et des données, en étant conditionné, entraîné et forcé à mémoriser de l'information uniquement à partir de la tête, et dans ce cas, le taux d'oubli est élevé.

Ce développement du cerveau gauche à l'exclusion du droit, même s'il est possible, est d'un usage limité. Il revient à contourner le centre de la sensibilité et l'intelligence kinesthésique et ne peut mener qu'à des comportements réflexes basés sur la lutte, la fuite et la survie. (Dennison, 2010 : 162).

L'utilisation du geste et du mouvement lors de l'apprentissage permet de mobiliser les deux cerveaux, ce qui faciliterait la mémorisation de nouvelles connaissances.

Plusieurs recherches montrent les effets positifs des gestes sur la mémoire dans l'apprentissage. Selon Ping et Goldin-Meadow (2010), les gestes aident les apprenants à gérer et à réduire leur effort cognitif. Lors de l'une de leurs expériences, des locuteurs devaient produire des gestes tout en expliquant la façon dont ils résolvaient une série de problèmes mathématiques. Ils devaient également se souvenir d'une liste de choses n'ayant pas de rapport avec les problèmes. Les résultats ont montré que les locuteurs qui gesticulaient avaient de meilleurs souvenirs que ceux qui ne produisaient pas de gestes (Ping et Goldin-Meadow, 2010 : 268).

L'usage des gestes favorise aussi l'acquisition du vocabulaire durant l'apprentissage d'une langue étrangère. « gestures accompanying foreign language vocabulary learning create embodied representations of those words³⁶ » (Macedonia, 2014). Ce processus, qu'on appelle « *the enactment effect* »³⁷ (l'expression a été forgée par Engenkamp et Krumnacker au début des années 1980) ou « *self-*

³⁶ « Les gestes accompagnant l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère créent des représentations incarnées de ces mots ».

³⁷ Que l'on pourrait traduire par « l'effet d'adoption, ou d'appropriation ».

performed task effect »³⁸, décrit le fait que des phrases verbales sont plus facilement mémorisées si le locuteur effectue les actions décrites pendant l'apprentissage, et ce en opposition à des locuteurs qui reçoivent uniquement des informations verbales ou qui regardent un tiers effectuer des gestes. Engelkamp et Zimmer (1985) évoquent alors un triple codage associant l'auditif (on entend la phrase), le visuel (on voit l'action) et le moteur (on effectue l'action). Cosnier quant à lui, parle d'une « multicanalité » qu'il définit comme étant « un mélange de proportions variables de verbal et de non verbal, ce dernier comprenant à la fois le vocal et le mimogestuel » (1997 : 1). L'utilisation de trois canaux différents renforcerait la mémorisation à court terme. Tellier (2006) en a tenté l'expérience avec 42 enfants français de 5 ans. Elle leur a demandé de mémoriser des mots en langue maternelle. Elle a exposé un premier groupe aux mots présentés seuls et auditivement, un deuxième avec en plus une image tandis que le troisième devait aussi gestualiser les mots. Les résultats ont montré que les enfants ayant reproduit les gestes (troisième groupe) avaient mémorisé plus de mots que les autres.

Plusieurs études ont de même montré que l'usage de gestes améliore la mémorisation à long terme. Quinn Allen (1995), par une expérience menée à l'aide d'étudiants américains qui devaient mémoriser des listes de 10 expressions françaises, a conclu que l'utilisation du geste est positive pour la mémorisation à long terme (5 semaines). Néanmoins, le processus de mémorisation dépend de nombreux paramètres dont la familiarité ou la transparence des mots, la répétition, les capacités cognitives du locuteur, etc.

1.5.4.2. Le geste comme outil de compréhension

« Gesture thus has the power not only to reflect a learner's understanding of a problem but also to change that understanding³⁹ » (Novack et Goldin-Meadow, 2015). Les gestes, pour l'auditeur, sont un deuxième canal qui aide à la compréhension si le discours n'est pas assez clair ou ambigu. Nous présenterons ici quelques exemples de recherches concernant l'impact de ce que Tellier nomme le « geste pédagogique » (qui englobe les mimiques, postures et gestes des mains des

³⁸ Que l'on pourrait traduire par « l'effet de la tâche réalisée par soi-même ».

³⁹ « Le geste a non seulement le pouvoir de refléter la compréhension d'un problème d'un apprenant mais peuvent aussi modifier cette compréhension »

enseignants) sur la compréhension. Sa définition en est la suivante :

En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique est celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image (Tellier, 2006 :76).

En général, les enfants montrent de plus grands bénéfices à comprendre par les gestes que les adultes (Goldin-Meadow et Alibali, 2013 : 261). Par exemple, Church et al (2004) ont analysé des enfants de CP écoutant une leçon sur la conservation de Piaget (v. ci-dessous) et ont noté que 91 % des enfants avaient appris/compris quelque chose avec une leçon employant des gestes contre 53 % avec une leçon employant le discours seul.

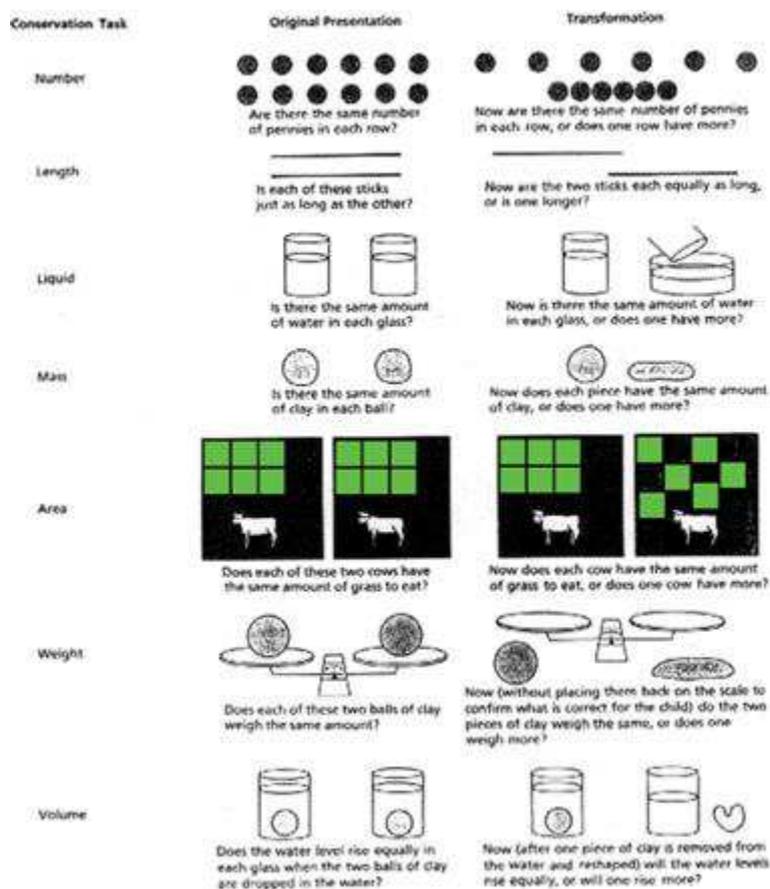


Figure 10: Exemple d'une leçon sur la conservation de Piaget⁴⁰

La conservation de Piaget implique une notion de déplacement des éléments et donc de mouvement. Les activités impliquant le mouvement sont beaucoup mieux

⁴⁰ Image issue du site <http://www.cog.brown.edu/courses/cg63/conservation.html>.

comprises avec des gestes qu'une activité abstraite. Par exemple, Sueyoshi et Hardison (2005) ont étudié l'effet du geste sur l'apprentissage théorique de la poterie. Le résultat est très positif chez les auditeurs qui en bénéficient. Par contre, Krauss et al. (1995), ont travaillé sur la transmission d'information sémantique d'idées abstraites telles que des graphismes abstraits, des sons synthétisés ou des échantillons de thé. Des locuteurs devaient réussir à décrire un visuel, un son et un goût, avec et sans gestes. Les conclusions de cette expérience ont montré un niveau de compréhension équivalent pour les explications avec et sans gestes.

Qu'en est-il de la production de gestes ? De récentes recherches ont montré que l'expérience motrice joue un rôle dans la cognition en facilitant la compréhension du langage et son processus. Selon la théorie du processus du geste lexical (Krauss, 1998, 2000, cité dans Goldin-Meadow et Alibali, 2013), les gestes augmentent l'activation du lexique et rendent son accès plus facile. Par exemple, quand un locuteur produit un geste circulaire tout en disant « la balle roule dans la rue », son geste augmente l'activation en lui du lexique « rouler » (2013 : 259).

Une autre recherche de Beilock et al. (2008) conclut que pratiquer une activité physique favorise l'acquisition du lexique qui lui est propre. Jouer au hockey sur glace améliore la capacité à comprendre le langage propre au hockey. En effet, les zones du cerveau qui sont normalement utilisées pour effectuer une action sont impliquées dans la compréhension du langage liée à cette action.

Enfin, Goldin-Meadow et Alibali (2013) ont mené une étude sur l'âge auquel les enfants savent interpréter des gestes iconiques et sur leur capacité à les employer afin de déduire une action qui est nouvelle pour eux. Ils ont présenté à des enfants de 2 à 3 ans ce genre de gestes permettant d'utiliser un nouveau jouet (sans le jouet dans l'explication). Comme attendu, les enfants ont plus largement réussi à effectuer l'action après avoir vu l'explication avec les gestes iconiques. Mais, ce qui est encore plus intéressant, c'est que les enfants ont ensuite effectué ces gestes sur le jouet et non dans l'air comme dans l'explication. Ils ont compris qu'un geste pouvait transmettre une information pour guider une action et qu'il n'était pas un simple mouvement sans référent. « Le geste chez les enfants en bas âge n'est pas un mouvement dénué de sens, mais bien une représentation communicative intentionnelle » (2013 : 138). Les enfants de l'étude n'ont pas imité l'adulte, mais se

sont servis du geste pour réaliser l'action et ont intégré l'information à travers leur corps.

1.5.4.3. Le geste comme outil de réflexion et de résolution de problèmes

« *Learners thus have the potential to influence the input they receive just by moving their hands.*⁴¹ » (Alibali, 2001 : 267). Autrement dit, le fait de bouger, notamment les mains, influencerait la façon de résoudre des problèmes. Les recherches existantes portent majoritairement sur les mathématiques.

L'abaque, ou le soroban au Japon (figures 11 et 12), est un bon exemple de l'utilisation du geste comme outil de calcul. L'abaque est un boulier très courant en Asie, en Inde surtout, en Chine et au Japon, servant à effectuer des calculs mentaux⁴². Au départ, les enfants apprennent à calculer à l'aide du boulier, et, une fois la technique maîtrisée, ils miment le mouvement des boules (figure 13) sans avoir besoin de la présence du boulier.



Figure 11: Soroban



Figure 12: Enfant apprenant à calculer à l'aide du Soroban

⁴¹ « *Les apprenants ont le potentiel de contrôler les entrées qu'ils reçoivent juste en bougeant leurs mains* ».

⁴² *L'abaque chinois remonterait à 500 ans av. J.-C.*



Figure 13: Enfant calculant en effectuant les gestes du boulier⁴³

Selon des recherches japonaises (Amamiwa, 2001), l'utilisation du soroban améliore la mémoire des nombres. Les enfants qui s'en servent sont capables de retenir un nombre à 9 chiffres, leur mémoire des nombres étant ainsi supérieure aux enfants du même âge apprenant sans le soroban. Leur mémoire spatiale est aussi améliorée car la pratique de la représentation visuelle du soroban les rend plus sensibles à la disposition spatiale. Ils sont en outre meilleurs dans la résolution de problèmes mathématiques, même pour les problèmes qui ne sont pas liés aux calculs qui s'effectuent avec l'abaque (ex : les fractions). Et, bien sûr, ils calculent plus rapidement.

Plus généralement, d'autres mouvements que ceux en rapport avec l'usage de l'abaque, affectent la cognition pendant la résolution de problèmes mathématiques. Des expériences plus récentes menées par Cook et al. (2012) montrent que des enfants résolvent un problème mathématique plus facilement s'ils bougent leurs mains pendant l'écoute des consignes.

De même, Broaders et al. (2007) ont demandé à des enfants de résoudre une série de problèmes mathématiques, certains avec des gestes, les autres sans. Les premiers ont exprimé des stratégies de résolution de problème dans leurs gestes qu'ils n'exprimaient jamais auparavant même en discours, puis les ont appliquées avec succès.

D'autres résultats ont été également positifs avec des adultes. Un groupe d'adultes a effectué des mouvements oculaires selon des modèles compatibles ou non avec la résolution d'un problème mathématique sans avoir pris connaissance de la relation entre ces mouvements et la résolution du problème. Les adultes ayant bougé

⁴³ <https://stock.adobe.com/bg/search/images?k=soroban>

les yeux d'une façon compatible à la résolution du problème ont mieux réussi le problème (Thomas et Lleras, 2007). La même étude a été réalisée avec les mouvements des bras et a conduit aux mêmes conclusions (Thomas et Lleras, 2009).

Beilock et Goldin-Meadow (2010) ont démontré qu'une information motrice pouvait être introduite dans la représentation mentale d'un problème. Lors d'une expérience, des adultes ont réalisé un puzzle en 3D après avoir résolu un problème. Ils ont ensuite explicité, certains en s'accompagnant d'une main, les autres avec deux, la stratégie qu'ils avaient employée pour résoudre le problème. Après une nouvelle résolution du problème, ceux qui n'avaient utilisé qu'une seule main dans leurs explications ont eu plus de difficulté pour réaliser de nouveau leur puzzle que ceux qui avaient utilisé leurs deux mains. Ainsi, la production de gestes pendant un raisonnement a un impact sur la représentation mentale d'un individu.

Dans ce point, nous avons présenté des recherches basées principalement sur les mathématiques. Cependant, nous pensons que ce type d'expériences conviendrait tout à fait à des exercices et activités de grammaire. Selon nous, les mêmes principes de résolution sont applicables à la grammaire car celle-ci comprend une logique et une rigueur comparable.

1.6. Le lien entre geste et parole : vers une approche multimodale

Nous avons vu que le geste joue un rôle important dans le développement cognitif de l'enfant par le lien qui existe entre les développements langagiers et cognitifs. L'acquisition du langage est marquée par la production de gestes significatifs. Les premiers gestes, ceux de pointage, (déictiques) précèdent en général les premiers mots (Capone et McGregor, 2004) : le pointage permet à l'enfant d'isoler l'objet pour ensuite le nommer. McNeill (1992) identifie 3 phases dans le développement de la gestualité chez l'enfant:

- durant la période préverbale, l'enfant produit des emblèmes en remplacement d'un mot ;
- entre la troisième et la cinquième année apparaissent les premiers

coverbaux iconiques ;

- à partir de 5 ans, apparaissent les autres coverbaux tels que les gestes métaphoriques et les autres emblèmes.

Selon Coletta (2004), à partir de 6 ans « le développement des conduites narratives orales se fait aussi bien verbalement que non verbalement ». Les récits rallongent et se complexifient tout en s'accompagnant de gestes eux aussi plus complexes et diversifiés. Ainsi, chez l'enfant, le développement verbal et celui non verbal évoluent conjointement.

On retrouve le lien entre geste et langage déjà dans l'étymologie du mot « langage ». « Langage » signifiait à l'origine « mettre la langue en mouvement » puisqu'il dérive de « *lingua* », la langue (« l'organe ou la langue en tant que système de régulation de la parole »), avec ajout du suffixe « *-age* » lui-même issu du verbe « *agere* », « mouvoir, mettre en mouvement, emporter, diriger, conduire » (Bottineau et Grégoire, 2017 : 8).

Selon Jousse, la parole est le geste « laryngobuccal » qui fait partie du langage :

Le langage est en réalité, l'expression de l'être tout entier. Il s'élabore par l'intussusception des gestes caractéristiques de l'univers. Pour bien le distinguer, appelons-le « corporage ». Il se prolonge dans l'innombrable gesticulation des mains. C'est le « mamélage ». Enfin, il se transpose lentement sur les muscles laryngobuccaux. C'est le « langage. » (1969 : 103).

Le geste accompagne la parole pour seulement deux raisons : la raison physique (pour se faire entendre) et la raison psychologique (pour exprimer l'implicite et le non-dit) (Calbris, 1985 : 67). Les fonctions du geste dans sa relation à la parole, quant à elles, sont multiples : il renforce, infirme, module ou contredit un propos. De même, le geste illustre, complète ou remplace le discours, l'accompagne ou le scande (geste (auto)synchronisateur). De plus, il se substitue à la parole par obligation, par économie, par prudence ou par diplomatie (Calbris, 1985). Enfin, la gestualité coverbale accompagne la parole en variant selon l'intonation, l'accentuation du rythme ou le débit de celle-ci : elle s'associe alors à la « chaîne

phonique dans sa fonction démarcative » (Kendon, 1972 :78).

Voici deux exemples d'influence de la parole sur le geste :

- Les mots influencent les gestes et nous rappellent leur étymologie. Par exemple, le mot « évolution (des choses) » vient de « *evolutio* », l'action de dérouler, et de « *volvere* », rouler, le « dé-roulement ». Le geste qu'on lui associe généralement est un ou plusieurs cercles verticaux répétés ou enchaînés. (Idem).
- Ou encore, l'idiomatization des gestes :

Si une action, un mouvement, une posture sont typiques d'une attitude, leur reproduction deviendra signe gestuel et leur description, le signe verbal de cette attitude. Il est alors logique d'associer les deux expressions verbales ou gestuelles ou de pouvoir substituer l'un à l'autre (ex. : rester bouche bée, les bras m'en tombent...). (Idem)

Selon Calbris, le geste lie le concret et l'abstrait. Il concrétise l'abstrait dans le sens où « le geste permet le lien entre les acceptions concrètes et figurées ou abstraites du mot, tant au plan synchronique (métaphore : locution figurée) qu'au plan diachronique (étymologie concrète du mot devenu abstrait) », et, en même temps, il symbolise le concret car « mimer implique un transfert de temps, de personne, d'élément en action, de mouvement et de taille » (1985 : 81). McNeill décrit également le geste comme porteur de représentations au sein d'une dialectique langage/représentation. Les gestes fournissent la représentation, et la dialectique en elle-même qui nourrit le discours et les idées : « *In this dialectic gestures provide the imagery, and the dialectic itself fuels speech and thought (McNeill, 2005).*⁴⁴ ».

1.6.1. La communication multimodale

Depuis les années 2005, divers auteurs travaillant dans le domaine des sciences du langage et notamment dans les « *gestures studies* », (Kerbat-Orecchioni

⁴⁴ « Dans cette dialectique les gestes fournissent les images, et la dialectique elle-même nourrit le discours et la pensée ».

(2005), Coletta (2004), Azaoui (2014)...) ont employé le terme de « multimodalité » (« *multimodality* » en anglais). Ce concept est issu des travaux de Kress (2003) sur le développement de l'outil numérique source de nouvelles pratiques sémiotiques. L'expansion de ces pratiques a permis d'intégrer différents modes tels que l'image, le son ou le texte.

La notion de multimodalité telle que nous la connaissons en linguistique, implique que toutes les modalités qui composent la communication constituent un tout et sont interdépendantes. L'approche multimodale est récente, les linguistes ayant longtemps délaissé les aspects non-verbaux de la communication parlée.

Selon Coletta (2004), la parole est multimodale car « la parole est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels » (Coletta, 2004 : 15). Le traitement de la parole serait aussi plurimodal :

Lors de la perception d'une conduite langagière, on ne traite pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations corporelles, mais on intègre un tout. La production de la parole est aussi plurimodale : elle procède d'une représentation complexe et active dès le départ différentes voies motrices pour aboutir à une expression mêlant de façon intégrée les signaux vocoverbaux et certains signaux non verbaux. (Coletta 2004 : 15-16).

La multimodalité serait synonyme de multicanalité où les différents canaux sont verbaux, gestuels, paraverbaux... La multimodalité ne se sert pas d'autres supports que le corps au contraire de la plurisémiotité qui s'appuie sur des éléments extérieurs comme un tableau, une vidéo, une image... (Azaoui, 2014 : 111).

On ne peut donc pas postuler qu'une modalité s'appuie sur une autre pour mener à bien l'interaction comme on ne peut non plus hiérarchiser les différentes modalités qui fonctionnent en synergie.

1.6.1.1. Le non-verbal, le paraverbal et le coverbal dans la communication

La communication est un mélange d'expressions faciales, de postures, de

regards, de gestes, de tonalité de la voix, de proxémie... : de modalités appartenant au non-verbal, paraverbal et coverbal. Contrairement à une idée reçue, la majorité des informations ne sont pas transmises par le canal verbal, mais par le non-verbal. Pour Mehrabian (1967), professeur en psychologie, cela serait même de l'ordre de 10 % pour le premier et de 55 % pour le second. Si ces chiffres ont été largement repris dans des domaines tels que la PNL (Programmation Neuro-Linguistique), ils sont désormais tempérés par la difficulté de les transposer dans différents contextes. Cependant, l'importance du paraverbal et du coverbal par rapport au verbal n'a jamais été démentie. Le non-verbal est « l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée et plus précisément des conduites posturomimogestuelles accompagnant la parole ». (Coletta : 75)

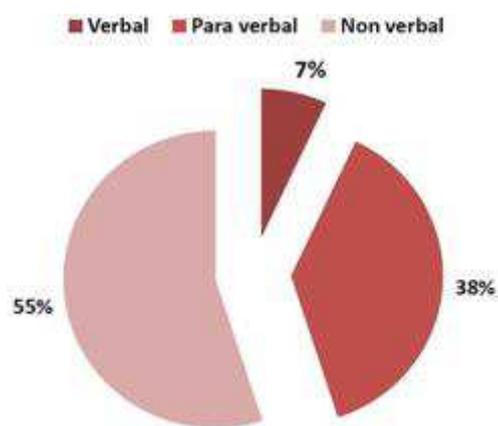


Figure 14: Pourcentage du verbal, para verbal et non verbal au sein de la communication (Mehrabian, 1967)⁴⁵

Le paraverbal (inflexions intonatives, pauses, respiration...) représenterait 38 % (toujours selon les chiffres de Mehrabian) des modalités de communication. Malgré l'importance du paraverbal dans la communication, et du fait que notre recherche porte sur les gestualités coverbales et non verbales, nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux modalités en lien avec ces dernières.

Au sein de la communication non verbale, il existe deux types de gestes entretenant différents rapports à la parole (comme nous l'avons vu précédemment dans le continuum de Kendon). Il y a les emblèmes qui peuvent se passer de la parole afin de transmettre une information ; et il y a les gestes iconiques, métaphoriques et déictiques, avec en plus les battements et les mimiques faciales (lorsqu'elles sont

⁴⁵ Image issue de Mehrabian et Ferris, 1967.

réalisées simultanément avec les mots qu'elles illustrent ou remplacent), qui sont coverbaux (qui accompagnent la parole). Les coverbaux et leur signification dépendent du contexte : « les signes utilisés dans la gestualité coverbale fonctionnent sémiotiquement sur un mode global et synthétique » (Coletta : 91), la signification des gestes est à prendre dans son ensemble et ils ne peuvent être décomposés ou combinés entre eux. Contrairement aux emblèmes, ils ne sont pas de nature conventionnelle, même s'ils peuvent parfois être partagés : « leur forme idiosynchrastique n'est pas codée, et si les gestes produits par différents individus sont similaires, ce n'est pas par convention, mais en raison de motivations sémiotiques » (idem).

Les Coverbaux		
Cosnier et Vaysse (1997)		McNeill (1992)
Illustratifs coverbaux	Déictiques	Déictiques
	Pictographiques	
	Spaciographiques	Iconiques
	Kinémimiques	
Idéographiques		Métaphoriques
Paraverbaux	Battements	Battements
	Cohésifs	
	Connecteurs	
	Pragmatiques	

Tableau 1: Classification des coverbaux selon Cosnier et Vaysse (1997), et McNeill (1992), adaptée par Tellier (2006 :49)

Le lien entre les mouvements corporels et la parole est au centre de l'approche multimodale dans laquelle nous inscrivons notre recherche. Elle fait partie d'une approche mixte cognitive et communicative (Kendon et McNeill) qui considère que la gestualité coverbale sert la communication et que les gestes coïncident avec les unités phrastiques. Elle s'oppose à une approche purement cognitive (Krauss et al, 1995, Hadar et Butterwoth, 2009) pour qui la gestualité est presque uniquement au service

de l'énonciation. Les informations kinésiques sont moins importantes que les informations linguistiques dans l'interaction. Pour preuve, les communications téléphoniques se passent de coverbaux.

De nombreuses études ont néanmoins démontré le rôle primordial des coverbaux sur les échangeurs verbaux. Par exemple, un locuteur récitant un texte par cœur qui, par conséquent, ne nécessite pas de mise en mots de la pensée, ne produit pas de coverbaux (Cosnier et Brossard, 1984). De même, une interaction verbale est moins riche en informations lorsque des manchons dissimulant les mains d'un locuteur neutralisent la perception des coverbaux (Alibali, 2001).

Les gestes générés par le locuteur au moment de l'énonciation ont plus qu'un rôle d'illustrateurs : « Ils participent activement à la construction référentielle et contribuent pleinement au cadrage de l'activité discursive. » (Coletta, 2005 : 89). L'approche multimodale s'intéresse avant tout aux relations entre les modalités qui constituent l'énonciation.

1.6.2. Genèse du langage

L'approche multimodale donne au geste un rôle majeur dans la naissance du langage : « Tels deux frères, les signes gestuels et verbaux vont de pair, l'un doublant l'autre lors de l'énonciation, à tel point synonymes que le gestuel équivalent au verbal va pouvoir le remplacer partiellement, ou complètement dans certains cas. » (Calbris, 1985 : 66)

Jousse, pense que la proposition est forcément accompagnée de gestes et ne peut être divisée en unités plus petites comme les mots :

Les mots séparés n'existent que dans les dictionnaires et non pas sur les bouches. On ne pense pas par des mots, on ne parle pas par mots, on ne rythme pas par mots, mais par proposition. Il ne s'agit pas d'apprendre une langue par mots, mais de jouer des propositions. Le mot n'est qu'une phase du geste propositionnel. (Jousse, 1969 : 112).

Selon lui, la parole est un geste et vient du geste, c'est le processus de l'intussuception. L'humain est d'abord agi par la réalité, puis, les actions qu'il reçoit et qu'il rejoue deviennent des gestes ; le geste est dans un premier temps global (tout le corps) puis par économie expressive, il devient manuel (les gestes coverbaux pour ensuite devenir laryngobuccal (la parole)).

Si ici le geste accompagne la parole, il la précède également. Ce qui nous amène à nous interroger sur l'origine du langage : le geste a-t-il précédé la parole ? A-t-il contribué à son émergence ? L'a-t-il toujours accompagné ?

Concernant la question de l'origine du langage, Jousse place le geste avant tout. À travers l'« intussuception », le geste est devenu parole : « L'anthropos a transposé, autant que faire se pouvait, le mécanisme global dans son mécanisme oral. Au lieu de corporaliser, il va buccaliser. Le corps humain était le « rejoueur » du mouvement des choses » (1969 : 103). L'humain a commencé à parler par économie d'énergie, car il est « le plus paresseux des animaux ». De même, il a utilisé l'écriture afin de coder des gestes et non des idées ; « L'expression-source, par le graphisme, n'est pas l'idéogramme, mais bien le mimogramme, l'ombre chinoise des gestes expressifs de l'homme, fixée par un enduit coloré sur la paroi où elle se joue, ou bien gravée dans la pierre... » (Jousse, 1969 : 48). L'écriture et le dessin sont des exemples de liens entre le concret et l'abstrait à travers le geste. « Plus concret, plus ancien et plus inconscient, le signe gestuel diffère du verbal. Il aurait pour spécificité d'assurer un lien constant entre le concret et l'abstrait ». (Calbris, 1985 : 66). De plus, la figuration ne peut être dissociée du langage dans le sens où :

Elle révèle de la même aptitude de l'homme à réfléchir la réalité dans des symboles verbaux, gestuels ou matérialisés par des figures. Si le langage est lié à l'apparition de l'outil manuel, la figuration ne peut être séparée de la source commune à partir de laquelle l'homme fabrique et figure (Le roi Gourhan, 1964, cité dans Calbris, 1985 :82).

Cependant, de récentes recherches en neurosciences confirmeraient des bases neurales communes entre la fabrication d'outils et le langage (Stout et Cheminade : 2012, 2011). Ces recherches se sont penchées sur la fabrication d'outils datant du paléolithique afin d'étudier l'origine et l'acquisition du langage (Stout et al., 2011).

Elles « confirment l'existence d'un lien entre la façon dont le cerveau gère ces séquences et les comportements complexes ».46 Ainsi, l'évolution d'une langue dépendrait du geste. C'est la théorie du « *mead's loop* » de Mc Neill qui affirme que le geste est essentiel pour l'origine du langage, et ce, contrairement à ce qu'on pourrait penser, pas parce qu'il serait plus ancien ou facile, mais parce que le discours ne pourrait évoluer sans le geste et vice-versa : « *I develop a hypothesis that the origin of language crucially depended at one point on gestures... Without gestures, according to this hypothesis, the brain circuits required for language could not have evolved in the way they apparently have*47. » (1992 : 5). McNeill est catégorique sur le fait que le geste n'a pas pu précéder la parole, sinon ce n'est pas le langage qui aurait vu le jour, mais le pantomime :

*I am advocating that evolution selected an ability to combine speech and gesture. Speech and gesture would have evolved together, with no gesture-first stage... Further, if there had been a gesture-first step it would not have led to human language but to pantomime*48 (1992 : 13).

Goldin-Meadow elle aussi invalide la théorie du geste qui précéderait le discours. Selon elle, « les aspects mimétiques et linguistiques d'une langue ont évolué ensemble, produisant un seul système » (Mc Neill, 2013), « mais, que ces deux modalités ont fonctionné ensemble à tous niveaux de leur évolution et développement » (Goldin-Meadow, 2016). Elle donne en exemple les enfants malentendants qui acquièrent une langue des signes (avec des parents malentendants)49 et qui suivent le même processus d'apprentissage que les enfants acquérant une langue parlée. L'aspect systématique de la relation entre geste et parole suggère que ceux-ci appartiennent à un seul et même processus de production. Cela étant dit, si l'humain peut acquérir le langage dans un mode oral et gestuel, pourquoi, à travers l'évolution, l'oral est devenu le canal dominant dans toutes les cultures ? Si, selon Jousse, comme nous l'avons vu, c'était par économie d'énergie, pour Goldin-Meadow (2016), c'était dû à la nécessité d'avoir plusieurs modes

46 Pour plus de détails, v. plus bas le point 2.4 traitant des neurosciences.

47 « *Je développe une hypothèse selon laquelle l'origine du langage dépendait cruciallement à un moment des gestes sans les gestes, selon cette hypothèse, les circuits du cerveau requis pour le langage n'auraient pas évolués comme ils l'ont fait* ».

48 « *Je plaide que l'évolution a sélectionnée une capacité à combiner le discours et le geste. Le discours et le geste auraient évolués ensemble, sans une première étape impliquant le geste...* ».

49 Recherche de Newport et Meier, 1985, citée dans Goldin-Meadow, 2016.

complémentaires pour une meilleure efficacité. Effectivement, le discours relève davantage du code segmenté que le geste qui ne l'est que partiellement quand le geste transmet plus facilement que le discours le code mimétique qui est indispensable à la communication (v. plus bas le point 2.4.1 sur les neurones miroirs) :

Having a mimetic code alongside a segmented and combinatorial code creates a composite communication system that not only is generative but also is responsive to the context-specific communicative needs of human speakers⁵⁰. (2016 : 4)

Par conséquent, le discours ne serait pas le médium prédominant du langage humain, mais n'en serait qu'une partie, l'autre étant le geste, ceci pour une meilleure communication.

⁵⁰ « Avoir un code mimétique aux côtés d'un code segmenté et combinatoire crée un système de communication composé qui n'est pas seulement génératif mais aussi qui répond aux besoins de communication spécifiques des locuteurs. »

1.7. Synthèse Chapitre 1

Dans ce premier chapitre, nous avons défini le geste et l'avons différencié du mouvement. Nous avons vu que le geste se caractérise principalement par son aspect volontaire (pour Jousse cependant, il est d'abord le propre de l'humain). Qu'il soit volontaire ou non, le geste exprime. À travers l'histoire, les définitions du geste ont évolué. Si les premières ne présentaient le geste que comme un simple mouvement de mains et/ou de bras afin d'accompagner un discours, agir sur la réalité ou représenter des actions d'un certain type, les actuelles l'intègrent pleinement au processus du discours (Mc Neill).

Les classifications de gestes actuelles, dans leurs différences, dérivent toutes du Continuum de Kendon : leurs bases sont les mêmes et seuls les termes employés s'adaptent au contexte de recherche.

Après avoir défini le geste, nous avons choisi de nous attarder sur trois de ses fonctions qui sont liées directement à notre sujet de recherche : la fonction communicative (dont la communication des émotions), la fonction culturelle (comparable à une forme de communication) et la fonction cognitive.

La fonction communicative du geste facilite la communication en clarifiant un énoncé ou en le complétant. Nous avons également distingué deux types de gestes : les gestes communicatifs qui, comme nous venons de la voir, illustrent et enrichissent les informations verbales ; et les gestes extracommunicatifs qui ne participent pas à l'échange, mais qui accompagnent le discours sans véhiculer d'information « officielle », et qui sont dits de confort (autocontact, manipulation d'objets, grattage, balancement...). Selon Cosnier (1977), les extracommunicatifs constituent une intention de communication inconsciente, en particulier des émotions. Pour notre part, nous pensons qu'un geste n'est jamais produit par hasard et qu'il transmet toujours une information.

D'ailleurs, la notion de communication, qui passe par un geste et/ou une émotion, s'inclut dans la théorie concernant les neurones miroirs (que nous approfondirons plus bas dans le point 2.4.1.) dans le sens où nous nous mettons d'abord à la place de l'autre afin de le comprendre pour ensuite lui répondre.

Le geste possède également une fonction culturelle. En effet, la gestuelle est influencée par la langue et la culture car elle est un prolongement de la parole. Même si elle est d'une nature universelle (Turchet, 2009), elle varie selon les différentes cultures et traditions. Néanmoins, le processus de son acquisition n'est pas encore clair. Il le serait, soit d'une façon partiellement consciente par observation et expérience sociale (Ekman et Friesen, 1978, 1981), soit d'une façon innée et inconsciente (Goldin-Meadow et Iverson, 1998).

Nous avons aussi attribué au geste une fonction cognitive. L'« intussusception » de Jousse, place le corps au centre du processus cognitif : la connaissance, à force d'être « rejouée » à travers le corps, s'inscrit en elle.

Nous avons en outre examiné différentes recherches behavioristes/cognitivistes portant sur l'impact et les bénéfices des gestes sur les mécanismes cognitifs propres à l'apprentissage d'une langue étrangère tels que la mémorisation, la compréhension et la résolution de problèmes.

Sur la mémorisation et la résolution de problèmes, les conclusions des recherches sont unanimes : l'usage du geste aide à mémoriser plus et plus longtemps, et à clarifier des stratégies afin de résoudre les problèmes mathématiques que cela soit en tant qu'auditeur ou locuteur. Concernant la compréhension, les seuls résultats nettement positifs le sont pour un auditeur impliqué dans une activité impliquant le mouvement. En effet, expliquer une notion abstraite à l'aide de gestes n'apporte pas d'informations sémantiques supplémentaires (Krauss, 1995).

Les enfants seraient plus sensibles à l'apprentissage accompagné de gestes. Ils obtiennent en effet de meilleurs résultats et savent de manière presque innée (Goldin-Meadow, 2013) qu'un geste contient une information (performative).

Enfin, nous avons vu que des recherches portant sur l'apprentissage d'une langue ont mis en exergue les liens unissant le geste et la parole. Après un bref rappel étymologique (le mouvement et la langue vont de pair), nous avons noté que pour Jousse (1969), Calbris (1985) ou McNeill (1992), le langage exprime les différentes dimensions de l'être et le geste sert à lier le concret et l'abstrait en tant que porteur de représentations. Nous en avons déduit que les signes gestuels et verbaux étaient

réellement indissociables. Nous nous sommes alors demandé si le geste et la parole avaient évolué ensemble et si l'un avait précédé l'autre. Ce point traitant de la genèse du langage nous a de cette façon permis de comprendre le fonctionnement de la notion de multimodalité.

Auparavant, le geste par rapport au discours était généralement considéré comme plus ancien, primitif, inconscient, concret... Même si cela n'est pas totalement erroné, de récentes études ont montré que la fabrication d'outils et la parole auraient évolué d'une manière imbriquée jusqu'au système actuel qui se compose de plusieurs codes (mimétique, segmentaire, combinatoire) (Goldin-Meadow, 2016) portés par le geste et la parole. Un système de communication est plus performant quand il repose sur la complémentarité et l'interdépendance de différents codes.

Cette unité de geste (corps) et de la parole (pensée) nous conduit ainsi au deuxième point qui traitera de la cognition incarnée dans laquelle le corps, la pensée et la parole ne font qu'un et où toute situation d'apprentissage implique le corps dans sa totalité.

Chapitre 2

« Par incarnée, nous entendons une réflexion dans laquelle le corps et l'esprit sont réunis. »

Varela, 1993 : 58.

2. Penser par le corps

Dans ce deuxième point, nous tenterons de montrer qu'un apprentissage par le corps est non seulement possible, mais surtout, naturel et inné alors même que « la réflexion dans notre culture a été séparée de sa vie corporelle » (Varela, 1993 : 62).

Nous aborderons cette idée à travers la notion de cognition incarnée et d'énaction, ainsi qu'à travers quelques notions issues des neurosciences en nous intéressant à l'aire de Broca, siège des fonctions motrices et langagières, et des neurones miroirs qui sont des éléments clés de la fonction d'imitation.

2.1. La cognition et la notion de cognitivisme

Afin de comprendre la notion d'énaction et de cognition incarnée, il est important de commencer par définir la cognition. La cognition est

le traitement de l'information en tant que computation symbolique : la manipulation de symboles basés sur des règles... Elle fonctionne à travers tout mécanisme qui peut-être et permettre la manipulation d'éléments fonctionnels discrets : les symboles. (Varela, 199 : 77).

Même si les symboles sont physiques et possèdent une valeur sémantique, « le système réagit uniquement avec la forme des symboles (leurs attributs physiques) non avec leur signification » (idem).

La cognition fonctionne telle une computation qui est une manière de calculer,

d'estimer ou d'organiser. Ce processus se fait principalement inconsciemment.

La notion de cognitivisme naît en 1956 avec les recherches de Simon, Chomsky, Minsky, et McCarthy :

L'intuition centrale du cognitivisme est que l'intelligence – humaine comprise – ressemble tellement à la computation dans ses caractéristiques essentielles que la cognition peut en fait se définir par des computations sur des représentations symboliques. (Varela, 1993 : 73).

En d'autres termes, le cerveau est semblable à une machine de traitement de l'information qui « répond sélectivement aux traits de l'environnement : c'est le noyau dur des neurosciences modernes ». (Ibid : 79).

2.1.1. La cognition, processus inconscient

Nous l'avons vu plus haut, la cognition se produit de façon inconsciente. Selon Lakoff :

La plupart de nos pensées sont inconscientes, elles sont fondamentalement inaccessibles à notre conscience introspective directe. Les pensées quotidiennes se produisent trop rapidement et trop lentement au niveau de l'esprit pour être accessibles. La plupart de la cognition se produit backstage (Lakoff, 2000 : 27).

Ce qui se passe dans notre esprit est ainsi complexe et est majoritairement indisponible à la conscience.

Lakoff prend pour exemple la cognition mathématique, mais cela vaut pour toutes les représentations ou symboles tels que les éléments qui composent une langue étrangère.

Selon Varela, le processus cognitif est inconscient, mais ne peut en aucun cas être amené à la conscience, même, par exemple, par la pratique de la psychanalyse qui permet de transférer une information de l'inconscient à la conscience par le biais

de la réflexion. Son aspect inconscient lui garantit une réelle efficacité : « Si de tels processus cognitifs pouvaient être rendus conscients, ils ne seraient pas rapides et automatiques, et ne pourraient pas fonctionner convenablement. » (Ibid : 86).

Le « soi » n'est ainsi pas essentiel à la cognition. Pour les cognitivistes, ce sont « la cognition et l'intentionnalité (représentation) qui constituent un couple inséparable, non la cognition et la conscience » (ibid : 87).

En conséquence, puisque la cognition fonctionne avec les attributs physiques des symboles, de quelle façon est-elle alors connectée au monde concret et vécu ?

Nous étudierons cette question en abordant les notions de cognition incarnée et d'énaction dans le point suivant.

2.2. De la cognition incarnée à l'énaction

« *Human maths is embodied, it is grounded in bodily experience in the world*⁵¹ » (Lakoff, 2000 : 365). Selon Lakoff, les mathématiques sont incarnées, elles dépendent de l'expérience corporelle :

Les maths telles que nous les connaissons existent en vertu de l'esprit incarné : tous les contenus mathématiques résident dans des idées mathématiques incarnées : un grand nombre d'idées mathématiques basiques ainsi que les plus sophistiquées sont de nature métaphorique. (Ibid : 364).

Dans cette approche « expérialiste » de la cognition, le processus cognitif se réalise à partir de l'expérience corporelle et sociale de l'humain, et ce, de façon innée et structurée. L'humain y est naturellement capable de convertir les données concrètes issues de l'expérience corporelle en données abstraites :

Les structures conceptuelles signifiantes procèdent de 2 sources : (1) la nature structurée du vécu corporel et social, et, (2) notre capacité innée à projeter

⁵¹ « *Les mathématiques humaines sont incarnées, elles sont ancrées dans l'expérience corporelle dans le monde.* »

imaginativement à partir de certains aspects bien structurés du vécu corporel et interactif, des structures conceptuelles abstraites (Lakoff : 1988).

En effet, le temps où l'on séparait l'esprit et le corps est révolu. « Les philosophes européens continuent à produire des discussions détaillées montrant comment la connaissance dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre corporéité. » (Varela, 1993 : 210)

Issue de la psychologie cognitive, la cognition incarnée (ou *l'embodiment*) est un mouvement de pensée qui s'est développé en opposition avec le cognitivisme traditionnel. Elle considère que l'esprit n'est pas conçu comme un ordinateur, mais interagit avec son environnement puisque lié au corps. Il existe ainsi deux modes de fonctionnement : le « *bottom-up* », les informations qui proviennent du corps influent sur la cognition, et le « *top-down* », la cognition influe sur le corps⁵². Le réseau neuronal ne fonctionne pas à sens unique, de la perception vers l'action, mais « la perception et l'action, le perceptif et le moteur, sont liés en tant que motifs émergents qui se sélectionnent mutuellement ». (Varela et al., 1993 : 220.)

Cette approche offre une alternative à celle pour laquelle le cerveau est un ensemble de modules spécialisés et à celle du cognitivisme qui s'intéresse « quasi exclusivement à la cognition en tant que production du cerveau ». Elle est dynamique et envisage « l'état global du système⁵³ ».

La cognition est située (« *situated cognition* ») car elle est dépendante des situations dans lesquelles elle prend forme ; et elle est incarnée, car elle est ancrée dans le corps et vit de ses interactions avec l'environnement :

La perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue. En effet, elles ne sont pas associées dans les individus par simple contingence (dépendance) ; elles ont aussi évolué ensemble. (Varela et al, 1993 : 234).

Selon le « processus élémentaire » de Johnson (1987, cité dans Varela et al.,

⁵² Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Embodiment>.

⁵³ *Idem.*

1993 : 241), l'être humain possède des schèmes d'images kinesthésiques qui sont des structures cognitives générales ; par exemple, le schème du récipient, de la partie, du tout, du but...

Ces schèmes s'originent dans l'expérience corporelle, peuvent être définis en termes d'éléments structurels, possèdent une logique élémentaire, et peuvent être projetés métaphoriquement de manière à structurer une large palette de domaines cognitifs. En d'autres termes, l'être humain comprend les concepts à travers l'expérience et ils sont structurés sous forme de schèmes-images.

Ainsi, les concepts modelés par l'expérience sont « projetés » par l'imaginaire dans le domaine cognitif.

Piaget pense également que les structures cognitives émergent à partir de schèmes. Dans un programme d'épistémologie génétique, l'enfant se développe en transformant « un organisme biologique immature à la naissance en un être doué de raison abstraite à l'âge adulte » (Piaget, 1936, cité dans Varela, 1993 : 240). À partir d'activités sensorimotrices, l'enfant développe des structures cognitives par le biais de schèmes récurrents (circulaires).

La notion d'« éinaction » (ou « éinactivisme ») fut, quant à elle, proposée par Varela, Bateson, Maturana, Thompson et Rosch au début des années 1990 et est proche de la cognition incarnée. Elle conçoit la cognition en tant que processus par lequel les organismes et les esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement :

le cerveau existe dans un corps, le corps existe dans le monde, et l'organisme bouge, agit, se reproduit, rêve, imagine. Et c'est de cette activité permanente qu'émerge le sens du monde et des choses⁵⁴.

Pour l'éinaction, « l'action est guidée par la perception » (Varela et al., 1991 : 235) et « l'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui ». L'éinaction, et notamment dans l'utilisation qu'en fait en pédagogie des langues Aden (2017), se base sur les théories de la cognition incarnée, mais aussi

⁵⁴ Varela cité dans : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/cognition-incarnee/>.

sur celles des systèmes autonomes en biologie et de la phénoménologie en philosophie.

En traitant de la cognition, et plus particulièrement de la notion de cognition incarnée et d'énaction, ce point nous a montré que le processus cognitif est inextricablement lié aux expériences vécues à l'aide de notre corporéité. Cela nous conforte dans l'idée que l'apprentissage d'une langue et de ses composants passe nécessairement par le système sensorimoteur. C'est pourquoi nous verrons dans le point suivant que différentes théories appartenant au domaine de la linguistique avancent que le corps, la cognition et le langage fonctionnent ensemble.

2.3. Parole, geste et pensée

La plupart des linguistes contemporains se rejoignent sur l'interdépendance du geste et de la parole. Après avoir présenté la relation entre la cognition et l'expérience corporelle, nous aborderons ici plusieurs théories associant la parole, le geste et la pensée.

Selon McNeill, « le geste et le discours se synchronisent au moment où ils partagent une signification sous-jacente dans le discours, ils possèdent une dynamique communicative, un moment de force discursive maximale au moment du discours (de l'énonciation) ». McNeill nomme un tel moment « *growth point* ».

Le *growth point* synchronise deux types de symboles générant des pensées sémiotiques opposées. Autrement dit, à un moment donné, les gestes, globaux, synthétiques et instantanés, et les discours, analytiques, combinatoires et linéaires, composent ensemble une idée.

McNeill donne l'exemple (1992 : 5) d'un locuteur qui décrit une scène d'un dessin animé qu'il est en train de regarder : « *He drop the ball down.* (Il a lâché la balle vers le bas.) ». En anglais, l'expression se compose de 2 unités : « *drop* », lâcher » et « *down* », en bas, qui une fois assemblées, ont le sens de « laisser tomber ». Le locuteur l'a accompagnée d'un geste de la main les doigts ouverts

(« drop ») et en mouvement vers le bas (« down »). Il s'est ainsi servi de 2 unités dans son discours, mais un seul symbole dans son geste : les gestes et les discours sont synchronisés et coexpressifs, mais ils sont sémantiquement non redondants :

Both sides of the growth point are essential, and are opposed dialectically in that the linguistic components have combinatorics potential and categorize the image ; the imagery component embodies these categories in an instantaneous whole ; the different modes are simultaneously active (for the speaker and the listener, who is trying to recreate the growth point)⁵⁵. (McNeill, 2005 : 4)

Pour Mc Neill, penser avant de parler n'est pas possible, la pensée et le discours sont inséparables, unifiés et simultanés.

Lapaire a quant à lui, nommé « kinéflexion » (ou kinépensée) le « processus d'union du mouvement corporel et de la réflexion ancré dans le langage, mais dépassant ce dernier. Sont associés actes moteurs et de pensée. » (Lapaire, 2017 : 193). Cette théorie ne propose pas un simple lien entre le corps et le langage, mais une véritable fusion de la réflexion et du mouvement du corps.

Ainsi, Lapaire unit intimement le geste et la parole grâce à la réflexion. Il rejoint par là même McNeill pour qui « les gestes sont les pensées en action du locuteur, et un composant à part entière du discours, pas simplement un accompagnement ou une addition » (1992, 2005). Le *growth point* est une combinaison de contenus linguistiques et représentationnels générant les événements cognitifs. C'est pourquoi la kinéflexion de Lapaire a pour but d'exploiter ces moments d'union en situation d'enseignement (de l'anglais langue étrangère) : « le langage ordinaire a souvent recours à la kinéflexion, notamment en contexte explicatif » (Lapaire, 2017 : 194). La kinéflexion est produite par exemple en associant des mouvements de danse à des éléments linguistiques de la grammaire anglaise.

⁵⁵ « Les deux côtés du growth point sont essentiels, et sont opposés dialectiquement, dans le sens où les composants linguistiques ont des potentiels combinatoires et catégorisent l'image ; les composants picturaux incarnent ces catégories dans un tout instantané, les différents modes sont simultanément actifs (pour le locuteur et l'interlocuteur, qui essaye de recréer le growth point.

Swain forge en 1985 la notion de « *linguaging* » relative « au processus cognitif de la négociation et de la production du sens, un résultat compréhensible faisant partie de l'apprentissage du langage »⁵⁶. Le langage est un outil cognitif, il ne véhicule pas seulement le sens, mais contribue à son élaboration (« It allows the shaping and organizing of higher mental processes through language. »⁵⁷ (Lapkin, Swain et Psyllakis, 2010), et ce « à partir de ressources corporelles dont les *patterns* et les contraintes sont le résultat d'une histoire ontogénétique et culturelle donnée » (Raimondi, 2014 : 124). Le langage humain se sert systématiquement de toutes ses composantes, qu'elles soient « sensorimotrices, cognitives, affectives et expérientielles, [elles] sont mobilisées simultanément » par lui (idem). Le sens résulte de l'interaction de toutes ces différentes facettes réalisées dans l'ici et maintenant.

Dans le *linguaging*, à l'image d'autres théories, la place de l'autre est primordiale car il constitue l'environnement direct qui nous permet de créer du sens. C'est là qu'entrent en jeu le cerveau et ses mécanismes mettant en relation les différents aspects utiles à la communication et au processus cognitif.

2.4. Les mécanismes du cerveau concernant le couple langage/action.

Macro ou micro, les mouvements sont omniprésents au sein du corps. La commande de tous nos mouvements volontaires provient de notre cerveau. Une des régions les plus impliquées dans le contrôle de ces mouvements volontaires est le cortex moteur. Il est notamment le siège des neurones miroirs qui ont été identifiés dans les années 1990 (chez le singe) par Rizzolatti et Sinigaglia et qui jouent un rôle déterminant dans les fonctions motrices, mais aussi dans l'apprentissage par imitation (dont l'apprentissage du langage).

2.4.1. Les Neurones miroirs

⁵⁶ IGI Global www.igi-global.com/dictionary/output-oriented-language-learning-digital/37759.

⁵⁷ « Il permet de former et d'organiser un processus mental à travers le langage ».

« Le système moteur présente une multiplicité de fonctions qui ne saurait se réduire au simple contrôle du mouvement. Il participe à l'organisation dynamique de l'action et il joue un rôle fondamental dans les relations que l'individu entretient avec autrui. » (Nadel, 1986, cité dans Guillain, 2012). C'est ce que Cosnier (1997) appelle la fonction coordinatrice (ou copilotage interactionnel) assurée par des dispositifs mimogestuels permettant « d'émettre des énoncés, de s'assurer qu'ils sont reçus, d'évaluer la façon dont l'interlocuteur les comprend et de les interpréter et de partager avec lui le temps de parole » (Cosnier, 1997 : 9). Ce phénomène est la « synchronie interactionnelle » que décrivent en 1996 Condon et Ogston (cité dans Cosnier, 1997 :9) et que l'on lie désormais aux neurones miroirs.

En effet, les neurones miroirs sont une catégorie de neurones du cerveau qui s'activent lorsqu'un individu (humain ou animal) exécute une action, qu'il observe un autre individu (en particulier de son espèce) exécuter la même action, ou même qu'il imagine une telle action »⁵⁸. Les neurones miroirs s'activent si l'action observée porte une signification, « et ils répondent, seulement, à la vue d'une action finalisée ». (Rizzolatti, Fogassi, Gallese, 2007, Rizzolatti, Sinigaglia, 2008).

Ainsi, les neurones miroirs délivrent un potentiel d'action quand l'individu effectue ou voit quelqu'un effectuer un geste ou un mouvement.

Le système miroir permet de comprendre l'autre en « intériorisant l'action », et « de saisir, à la première personne, les buts moteurs et les intentions d'autrui » (Rizzolatti, Sinigaglia, 2010). Même si l'individu reçoit l'action d'autrui « à la première personne », il est capable de se positionner immédiatement en tant que « deuxième personne » au sein de l'échange :

« Le corps postural fonctionne comme un miroir. Il présente à autrui l'image de lui-même et il prend forme en se conformant à l'image que les autres lui présentent ». (Guillain et Pry, 2012 : 116).

Si les neurones miroirs permettent de comprendre ce que font les autres, ils permettent également de comprendre ce qu'ils ressentent. En effet, « les émotions

⁵⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/neurone_miroir

réalisent une première forme d'échange psychique avec un partenaire ou les membres d'un groupe social, dont elles parviennent à capter l'attention et à s'assurer l'aide ou le soutien » (Wallon, 1934/1993 : 266). Plus généralement, les manifestations émotionnelles sont majoritairement expressives et sont très contagieuses car l'humain a une tendance naturelle à se modeler sur autrui. Selon Guillaud, la mimique émotionnelle serait « au fondement de l'empathie qui permet d'éprouver et de connaître les émotions éprouvées par autrui » (2012 : 119).

Ainsi, l'émotion sert d'intermédiaire entre « l'activité posturale et la parole articulée », l'humain s'exprime par elle (ibid : 121).

L'existence des neurones miroirs montre « combien les liens qui nous unissent aux autres sont profondément enracinés en nous et donc, à quel point il peut être bizarre de concevoir un moi sans nous » (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008).

Le système miroir chez l'être humain est localisé dans l'aire de Broca située au sein de larges parties du cortex prémoteur et du lobe pariétal inférieur (Rizzolatti, Sinigaglia, 2008). De récentes recherches ont montré qu'il serait très probable que le réseau neuronal miroir soit beaucoup plus étendu (Mukamel et al., 2010).

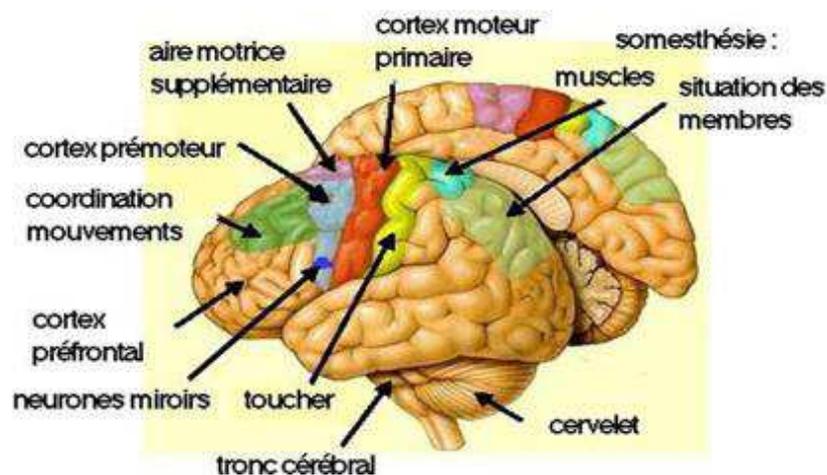


Figure 15: Les différentes zones du cerveau et leurs fonctions (emplacement des neurones miroirs)⁵⁹

Les neurones miroirs se situent ainsi dans une zone de fonctions motrices : « Les plans moteurs que mobilise l'imitation, résulteraient donc du couplage de la

⁵⁹ Image issue de <https://enkidoublog.com/2016/12/31/et-si-rene-girard-avait-raison-les-neurones-miroirs/>

perception et de l'action. » (Idem).

Iacobini et al. (1999), ont comparé l'activité cérébrale par IRM d'individus observant et imitant un simple mouvement des doigts de la main puis exécutant ce mouvement selon des instructions spatiales et symboliques. Il en résulte que deux aires cérébrales s'étaient activées pendant l'exécution du mouvement (quelle que soit la nature de la consigne) et davantage lorsque le sujet imitait ce même mouvement exécuté par un autre individu. Les deux aires concernées appartiennent au système miroir (plus précisément dans le cortex frontal inférieur gauche (aire de Broca)) (Guillain, 2012 : 118).

2.4.2. L'aire de Broca : quand le geste rencontre la parole

En 1961, le neurologue français Paul Broca fut le premier à établir que la partie postérieure du lobe frontal inférieur gauche jouait un rôle important dans la production du langage. « Pendant longtemps, on a cru que les systèmes corticaux pour le langage et les actions étaient indépendants. Mais ces systèmes sont interconnectés, les informations du langage et des actions interagissent. » (Pulvermüller, 2005).

L'aire de Broca appartient au cortex préfrontal et se situe juste au-dessus des yeux. Cette région a intrigué et a été étudiée depuis l'Antiquité. Elle est connue sous le nom de « troisième œil » en Asie orientale et elle est le siège de la glande pinéale que René Descartes considérait comme étant le siège de l'âme. Le chercheur Paul MacLean l'a surnommée quant à lui « lobes angéliques » en lui attribuant les vertus d'amour, de compassion, d'empathie et de compréhension (cité dans Dennison, 2010 : 86). Enfin, le neuropsychiatre Oughourlian (2013) la qualifie de « troisième cerveau », celui du désir mimétique dévolu aux neurones miroirs, en opposition au premier cerveau (le gauche chez les droitiers : celui de la raison, du « je pense donc je suis ») et au deuxième cerveau (le droit : celui du poète, du musicien, de l'artiste, de l'intelligence émotionnelle...).

Le cortex préfrontal est d'un point de vue général « le siège de l'essentiel de

notre humanité et est indispensable à notre apprentissage et à notre croissance » (Dennison, 2010 : 67) et il est également désormais prouvé que « *the inferior frontal gyrus and the ventral promotor cortex are activated for tasks other than language production*⁶⁰ » (Fadiga et al., 2009 : 448). En outre, l'activation cérébrale provoquée par les mots d'action se situe dans le cortex frontal inférieur où se trouvent le plus de neurones miroirs. Cette zone aurait un rôle clé dans la relation des informations d'action, de perception et de langage car « l'aire de Broca est le siège neuronal de la production du discours, mais aussi celui de la commande d'actions ». (Idem)

Les neurosciences montrent qu'il existe des relations entre la parole et certains gestes. Le geste qui accompagne une parole, qui est donc coverbal, et qui est par exemple iconique ou métaphorique, est relié directement à l'hémisphère gauche où siège l'aire de Broca. Par contre, le battement (« *beat* ») n'est pas lié au langage (McNeill, 1992) puisqu'il serait lié à l'hémisphère droit.

L'interconnectivité des zones traitant du langage et des actions a été démontrée par de nombreuses recherches. Pulvermüller (2005) a étudié les relations qui existent dans le cerveau entre le langage et l'action à l'aide d'IRM ou par le biais de sujets atteints de lésions cérébrales. Il a aussi mis en évidence que la perte de tel ou tel aspect du langage correspond à telle ou telle partie du cerveau endommagée.

Les mots d'action se définissent dans un lien sémantique abstrait entre les éléments du langage et les programmes moteurs. Dans la petite enfance, les mots d'action (en majorité les verbes) sont appris dans un contexte d'action, par conséquent, les connexions synaptiques entre les zones motrices et les zones du langage deviennent plus fortes, ce qui générerait la création d'un ensemble neuronal spécifique.

De récentes recherches ont pris pour thème les capacités cognitives associées au langage à travers l'étude d'outils du paléolithique (comme le biface) (Gaucherel, Sauvage, Akhilesh et Pappu, *A Grammar Action to Formalize Paleolithic Knapping*, à paraître) afin de démontrer la présence de syntaxe dans le geste et de lier le développement des syntaxes gestuelles et langagières. Il est vrai que « les

⁶⁰ *Le lobe frontal inférieur et le cortex prémoteur ventral sont activés pour des tâches autres que la production langagière.*

neurosciences ont montré avec des manipulations expérimentales et IRM des chevauchements substantiels, fonctionnels et anatomiques entre ces deux comportements » (Stout and Cheminade, 2012 et 2011).

Cela rejoint une étude menée par Frank Wilson⁶¹ à propos du pouce opposable : l'évolution du pouce opposable correspond au développement du lobe préfrontal du néocortex et a apporté à l'humain « des capacités cognitives élevées en relation avec la création de la beauté, la précision et de l'art » (Dennison, 2010 : 76). Le développement moteur et plus particulièrement de motricité fine serait ainsi en relation directe avec le développement du langage. Frank Wilson (1999) remarque d'ailleurs qu'avec l'avènement des smartphones et des tablettes « la fonction du pouce opposable qui représente des millions d'années d'évolution est probablement perdue en une seule génération » (idem).

Selon Dennison, « le mouvement développe le cerveau et le cortex préfrontal développe l'esprit » (2010 : 87). Une recherche effectuée par Hauk et al⁶² à l'aide des mots « *kick*, *pick* et *lick*⁶³ » qui renvoient au pied, à la main et à la langue, montre que lorsque ces mots sont lus, les zones du cerveau qui s'activent sont pratiquement les mêmes que celles qui sont activées lorsque s'effectue le mouvement correspondant.

Une recherche comparable a été effectuée avec des phrases possédant un verbe d'action comme dans « *The boy kicked the ball.*⁶⁴ » ou « L'homme a écrit une lettre. ». Des personnes dont les cerveaux étaient monitorés ont écouté ces phrases. Il en est résulté que les zones de mouvement de leur cerveau s'activaient : « Les résultats de ces recherches faites avec IRM démontrent l'activation somatotopique⁶⁵ des circuits moteurs reflétant l'aspect de la signification des mots et phrases » (Tettamanti, 2005). Ainsi, une activité sémantique implique plusieurs zones corticales. La compréhension a ainsi lieu dans plusieurs zones du cerveau (v. ci-dessous).

⁶³ *Taper (avec son pied), cueillir et lécher.*

⁶⁴ *Le garçon a tapé dans le ballon.*

⁶⁵ *La somatotopie est la position relative dans le système nerveux des structures correspondant à différentes parties du corps (Wikipédia).*

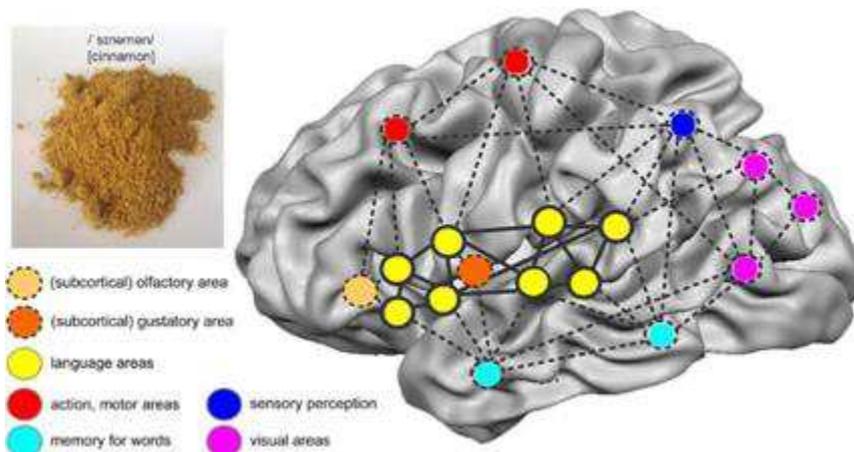


Figure 16: Connexions des différentes fonctions dans le cerveau humain (Macedonia, 214)

Le même type de recherche a été effectué (Fadiga et al, 2009) avec des musiciens qui emploient simultanément les gestes et le langage. Leur IRM a confirmé l'existence d'un réseau corporel dans le cerveau englobant des aires motrices, prémotrices et des zones motrices supplémentaires, la partie inférieure du lobe pariétal et du lobe temporal supérieur. Ces régions sont impliquées dans la compréhension du langage, l'exécution et l'observation d'actions, l'exécution de la musique et de son écoute. « *Indeed language, action and music share common syntactic-like structure*⁶⁶ » (Fadiga et al, 2009). Le langage et la musique ont des « complexités intrinsèques similaires » car « la cognition linguistique et musicale est un mécanisme sensitif qui encode des structures de sons, pour transformer des processus abstraits impliqués dans l'intégration de mots ou de tonalités musicales en des structures syntaxiques » (Patel, 2003).

En conséquence, les musiciens seraient plus enclins à développer un plus grand nombre de (et de plus fortes) connexions neuronales du fait qu'ils produisent des actions par rapport au son et à l'écriture. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'apprenant de LE, en comparaison au musicien, se contente d'écouter, de chanter et de lire, il ne joue pas d'instrument. Ajouter la composante motrice permettrait de développer les capacités cognitives en étendant et en renforçant le réseau neuronal.

Il a été démontré que durant l'apprentissage d'une langue étrangère, les enfants de plus de 6 ans et les adultes « activent des ressources mentales variées pour compenser le manque de dispositif spécifique pour l'acquisition d'une langue »

⁶⁶ En effet, le langage, l'action et la musique partagent la même structure de type syntaxique.

(Abdelilah-Bauer, 2015 : 121). Après 6 ans, la capacité d'apprendre une langue de façon « intuitive » diminue fortement car « le dispositif d'acquisition du langage est remplacé par des mécanismes cognitifs plus généraux, actifs pour toutes les tâches de résolution de problème ». Ce qui signifierait que l'interconnexion neuronale des différentes zones du cerveau a lieu lorsque l'apprentissage ne se fait plus de façon « naturelle ». Des études à l'aide d'IRM⁶⁷ ont prouvé qu'à partir de 6 ans de nouvelles régions du cerveau s'activent pour traiter les informations grammaticales de la langue seconde⁶⁸. Quand on fait écouter à des personnes bilingues tardives une histoire dans la langue maternelle dans un premier temps, puis en langue seconde, deux régions différentes du cerveau (hémisphères gauche et droit) sont activées. Chez les bilingues précoces, par contre, les deux systèmes linguistiques et particulièrement la structure grammaticale, sont traités dans la même région.

Le cerveau est apparemment capable d'activer des ressources destinées à l'origine à d'autres activités pour compenser la non-disponibilité du centre de traitement du langage. Ce mécanisme de compensation expliquerait les grandes variations interindividuelles que l'on constate chez les personnes ayant appris une L2 tardivement. (Ibid : 121).

Pour finir, il faut souligner que des neurones fréquemment coactivés consolident leur connexion. L'utilisation simultanée du langage et de l'action renforcerait ainsi la connexion entre les neurones qui leur sont dédiés (chez l'enfant de plus de 6 ans comme chez l'adulte). Les différentes zones du cerveau s'activent en parallèle et interagissent.

2.4.3. Le ventre, notre deuxième cerveau

⁶⁷ Étude de W.Griesshaber, citée dans Abdelilah-Bauer, 2015.

⁶⁸ Chez les enfants, c'est la partie antérieure de l'aire de Broca qui s'active dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue, alors que chez les adultes, l'activation fonctionnelle a lieu dans la partie postérieure. (Gauchere, Sauvage, Akhilesh et Pappu, A Grammar Action to Formalize Paleolithic Knapping, à paraître).

Nous concluons ce point *Penser par le corps* en évoquant ce que certains appellent le deuxième cerveau, voire le cerveau primitif. Les expressions « avoir la peur au ventre », « avoir l'estomac noué », « digérer une information ou un événement »..., disent toutes le lien qui existe entre le système digestif et les émotions. On sait maintenant que le système digestif contient le système nerveux entérique (SNE), soit plus de 200 millions de neurones au long du tube digestif, c'est-à-dire autant de neurones que dans le cortex d'un chat ou d'un chien (Denjean, 2013)⁶⁹.

Le système nerveux entérique possède évidemment une fonction physiologique comme les contractions du tube digestif qui assurent le transit, le contrôle du passage des nutriments à travers la paroi intestinale, etc. Cependant, il permet également une communication entre le cerveau et les émotions. 95 % des cellules nerveuses de l'intestin produisent de la sérotonine, un neurotransmetteur essentiel dans l'équilibre émotionnel, qui est ensuite acheminé vers le cerveau où il agit. Le stress éprouvé par le SNE a un effet direct sur la sécrétion de sérotonine par la muqueuse intestinale et peut donc engendrer de l'anxiété, du stress, de la dépression...

En outre, selon le neurophysiologue Michel Neunlist⁷⁰, plus qu'un deuxième cerveau, le système nerveux entérique serait le premier cerveau ou cerveau original dans le sens où les organismes primitifs pluricellulaires ne possédaient pas de système nerveux encéphalique, mais uniquement un tube digestif innervé. Le développement de l'encéphale s'est fait au cours de l'évolution à travers le développement du système sensoriel (vue, ouïe, odorat) ainsi que, par la suite, de la découverte du feu et par conséquent, de l'économie d'énergie nécessaire à la digestion.

La présence de ces neurones ainsi que de leur fonction au sein du système digestif fait que la totalité du corps est impliquée dans la création et la gestion des émotions. Et pourquoi pas alors dans le processus cognitif ?

2.5. Synthèse chapitre 2

⁷⁰ *Idem.*

Nous avons commencé ce deuxième point en définissant la cognition comme une « computation », la cognition manipulant différents symboles. Cela nous a conduit à examiner la notion de « cognitivisme » apparue dans les années 1950 avec, entre autres, les travaux de chercheurs tels que Chomsky, considérant le cerveau comme une machine de traitement de l'information en réponse « aux traits de l'environnement » (Varela, 1991). Nous avons aussi vu que le processus cognitif a lieu principalement inconsciemment, le rendant plus rapide et efficace : le « soi » n'est donc pas indispensable à la cognition.

Nous avons alors étudié les notions de cognition incarnée et d'énaction qui sont sensiblement les mêmes. La cognition incarnée (ou *embodiment*) est issue de la psychologie cognitive. Elle s'oppose au cognitivisme de Chomsky puisqu'elle définit plutôt l'esprit comme communiquant avec son environnement à travers sa corporéité. L'énaction, proposée par Varela et al. dans les années 1990, précise que l'esprit humain s'organise lui-même en interaction avec l'environnement puisque « l'action est guidée par la perception » (Varela, 1993). La cognition et l'action sont tellement inséparables qu'elles ont évolué ensemble. Elles sont structurées sous forme de « schèmes-images » (notion de Mark Johnson citée dans Varela). « La connaissance est expérience, tout le reste n'est qu'information » (Einstein), et cette expérience a lieu à travers la corporéité et la dimension sociale de l'humain de façon « structurée et innée » (Lakoff, 2000).

Ensuite, nous avons principalement vu trois notions signées par différents linguistes associant parole, geste et pensée. La première a été celle du « *growth point* » de McNeill qui est un moment où le geste et le discours se synchronisent et partagent « une signification sous-jacente » dans le discours, et où la « force discursive est maximale ». Le geste apporte une dimension « globale, synthétique et instantanée » tandis que le discours apporte une dimension « analytique, combinatoire et linéaire ». Même si leurs composants sont sémantiquement opposés, ils forment un seul ensemble d'idées. La deuxième notion étudiée a été celle de la « kinéflexion » de Lapaire qui unit le geste, la parole et la réflexion, notamment en situation d'apprentissage. Lapaire utilise des mouvements de danse couplés avec des éléments linguistiques (de la grammaire anglaise). Et enfin, la dernière notion a été celle de « *languageing* » proposée par Swain dans les années 1985 et qui considère que

le langage est un outil cognitif qui non seulement véhicule le sens, mais le crée et ce, à partir de « ressources corporelles ». Le sens se fabrique à partir de différents composants de « l'ici et maintenant » comme la dimension sensorimotrice, cognitive, affective et expérientielle.

L'autre tient une place importante dans la communication et c'est pourquoi nous avons présenté les neurones miroirs qui jouent un rôle primordial dans le potentiel d'action, l'imitation ou l'empathie. En effet, « observer un geste ou une activité complexe provoque dans notre cerveau des activations de neurones identiques à celles qui auraient été initiées si nous avions nous-même fait les mêmes mouvements. Ces neurones miroirs émettent donc des potentiels d'action spécifique lors de l'activité, mais aussi lors de son observation chez autrui, et même lors de sa simple évocation ». (Vincent-Smith, 2013).

Les neurones miroirs permettent de comprendre ce que font et ce que ressentent les autres car l'émotion sert d'intermédiaire entre l'activité posturale et la parole. Les neurones miroirs nous prouvent à quel point nous sommes unis aux autres.

Dans le cerveau, les neurones miroirs sont situés en grande majorité dans l'aire de Broca, la zone des fonctions motrices : l'imitation serait donc le résultat du couple « perception et action ». L'aire de Broca est le siège neuronal de la production du discours, mais aussi de la commande d'actions (la perception, le langage et l'action sont tous localisés dans le cortex frontal). « Toutes les fonctions du cerveau reposent sur des interconnexions neurales étendues » (Dennison, 2012 : 138) : plus les différentes zones sont activées, plus elles se renforcent et de nouvelles connexions se créent. « Le cortex préfrontal se développe grâce aux mouvements, dans une interaction avec les parties les plus internes du cerveau. » (Ibid : 86).

Nous avons dès lors présenté plusieurs recherches qui montrent que l'évocation de mots d'action activerait chez l'humain plusieurs zones corticales et que la compréhension mobiliserait plusieurs zones du cerveau. Chez les enfants de moins de 6 ans, pour qui l'apprentissage d'une langue est intuitif, une seule zone du cerveau est activée alors que plusieurs zones s'activent et interagissent chez les adultes et les enfants de plus de 6 ans.

« La plasticité cérébrale montre en effet que lorsque le cerveau est stimulé et

que l'attention est soutenue, de nouveaux neurones sont mis en jeu, de nouveaux circuits neuronaux sont créés et l'information est intégrée et mémorisée » (Vincent-Smith, 2013). Si l'activation de plusieurs zones corticales ainsi que leur interconnexion favorise l'apprentissage et la rétention d'informations, il est donc préférable d'employer l'expérience motrice simultanément à l'apprentissage de nouvelles informations afin de coactiver différents réseaux du cerveau et de créer de nouvelles connexions neuronales.

Enfin, n'oublions pas que le réseau neuronal n'est pas seulement localisé dans le cerveau, mais que plus de 200 millions de neurones se trouvent dans nos entrailles et régulent nos émotions. L'existence d'une communication entre le système neuronal du cortex et l'entérique prouve que le corps participe à la gestion des émotions et par extension, au processus de la cognition. Il est ainsi légitime de croire que nous « pensons par le corps ».

Chapitre 3

« J'entends et j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends ».

Confucius

3. Apprendre avec le geste

Le mot « éducation »⁷¹ est issu du latin « *educere* » qui signifie faire sortir l'enfant de son état premier, autrement dit faire sortir de lui (ou actualiser) ce qu'il possède virtuellement⁷². La notion d'apprentissage est indissociable du mouvement tant dans le règne animal que chez l'enfant : « Le jeu est la capacité naturelle à interagir de manière sportive avec l'environnement ou de se relier avec un autre être vivant. » (Dennison, 2010 : 55).

Cependant, le système éducatif classique privilégie une attitude statique de la part des apprenants : on attend souvent d'eux qu'ils demeurent assis pendant une heure à écouter passivement leur professeur. Pourtant, nous avons vu au point 2. que la production de gestes aide le locuteur à organiser et à assembler les informations visiospatiales afin qu'elles soient compatibles avec le discours⁷³ (Kita, 2000). Les aspects visiospatiaux et linguistiques d'un énoncé ne sont pas séparables (théorie vue plus haut du *growth point* de McNeill, 1992). De plus, l'activité intellectuelle est une activité sensorimotrice : « il n'y a pas d'activité cérébrale performante sans soutien du corps » (Girard, 1997 : 159). Malheureusement, le système éducatif que nous connaissons mobilise l'ensemble du corps pour faire fonctionner uniquement la main. En classe, « tension musculaire et tension de l'esprit s'associent... il n'y a pas de place pour la liberté ni l'initiative, pas de temps mort » (idem).

⁷¹ Racine latine dux, ducis (*guide, chef*), d'où ducere (*conduire, commander*) et les composés educere (*conduire hors de*) et educare (*élever, former, instruire*), Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*.

⁷² P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*.

⁷³ « The information packaging hypothesis holds that producing gestures helps speakers organize and package visuospatial information into units that are compatible with the linear, sequential format of speech. »

Pour Dennison (2010), le système éducatif actuel résulte de la révolution industrielle et de l'avènement des emplois du temps, de la production de masse et de la standardisation dans les usines : « Les enfants commencèrent à être groupés par âge, par capacité, testés et notés comme si la production de diplômés d'allure et de pensée semblable était le travail de base de la société (2010 : 208). Cependant, les enfants sont tous différents : certains sont sensibles à la musique, d'autres apprennent en jouant ou en lisant tranquillement ou encore en observant la nature... (« théorie des intelligences multiples » de Gardner, 2008).

Si nous imposons un seul style d'apprentissage en prétendant que les enfants sont tous identiques, il n'en résultera toujours que de l'ennui, du stress et de la frustration en classe.

Vers l'âge de 7 ans, le cerveau d'un enfant est déjà « câblé » à 80 %, « toute croissance neuronale ultérieure est construite sur ces voies initiales » (Dennison, 2010 : 221). Il est ainsi primordial de proposer aux enfants des situations d'apprentissages riches et variées leur donnant l'opportunité d'accéder au maximum de leurs capacités grâce à l'utilisation de mouvements et de gestes en classe.

Selon A. Lamprecht⁷⁴, il existe de nombreux avantages à introduire le mouvement en classe :

- le mouvement aide à développer les compétences sociales qui contribuent à la compréhension et à la pensée critique ;
- l'alignement de la connexion corps et mental aide à réenergiser les capacités d'apprentissage et de concentration ;
- l'hippocampe a besoin de temps (donc de pauses) pour traiter les informations (il est en partie impliqué dans le processus de mémorisation à court terme) ;
- l'état de stress ou d'inconfort ne permet pas au cerveau la rétention de nouvelles informations ;
- le mouvement apporte de l'oxygène et augmente également le flux sanguin

⁷⁴ Fondatrice et directrice clinique du The Literacy and Language Center à San Francisco. *Propos issus de l'article The Benefits of Movement in the Classroom, avril 2019.* <https://literacyandlanguagecenter.com/the-benefits-of-movement-in-the-classroom/>.

dans le cerveau nécessaire à son bon fonctionnement.

L'acquisition de nouvelles connaissances en classe devrait s'inspirer de la façon dont le bébé apprend durant ses premières années, et notamment de celle de son acquisition du langage lié à son développement moteur.

3.1. Le rôle du geste dans l'acquisition du langage.

Chez le bébé, au cours des premiers mois, on ne parle pas encore de gestes, mais de mouvements réflexes et involontaires comme, par exemple, le réflexe de la succion ou de la marche automatique. Peu à peu, les mouvements réflexes disparaissent pour laisser place aux mouvements volontaires : vers 6 mois, le bébé peut attraper des objets.

L'émission de gestes, elle, apparaît entre 8 et 12 mois (Bates, 1976). L'apparition précoce du geste chez un bébé est d'ailleurs un indicateur de sa bonne santé mentale, un signe qu'il n'est pas atteint d'autisme ou de différents troubles ou retards du langage (Braddock, 2007). L'enfant qui apprend à parler utilise les gestes un peu comme l'adulte qui l'utilise pour parler. Son utilisation du geste avant la parole montre son importance dans l'acquisition du langage (Goldin-Meadow et Alibali, 2013 : 261). L'enfant se sert d'abord de gestes déictiques dont la signification est apportée par le contexte comme pointer du doigt un objet afin de montrer qu'il le veut. Puis, l'enfant produit assez rapidement des gestes relatifs à sa culture comme par exemple le signe « non » de la tête ou encore le « chut ! » en portant l'index sur la bouche (ibid : 262).

Vers 1 an, l'enfant se sert ainsi principalement d'un langage corporel : « Il extériorise ses émotions à l'aide de mimiques différenciées, désigne des objets ou personnes du regard et du geste, sait saluer, applaudir, refuser de la tête... des conduites dont l'usage et la forme se conventionnalisent pour devenir les premiers emblèmes enfantins. » (Coletta, 2004 : 132). Il dispose d'un large répertoire de signes posturomimogestuels.

L'enfant commence alors à avoir conscience des relations de cause à effet et sa

mémoire se développe. C'est à ce moment-là qu'apparaît aussi l'identification miroir (dit « stade du miroir », ou encore « acquisition du schéma corporel »). Il s'agit d'une prise de conscience permettant à l'enfant d'avoir une image de toutes les parties de son corps. C'est une phase importante qui montre que le développement moteur et mental fonctionnent de concert. L'enfant passe alors par une phase d'imitation où il reproduit les actions qu'il voit. C'est vers 15 mois que les gestes symboliques tels qu'« ouvrir » et « donner » apparaissent. « Ces gestes ont été considérés par la plupart des spécialistes de la communication préverbale comme des équivalents gestuels des premiers mots adressés » (Coletta, 2004 : 132).

L'enfant combine rarement les gestes entre eux, mais ils combinent le geste au mot bien avant même de combiner les mots entre eux (Goldin-Meadow et Alibali, 2013 : 262). Lorsqu'il expérimente le processus d'acquisition du langage, il a recours au geste afin de pouvoir exprimer une idée : « *Gestures gives young children the opportunity to express ideas that they are not yet able to express in speech.* » (ibid : 263). Selon Goldin-Meadow et Alibali, en général, les adultes répondent à ces gestes sous forme de discours ou en traduisant les gestes émis par l'enfant en discours, ce qui donne à l'enfant un environnement d'apprentissage où le geste joue un rôle de « changement linguistique ».

Ces traductions du geste au discours venant du parent ont des effets importants sur l'apprentissage de la langue chez l'enfant. En effet, pour Goldin-Meadow & Alibali (2013), les mots issus de ces traductions gestes/discours intègrent plus facilement le vocabulaire de l'enfant que des mots liés à des gestes, mais qui ne sont pas traduits par le parent. De plus, ils suggèrent que les parents qui produisent beaucoup de gestes ont tendance à avoir des enfants qui produisent également beaucoup de gestes et qui par conséquent, développent une plus grande réception au nouveau vocabulaire.

Ce dernier point est particulièrement intéressant concernant notre recherche car il signale, d'une part, qu'un apprenant gesticulateur serait plus apte à intégrer de nouveaux mots et d'autre part, que la présence de l'enseignant est primordiale pour transmettre ou traduire les gestes en discours et pour que celui-ci soit plus aisément intégré.

Enfin, il est certain que l'acquisition du langage est multimodale puisque

comme nous l'avons vu, l'enfant utilise le geste bien avant la parole, il contribue à la compréhension des énoncés de ses interlocuteurs, et il utilise des combinaisons gestes/mots avant de pouvoir produire des phrases ou même des énoncés à deux mots.

3.1.1. La « kinésiologie éducative »

Pour un enfant qui est presque constamment en mouvement et qui passe d'une activité à une autre, arriver dans une classe et être assis pendant des heures sans bouger semble sans doute compliqué voire impossible, d'autant plus que la transition est brutale.

Pourtant, les recherches montrent que les enfants qui sont plus actifs font preuve d'une meilleure concentration, un processus cognitif plus rapide et une meilleure mémorisation que les enfants inactifs⁷⁵. Selon une étude de la Duke-University, Nouvelle-Zélande, (2011⁷⁶), la capacité de concentration d'un apprenant serait un indicateur de réussite : les chercheurs ont suivi sur une période de 8 ans plus de 1000 enfants jusqu'à ce qu'ils deviennent adultes. Il en a résulté que, parmi eux, ceux ayant développé une meilleure capacité d'attention et de *self-control* avaient moins de difficultés financières et de problèmes de santé que les autres.

Notons ici qu'avec l'avènement des nouvelles technologies et de leurs écrans tels que ceux des smartphones, des tablettes, des consoles de jeux, etc., les enfants ont une capacité d'attention toujours plus réduite. Il faut également se rendre compte que le temps d'éducation physique et de récréation à l'école a diminué au cours de ces dernières années : un enfant aurait besoin d'au moins 60 minutes d'activité physique quotidiennement.

Si la quantité importe, la qualité et le rythme aussi. Il est ainsi essentiel de varier les activités sachant que la durée d'attention d'un enfant entre 6 et 8 ans est de 15 minutes. Au CP, il serait dès lors préférable de changer d'activité toutes les 20

⁷⁵ Voir « Bring Movement to Class », M. Abdelbary, août 2017.
<https://www.edweek.org/tm/articles/2017/08/08/learning-in-motion-bring-movement-back-to.html>

⁷⁶ *Idem.*

minutes. Il faudrait aussi prendre en compte le nombre d'heures de travail qui ne peuvent pas excéder 2, 3 heures à 6 ans, 4, 5 heures à 11 ans et 6 heures après 15 ans (Girard et Chalvin, 1997). Enfin, quel que soit l'âge de l'apprenant, des pauses impliquant des mouvements corporels seraient nécessaires toutes les 20 minutes.

Les résultats de ces observations et recherches ont entraîné la création du domaine de la « kinésiologie éducative » dans les années 1970 par Paul Dennison. Celui-ci a notamment mis en place la « *Brain Gym* », une série de gestes et de mouvements qui visent à développer les capacités d'apprentissage à travers la coordination cérébrale (ce thème sera développé dans le point suivant). Aussitôt, ses travaux ont influencé de nombreux pédagogues qui se sont alors servi du geste dans un contexte d'apprentissage. Selon Girard et Chalvin (1997),

la kinésiologie éducative a pour but de permettre aux élèves de sortir le potentiel caché et qu'enferme leur corps... La kinésiologie souhaite stimuler, libérer et décontracter les élèves en insistant sur le travail des postures et la nécessaire interconnexion entre les deux hémisphères du cerveau.

Selon Girard et Chavin, l'apprentissage comprend un aspect moteur, un affectif et un intellectuel. Cependant, dans le système éducatif traditionnel, n'est privilégié que l'aspect intellectuel. Même si l'aspect affectif est pris en compte quand l'enfant est jeune, il est abandonné par la suite. Quant à l'aspect moteur, il est souvent absent et lorsqu'il n'est pas oublié, il est peu relié aux deux autres. Tout ceci est dommage puisque si l'un de ces trois aspects n'est pas sollicité, l'apprentissage est plus fragile (1997 : 158).

On constate en outre que la classe valorise certaines parties du corps comme le haut du corps, le dessus de la table, ou le devant : « Dans l'espace de la classe, ce sont l'en-haut et l'avant du corps qui sont investis par la normalisation du geste. » (Idem)

Cette norme statique pénalise un grand nombre d'apprenants qui sont de nature kinesthésique. Ces apprenants évoluent grâce au mouvement, à l'orientation et à la spatialisation. Ils sont souvent catégorisés comme agités, remuant, turbulents... Lorsque l'enseignant réussit à imposer sa norme statique, ils risquent d'être en danger sur le plan scolaire. Ces apprenants,

les muscles crispés par l'effort et l'immobilité imposée, tendus pour ne pas le

dire ou ne pas le montrer, sont envahis de vagues émotionnelles qui sont plus ou moins intenses — peur, colère, impuissance ou anxiété — et qui sont régulièrement réprimées, ce qui nie le corps. (Idem)

Ces enfants connaissent une certaine frustration physique et émotionnelle, et souvent par conformisme, font croire qu'ils ont compris. Généralement, l'immobilité conduit à la fatigue et à la léthargie et « agit directement sur les performances physiques, intellectuelles et psychologiques » (idem).

La plupart des enseignants qui imposent l'immobilité dans leur classe sont peu gestuels et statiques eux-mêmes et reproduisent probablement leur expérience en tant qu'apprenants.

Heureusement, sont testées, en Europe, aux États-Unis ou encore en Australie, de plus en plus d'idées visant à intégrer le mouvement et la gestuelle en classe. Par exemple, en France, quelques écoles primaires et collèges proposent des bureaux-vélos en classe : des bureaux au-dessous desquels ont été placées des pédales. De cette façon, les élèves peuvent écouter leur professeur ou faire leur exercice tout en produisant un effort physique déchargeant un surplus d'énergie qui les aurait déconcentrés ou aurait déconcentré les autres⁷⁷. En Australie, dans certaines écoles, les élèves choisissent entre, travailler assis à un bureau classique ou à un bureau-vélo s'asseoir sur de gros ballons, ce qui leur donne une station plus dynamique, et rester debout sur des *standing desk*. Chaque 20 minutes, ils ont la possibilité de changer de choix.

Il existe d'autres façons de faire qui ne réclament pas de nouveaux matériels. Un élève peut, pendant quelques minutes (30 secondes à 2 minutes suffisent), marcher sur place, se pencher et toucher ses orteils, effectuer quelques *squats*, taper des mains fortement ou doucement en alternance... Le mouvement est aussi intégrable directement dans la pratique éducative en créant par exemple, un parcours où les enfants se déplacent pour observer les différentes parties de la leçon, en leur demandant d'apporter leur travail plutôt que d'aller vérifier soi-même, en les appelant pour écrire au tableau... Bien sûr, le risque de tout cela est la perte de contrôle de la part de l'enseignant sur sa classe. Prendre le temps de bien poser les

⁷⁷Voir : <https://positivr.fr/bureau-velo-classe-chalon/>,
<https://fr.sputniknews.com/insolite/201609061027629457-usa-enfants-velos/>

règles pour que les élèves sachent à quoi s'attendre s'avérerait une solution possible. Dans un environnement éducatif où le mouvement est correctement intégré, les élèves aiment être là, ils travaillent mieux et ont moins besoin de revoir les informations qui sont plus rapidement assimilées.

Finalement, le temps consacré à bouger et/ou expliquer les activités qui impliquent le mouvement est largement compensé par l'augmentation de la capacité de concentration des apprenants. Cette façon d'enseigner n'est sans doute pas évidente de prime abord :

L'enseignant qui cherche à organiser sa classe pour mobiliser les énergies, à utiliser le corps et la gestuelle pour faciliter l'acquisition des apprentissages et la motivation des élèves est voué au « bricolage de génie ». Il lui faut établir une interaction dynamique qui permette à la fois de libérer le potentiel d'énergie de ses élèves tout en maintenant son autorité et la loi sécurisante pour le groupe (Girard et Chalvin, 1997).

3.1.1.1. La « Brain Gym »

Le docteur Dennison a créé la « *Brain Gym* » dans les années 1970, point de départ de la kinésiologie éducative. La *Brain Gym* est la stimulation de l'apprentissage par des mouvements d'une manière naturelle, authentique et durable et n'est pas un simple processus de mémorisation d'informations qui seront oubliées le lendemain (Dennison, 2010 : 50). Les mouvements employés s'inspirent de la danse, du yoga, de la course de fond, de l'« *applied kinesiology* »⁷⁸, de l'« optométrie comportementale » et de l'imagination de Dennison et de son épouse. La *Brain Gym* complète l'apprentissage par un aspect physique trop souvent négligé, « elle ne fait pas qu'établir et renforcer des voies et connexions neurales efficaces ; elle nous relaxe et active les voies neurales traversant la ligne médiane » (Ibid : 55).

La *Brain Gym* est née des observations de Dennison sur les difficultés et les troubles de lectures que rencontraient certaines personnes. Il avait remarqué que les

⁷⁸ L'Applied Kinesiology (AK) est une méthode de diagnostic et de traitement basée sur l'idée que certains muscles sont reliés à des organes ou glandes et que la faiblesse potentielle d'un muscle peut signaler un problème tel qu'un nerf endommagé ou un déséquilibre hormonal.

lecteurs tendaient souvent les muscles de la gorge et du cou « quand ils formaient des mots intérieurement pour les prononcer », il a donc fait le lien avec l'incapacité de certains apprenants à entendre, à lire ou à se rappeler avec la tension de leur cou et « la façon dont elle affectait la capacité à tourner la tête » (ibid : 40). Selon lui, « une des causes majeures de l'incapacité à lire est la tension des muscles du cou. Une fois le stress physique éliminé, l'acte mental de la lecture peut être rapidement maîtrisé » (ibid : 42).

En outre, dans la station assise imposée en classe, les tensions se situent non seulement au niveau de la nuque, mais aussi à ceux des épaules, du milieu du dos et des vertèbres. La stabilité au sol n'est pas non plus négligeable car elle impacte la qualité d'équilibre du corps ainsi que celle du mental. L'équilibre corporel influence fortement le degré d'assurance : l'absence de point d'appui au sol est parfois à l'origine d'une sensation d'anxiété liée au vide. D'une manière générale, une crispation musculaire provoque un malaise psychologique (Girard et Chalvin, 1997).

En effet, être un bon lecteur ou apprenant ne dépend pas uniquement des aptitudes mentales, mais aussi des capacités physiques. Nous le voyons aisément dans l'acte d'étudier qui implique de nombreuses actions physiques telles que « coordonner le corps pour s'asseoir, concentrer et déplacer le regard, coordonner les mains, activer ses oreilles pour écouter, parler, penser... » (Dennison, 2010 : 44).

Un autre constat que Dennison avance est que le système éducatif classique ne se limite pas, en vérité, à l'ensemble du cerveau, mais bien plutôt à son seul hémisphère gauche, celui spécialisé dans les « séquences linéaires, codées et progressives, la décomposition de l'information en petites unités »⁷⁹. Pourtant, les deux hémisphères, et plus particulièrement dans leur interconnexion, jouent un rôle crucial dans l'apprentissage.

Le cerveau droit gèrerait les expériences (celles sensorielles par exemple) ainsi que les apprentissages. Toute nouvelle information est traitée par lui, et ce de façon spontanée, kinesthésique et imaginative à partir du corps. Le cerveau droit est lié à la nouveauté, mais

il ne peut rien connaître de nouveau sans que le corps ne l'en informe... Il est

⁷⁹ *Idem*

conscient de ce qui provient du corps et de ce toutes les parties basses du cerveau y compris le système limbique en charge des émotions. (Ibid : 123).

En d'autres termes, nous n'apprenons et faisons de nouvelles choses qu'avec notre corps et notre cerveau droit. Néanmoins, le cerveau gauche est nécessaire afin de traiter et d'intégrer les nouvelles informations expérimentées dans le cerveau droit. Le cerveau gauche privilégie la logique, la séquentialité et la linéarité. Intégrer les deux aspects du cerveau « permet à une expérience apprise d'être enregistrée dans l'ensemble du corps sous forme de schéma. » (Dennison, 2010 : 122-123)

- **Les 3 dimensions de l'intelligence**

Pour Dennison, la *Brain Gym* active les 3 dimensions de l'intelligence qui sont la latéralité, le centrage et la focalisation. Il permet « une bonne organisation de l'ensemble du cerveau ainsi qu'une intégration du corps et du cœur » (Ibid : 135).

- **La latéralité :**

La latéralité se rapporte aux relations qu'entretiennent l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche dans le domaine visuel, auditif, et kinesthésique. C'est la capacité à traiter, penser et communiquer. La latéralité dit l'importance du sens gauche-droit du corps. Elle implique que les deux hémisphères ne prennent pas en charge les mêmes tâches : on parle de « spécialisation hémisphérique »⁸⁰. Ainsi, lorsque l'intégration des deux côtés du cerveau et du corps est améliorée, « la partie analytique du cerveau (l'hémisphère gauche) travaille en synergie (cf. la théorie de la Gestalt-thérapie) avec la partie réceptive (hémisphère droit) et nous sommes capables de réfléchir du global au particulier et inversement » (Ibid : 98). Au contraire, lorsque la latéralité est déséquilibrée, l'apprenant a des difficultés à écrire, à lire, à épeler...

⁸⁰ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Latéralité>

– **Le centrage :**

Le centrage est lié à l'organisation, aux sentiments et à l'expression des sentiments. Il correspond à la dimension haut-bas, c'est la ligne de partage entre le contenu émotionnel du cerveau limbique et le cortex cérébral. La capacité à se centrer est la source de l'intelligence émotionnelle et la base de la joie, des passions, des relations sociales, de la mémoire et des associations, du sens du soi et de la personnalité... Le centrage dépend de la relation entre le cortex cérébral rationnel situé au sommet du cerveau et le système limbique émotionnel situé en bas du cerveau et grâce auquel est traitée toute information sensorielle entrante. (Dennison, 2010 : 133).

Le centrage est le fruit de la rencontre des capacités logiques et verbales avec celles que l'on peut qualifier d'intuitives et d'instinctives. Il se réfère également à l'équilibre, à la gravité et à la position des objets par rapport à notre corps.

La fonction de centrage contrôle les émotions et les sentiments, mais, en cas de dysfonctionnement, les apprenants sont rapidement débordés et déstabilisés physiquement comme émotionnellement.

– **La focalisation :**

La focalisation reflète la relation qu'entretiennent les lobes frontaux et le tronc cérébral dans l'axe avant-arrière du cerveau. C'est un équilibre entre le courage apporté par les lobes frontaux et l'instinct de survie et de fuite du tronc cérébral. Son domaine est la compréhension et la déduction. Elle permet d'enregistrer des informations, des souvenirs dans le cerveau postérieur pour ensuite pouvoir les restituer. La focalisation génère la capacité d'attention, mais lorsque celle-ci est bloquée ou déséquilibrée, l'apprenant qui a mémorisé un texte ne parvient pas à le restituer à cause de peurs irrationnelles ou un sentiment d'insécurité. Il tend alors à être rêveur ou hyperactif et ne peut plus se concentrer. La focalisation se réfère aussi aux capacités physiques et kinesthésiques et elle « fournit les attributs de notre positionnement dans l'espace : si nous ne sommes pas en sécurité dans l'espace où nous nous trouvons, aucune autre forme d'intelligence ne peut se développer » (ibid : 53).

Ces 3 dimensions de l'intelligence se développent naturellement. Lorsqu'il y a cependant pour telle ou telle raison un déséquilibre dans l'un de ces différents axes du cerveau, qu'il soit le gauche-droit, le haut-bas ou l'avant-arrière, la *Brain Gym* propose des mouvements en lien avec nos automatismes physiques et réflexes archaïques.

- **Deux exemples de mouvements utilisés en *Brain Gym***

- **Les mouvements croisés :**

Les mouvements croisés « activent » le cerveau. Ils sont fondamentaux dans la *Brain Gym* car ils coordonnent les hémisphères droit et gauche lorsqu'ils travaillent simultanément. Ils aident à connecter le corps et l'esprit l'un à l'autre et à accéder à l'espace tout en facilitant l'apprentissage « en faisant de nos actions un processus linéaire ».



Figure 17: Les mouvements croisés⁸¹

Ces mouvements consistent à toucher le bras (ou la main) gauche avec le genou droit et vice-versa, et de continuer en alternant. On les appelle « controlatéraux » et activeraient les centres du langage et de la parole.

- **L'éléphant :**

Ce mouvement aide à écouter notre propre voix lorsque nous parlons, ce qui est important pour bien écrire. « Il stimule l'attention, la discrimination visuelle et la perception et aide à intégrer la vision, l'écoute et le mouvement global du corps en

⁸¹ Image issue d'*Apprendre par le mouvement*, Dennison P., 2010, Sully, Vannes.

activant pleinement le système vestibulaire. » (Ibid : 309).

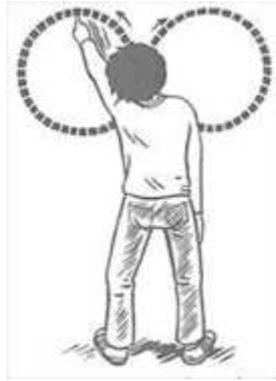


Figure 18: L'éléphant⁸²

Afin d'effectuer ce mouvement, il est nécessaire de se tenir debout avec les genoux légèrement fléchis, puis de coller son oreille contre l'épaule et de pointer le bras vers un point imaginaire. Ce repère sert de point médian pour tracer un huit horizontal.

En résumé, la *Brain Gym* est un processus naturel d'apprentissage contrastant avec les méthodes basées sur le stress.

Aujourd'hui encore, trop d'éducateurs attendent que les enfants lisent, décodent les symboles et maîtrisent les faits, sans avoir auparavant développé un contexte pour emmagasiner et retrouver l'information. Autrement dit, sans même mettre les symboles en relation par une expérience concrète (ibid : 219).

Pourtant, nous avons vu que l'apprentissage en contexte est primordial à une bonne assimilation de l'information car l'humain a cette capacité de coder une expérience concrète dans le langage : « Nous pouvons coder une expérience physique, la conserver en tant que symbole comme dans l'écriture, puis la décoder, en revenant du symbole à la signification, comme dans la lecture » (ibid : 54).

⁸² *Idem*

3.1.2. Le geste pédagogique

Les gestes employés par l'enseignant, et notamment les gestes coverbaux appartiennent à l'« étayage » de l'enseignant. L'étayage (ou « *scaffolding* » développé par Bruner, 1983) est « un ensemble de stratégies d'aide et de guidage apportés par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule » (Billières, 2016). Le geste pédagogique permet ainsi d'aider l'apprenant. Il s'opère discrètement sans interrompre l'échange ou, au contraire, en accompagnement de la parole pour représenter un mot ou une idée. Il est engendré par l'enseignant, mais est parfois reproduit par l'apprenant, particulièrement chez les enfants.

Proposé par Tellier, le terme de « geste pédagogique » désigne principalement un geste des bras et des mains, utilisé par l'enseignant dans un but pédagogique ; la définition en est la suivante :

En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique est celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image (Tellier, 2004).

Cette définition fut complétée par la suite :

Le geste pédagogique est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants) (Tellier, 2006).

À noter que dans ce point traitant du geste pédagogique, nous évoquerons principalement les travaux de Tellier dont les travaux portent principalement sur l'interprétation des gestes pédagogiques en classe de LE.

Or, selon Tellier (2010), l'enseignant se sert du geste pédagogique consciemment pour illustrer un mot parce qu'il le juge particulièrement important

pour que l'apprenant saisisse le sens global de la phrase, et/ou parce qu'il pense que l'apprenant ne connaît pas ce mot. De par son expérience et/ou sa sensibilité, l'enseignant arrive à savoir sur quel(le) mot ou phrase il est préférable de rajouter le geste afin de faciliter la compréhension.

Cela étant, si le geste conduit à une meilleure compréhension et mémorisation comme nous le verrons par la suite, il joue aussi un rôle affectif dans la relation enseignant/apprenant. Il atténue par exemple une parole trop brutale ou il capte et maintient l'attention de la classe, notamment de celle des enfants qui ont une capacité d'attention et de concentration plus limitée.

3.1.2.1. Catégorisation et fonctions du geste pédagogique

La catégorisation de gestes (dont ceux de l'enseignant) par Tellier et Stam (2010, 2012) s'inspire de la classification de McNeill (1992). Il se compose :

- **du geste déictique** (pointage) ;
- **du geste iconique** (illustrant un concept concret) ;
- **du geste métaphorique** (illustrant un concept abstrait) ;
- **du geste de battement** (rythmant la parole) ;
- **de l'emblème** (geste culturel) ;
- **du *butterworth*** (recherche lexicale) ;
- **du geste interactif** (s'adressant à l'interlocuteur pour la gestion de l'interaction) ;
- **du geste avorté** (esquissé, mais non complété).

Tellier (2006, 2008) classe les gestes pédagogiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage selon 3 fonctions :

- **La fonction information**, qui se divise en trois sous-fonctions :
 - **les gestes d'information lexicale** transmettant le sens du mot ;
 - **les gestes d'information grammaticale** informant sur la syntaxe ou

la morphologie ;

- **l'information phonologique** notant une erreur de type phonétique.
- **La fonction animation**, qui se scinde en deux parties :
 - **la gestion des activités** permettant à l'enseignant de gérer les activités de la classe (par exemple, marquer un changement, un démarrage ou la fin d'une activité) ;
 - **la gestion des interactions** par laquelle l'enseignant organise la prise de parole en classe.
- **La fonction évaluation** concernant les encouragements, les félicitations ou les signalements d'une erreur.

Répétés, certains gestes pédagogiques peuvent constituer « un code gestuel commun » au sein de la classe. Toutefois, pour que cela arrive, il est nécessaire que le geste soit toujours associé au même sens, que son utilisation soit fréquente et qu'il garde toujours le même aspect. Alors, ce geste pédagogique sera automatisé et reconnu par tous (Tellier, 2008 : 4).

Néanmoins, le geste pédagogique est parfois source de malentendu. Quand, par exemple, il est culturellement marqué. « Les emblèmes sont propres à une culture donnée et ne sont que rarement partagés par différentes cultures. Cela peut donner lieu à de sérieux cas d'incompréhension voire d'offense. » (Tellier, 2010 : 8). Un autre cas de confusion est la représentation gestuelle qui sera perçue différemment selon l'âge et la maturité de l'apprenant. Les enfants ne comprennent pas forcément un répertoire de gestes dont se servent habituellement les adultes.

3.1.2.2. Les bénéfiques du geste pédagogique

L'utilisation du geste pédagogique par l'enseignant facilite la compréhension et la mémorisation, notamment en langue étrangère. Le geste illustre la parole (en langue étrangère comme en langue maternelle) et donne accès au sens. Tellier (2004, 2006) a réalisé une étude sur des enfants français âgés de 5 ans et a montré l'impact du geste sur la compréhension en langue étrangère. 19 enfants non anglophones ont écouté une histoire en anglais illustrée par des gestes iconiques et des mimes qu'ils

ont ensuite retranscrite devant un adulte. L'étude a montré que 2/3 des enfants ont rapporté les 5 mots clés de l'histoire.

Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, les études ont davantage montré que les apprenants renaient plus facilement les mots lorsqu'ils effectuaient eux-mêmes les gestes plutôt que de simplement les regarder (ce qui rejoint ici notre sujet de recherche) – en classe, les enfants reproduisent souvent les gestes pédagogiques de l'enseignant. Comme nous l'avons déjà vu, le triple codage, auditif, visuel et moteur, favorise fortement la mémorisation à court terme.

Plusieurs recherches ont ainsi conclu à l'impact de la production gestuelle sur la mémorisation à long terme d'un lexique étranger. Par exemple, Tellier a mis en place une étude (2008) avec des enfants français de 5 ans non anglophones. Deux groupes de 10 enfants devaient apprendre 8 mots en anglais pendant 4 semaines à travers des répétitions et des tests. Le premier groupe a appris les mots en visualisant des images et le deuxième en visualisant des gestes illustrant les mots et en les reproduisant. Après une période de 4 semaines, les enfants ayant appris les mots à l'aide de gestes les avaient mieux mémorisés.

Par conséquent, le geste pédagogique a un effet positif sur l'apprentissage des apprenants, voire supérieur lorsque les apprenants le reproduisent eux-mêmes durant l'apprentissage : « Cela assure un codage multisensoriel de l'item et renforce sa mémorisation. » (Tellier, 2010).

3.1.3. L'utilisation du geste dans l'apprentissage des mathématiques

Goldin-Meadow a centré principalement ses recherches sur l'utilisation du geste en classe. Elle a notamment réalisé diverses expériences sur le thème de la gestuelle dans l'apprentissage des mathématiques. L'une d'elles demandait à des enfants de répéter les gestes de leur professeur lors d'une leçon de mathématiques. Résultat, « *teacher gesture promote student gesture, which in turn fostered cognitive change*⁸³ » (Goldin-Meadow, Cook et Mitchell, 2006). En vérité, il est

⁸³ *Les gestes de l'enseignant promeuvent les gestes des étudiants, qui en échange abritent les*

certainement naturel pour l'humain d'exprimer un raisonnement cognitif (équation mathématique, puzzle, explication scientifique...) à travers des gestes.

Non seulement, le geste sait améliorer la mémorisation à court et moyen terme, mais il peut pareillement modifier les connaissances des enfants en classe : « *The fact that encouraging learners to gesture on a task opens up the possibility that gesture can also be used to change what children know in the classroom*⁸⁴ » (Goldin-Meadow et Alibali, 2013 : 274). En effet, pour Goldin-Meadow et Alibali, parfois, un individu exprime une information par le geste qu'il n'exprime pas par le discours⁸⁵. Cela peut être une information supplémentaire, mais aussi une information difficile à exprimer à l'aide de mots : « *Gestures add spatial or imagistic component to spoken language, and since gestures are not confined to the linear, ruled-based system of spoken language, they have the potential to express ideas that may be difficult to convey in words.*⁸⁶ » (Ibid : 405).

D'après les études de Goldin-Meadow et Alibali (2013), les gestes sont le curseur de la phase d'apprentissage. En effet, la façon d'utiliser les gestes par rapport au discours identifie le moment de la phase d'apprentissage dans lequel l'enfant se trouve. Le fait d'exprimer des gestes non cohérents avec le discours lors de l'explication d'un concept (ici mathématique) révélerait que l'apprenant est dans un moment de transition : il serait en train d'intégrer l'information et de modifier ses anciennes connaissances. Une étude de Church et Goldin-Meadow (1986) montre que les enfants qui produisent beaucoup d'incohérences entre le geste et le discours en expliquant des instructions d'exercices, les comprennent mieux que ceux qui produisent des gestes redondants.

Un deuxième exemple : en 1993, Goldin-Meadow et Alibali (2013 :267) ont analysé la relation geste/discours chez des enfants qui devaient expliquer une équation de type : $3 + 4 + 5 = _$. Parmi les enfants ayant produit des gestes durant la tâche, la grande majorité des enfants a suivi ce même processus :

changements cognitifs.

⁸⁴ « *Le fait d'encourager des apprenants à gestualiser dans l'exécution d'une tâche, ouvre cette possibilité que le geste peut aussi être utilisé pour changer la connaissance des enfants en classe.* »

⁸⁵ « *Across a wide range of cognitive domains, gesture reveals information about people's reasoning and problem solving that is not found in their speech* », Alibali et Goldin-Meadow, 2013.

⁸⁶ « *Les gestes ajoutent un composant spatial ou imagé à la parole, et comme les gestes ne sont pas confinés à la linéarité et aux règles de la parole, ils ont le potentiel d'exprimer des idées qui pourraient être difficiles de transcrire en mots.* »

- D’abord la production d’une réponse avec des gestes cohérents aux discours, mais exprimant une stratégie incorrecte dans la résolution du problème ;
- Ensuite la production d’une explication se servant des gestes incohérents au discours et exprimant plusieurs stratégies dans la résolution du problème ;
- Enfin, la production d’une réponse avec des gestes cohérents au discours et exprimant une seule stratégie correcte.

Autrement dit, l’incohérence des gestes n’est qu’une transition pendant laquelle le raisonnement a lieu, elle est précédée et suivie de phases plus stables.

D’ailleurs, lors d’une autre étude de Goldin-Meadow et Singer (2003), des professeurs qui ont enseigné des équations mathématiques à des enfants « en cours particulier » offraient davantage de stratégies pour résoudre les problèmes aux enfants qui produisaient des gestes non cohérents à leurs discours.

En fait, pour Goldin-Meadow et Alibali, « *A learner’s gestures will not only reflect the process of cognitive change but also cause that change.*⁸⁷ » (2013 : 268). L’usage de gestes a avant tout pour fonction de réduire l’effort cognitif lors de la résolution de problèmes mathématiques (Goldin-Meadow et al., 2001, Ping et Goldin-Meadow, 2010). Les locuteurs qui produisent des gestes en expliquant la façon dont ils résolvent des problèmes mathématiques tout en se souvenant d’une liste de choses n’ayant aucun rapport avec la première tâche, ont généralement de meilleurs souvenirs que les locuteurs ne produisant pas de gestes. Il est ainsi évident que la production de gestes joue un rôle important dans la résolution de problèmes, et notamment ceux mathématiques. Elle aide au fonctionnement du processus cognitif et en réduit l’effort.

3.2. L’apprentissage d’une langue étrangère et le geste

⁸⁷ « *Les gestes d’un apprenant ne sont pas seulement le reflet du processus de changement cognitif mais ils sont aussi à l’origine de ce changement.* »

3.2.1. Recherches sur le geste dans l'apprentissage d'une LE

Désormais, les recherches en sciences cognitives montrent systématiquement que l'apprentissage des mots est « un processus qui implique une perception multisensorielle et des actes moteurs » (Goldin-Meadow et Alibali, 2013).

L'expérience et l'apprentissage sont intimement liés. Comprendre les mots en langue maternelle « réactive dans le cerveau les représentations qui dépendent de l'expérience » (Glenberg et Gallese, 2012). Actuellement, les recherches tentent de savoir si l'incarnation du langage est limitée à la langue maternelle ou s'étend aussi à la langue étrangère. Dudschig et al. (2014) émettent l'hypothèse selon laquelle « la perception des mots en langue étrangère peut aussi déclencher une réponse motrice comme en langue première ». Pour une expérience, De Grauwe et al. (2014) ont demandé à des germanophones (allemand langue première) de lire des verbes relatifs au mouvement en hollandais (langue seconde), certains verbes possédaient une racine commune avec leur homologue allemand, d'autres non. Il s'est avéré que les deux types de verbes avaient activé les zones du cerveau reliées à la motricité. En d'autres termes, la réactivation de traces expérimentales motrices ne se limite pas à la langue première, langue seconde ou troisième, mais est pareillement reliée à l'expérience motrice.

Les apprenants de langue étrangère utilisent des gestes dans leur stratégie de communication. Par eux, selon Gullberg (1998), ils compensent leurs lacunes lexicales (qu'elles appartiennent au lexique concret ou abstrait) ou grammaticales (liées en particulier au temps et à la temporalité) et gèrent le rythme et la fluidité (aident à la production orale en continu). Ces gestes ne remplacent pas la parole, mais l'accompagnent. Une recherche de Tellier et Stam (2012) montre que les locuteurs s'exprimant dans une langue étrangère produisent beaucoup plus de gestes que dans leur langue maternelle, les gestes qu'ils produisent durent plus longtemps, sont plus illustratifs et sont plus amples ; cette stratégie est également plus conscientisée que pour un natif. Le geste facilite l'interaction entre un natif et un non-natif et rend possible la communication avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue. La quantité de gestes dépend également de la difficulté de la tâche à effectuer

en LE : plus la tâche est difficile, plus l'apprenant effectue de gestes (Goldin-Meadow 2001, 2003).

En se basant sur les théories d'Engelkamp (1980) et d'Engelkamp et Zimmer (1985) qui attribuent « l'amélioration de la mémorisation à la création d'une trace motrice », de nombreuses recherches ont démontré l'utilité du geste dans la mémorisation d'une langue cible :

Quinn Allen (1995) a été la première à réaliser une étude empirique sur l'influence des gestes sur la mémoire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle a demandé à des anglophones de mémoriser des phrases en français à l'aide de la lecture, certaines phrases devant être apprises avec des gestes. Ce sont ces phrases qui ont été le mieux mémorisées à court et moyen terme. Quant à Macedonia (2014), pour sa thèse de doctorat, a obtenu des résultats semblables (mémorisation à court et moyen terme) après avoir mené plusieurs expériences avec des locuteurs allemands.

L'ensemble de ces études décrivent en vérité la création de la représentation de la mémoire et l'interconnexion du langage et du geste : les apprenants qui effectuent un geste activent une image kinésique interne du concept/mot (Hostetter et Alibali, 2008).

Selon Macedonia (2014), la langue et les représentations sont intrinsèquement reliées au corps. Par le processus d'incarnation, le corps devient un outil d'apprentissage dans l'acquisition d'une langue étrangère. Cela améliore chez l'apprenant sa compréhension, l'acquisition de ses différentes modalités (vocabulaire, grammaire) et sa mémorisation.

3.2.2. Historique de l'utilisation du geste dans l'enseignement des langues étrangères

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, le geste a d'abord été un simple objet d'apprentissage et non un vecteur ou un outil. À partir des années 1960, a été réalisée une multitude d'études sur la communication verbale dont certaines influenceront les didacticiens. Plusieurs auteurs recommandent alors

l'utilisation de gestes en classe de langue étrangère, particulièrement de ceux culturels et conventionnels (emblèmes) appartenant à la culture à enseigner.

Si le premier à s'intéresser aux gestes emblèmes est Kaulfers dans les années 1930, c'est dans les années 1960 que leur popularité grandit avec des auteurs comme Gala (1961), Brooks (1963), Saitz (1966) ou Taylor (1974). L'ouvrage le plus notable de cette période est *Beaux gestes* de Laurence Wylie (1977), professeur de français à Harvard qui était fasciné par la culture et la civilisation française. Son livre, qui est un recueil de gestes emblèmes français, a depuis fortement influencé d'autres auteurs enseignants de langues étrangères. Citons Monahan (1983), une enseignante russe, qui a compilé 82 gestes russes ou encore Gelabert et Gifre (1990) et Cestero Mancera (1990) qui ont répertorié des gestes espagnols.

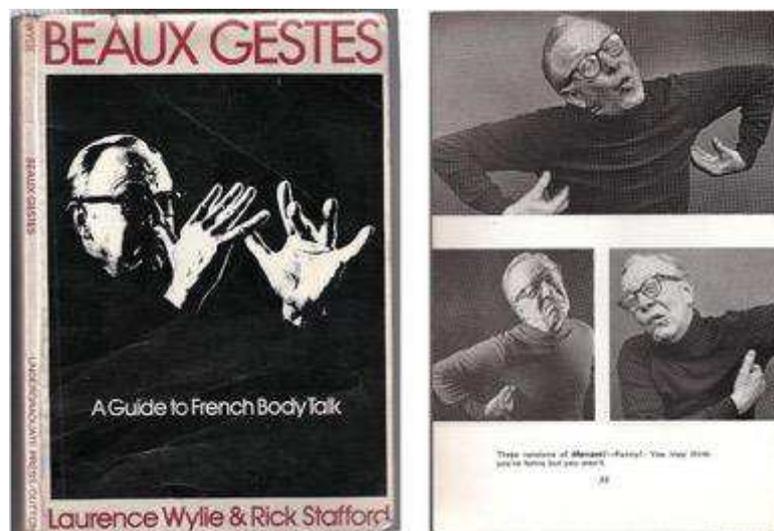


Figure 19: "Beaux Gestes" de Laurence Wylie (1977)

Autre exemple, en 1979, Wolfgang publie *The Teacher and Nonverbal Behavior in the Multicultural Classroom* qui traite notamment des risques de malentendus qu'implique la différence du comportement gestuel dans l'espace didactique. Il propose aux enseignants d'adopter un comportement spécifique en classe afin de l'éviter. Enfin, Calbris et Montredon décrivent en 1980, différents gestes conventionnels pour l'apprentissage du français langue étrangère. Ils y intègrent un aspect intonatif dans une perspective multimodale. Cette avancée didactique oublie néanmoins que les emblèmes ne forment qu'une partie de la culture gestuelle.

3.2.3. Les méthodes intégrant le geste dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères

Les chercheurs et didacticiens ne se sont réellement intéressés aux bénéfices du geste que dans les années 1990. Les prémisses de ces travaux datent de la fin des années 1960. Actuellement, rares sont les méthodes proposant d'employer le geste en classe de langue étrangère. Concernant l'enseignement/apprentissage du français, il n'en existe qu'une et la plupart des autres sont des méthodes d'anglais.

- **La « *Silent Way* »**

Gattegno, avec sa méthode nommée « *Silent Way* », est l'un des premiers à proposer l'usage du mouvement/geste en langue étrangère. Il publie en 1963 *Teaching Foreign Languages in Schools : the Silent Way* qui offre une alternative à la méthode audio-orale si populaire à l'époque. Sa méthode appartient à la tradition de « l'apprentissage de découverte »⁸⁸ pour qui l'apprentissage est une activité créative de résolution de problèmes (Stevick, 1974).

L'idée est que l'enseignant soit le plus silencieux possible afin d'encourager les apprenants à parler, et ce, jusqu'à 90 % du temps. Les gestes sont utilisés aussi afin de garder leur attention et de les encourager à s'autocorriger. « L'enseignant travaille avec l'étudiant, l'étudiant travaille avec la langue. » (Larsen-Freeman et Anderson, 2000 : 65). L'enseignant doit en outre penser que les apprenants arrivent en classe avec des acquis linguistiques qui sont ceux de sa langue maternelle : « L'enseignant compte sur cette connaissance en introduisant le nouveau matériel, toujours construit de ce qui est su vers ce qui ne l'est pas. » (Ibid : 60).

La prononciation y est fondamentale et a pour objectif d'acquérir une aisance à l'oral. L'apprenant débute son apprentissage de la langue étrangère par le système phonétique. Les sons sont associés à différentes couleurs grâce à un tableau de couleurs/sons spécifiques à la langue cible.

L'aspect moteur est abordé à travers l'emploi d'accessoires (des bâtonnets de

⁸⁸ Technique considérée comme étant une approche d'éducation de type constructiviste supporté par le travail de Piaget, Bruner et Papert.

couleurs et de tailles différentes) permettant de résoudre des problèmes en langue cible.



Figure 20: Tableaux de correspondance couleur/son

L'enseignant recueille d'abord les sons présents dans la langue maternelle pour ensuite aller vers les nouveaux sons présents dans la langue cible. Ces associations couleur/son aident les étudiants pour l'orthographe, la lecture et la prononciation (Larsen-Freeman, 2000 : 65). La structure utilisée est syllabique et les structures langagières sont introduites une par une.

Dans la *Silent Way*, la traduction et la répétition sont évitées et la langue est toujours contextualisée notamment par l'usage de bâtonnets. Ceux-ci servent à donner des ordres simples (par exemple : « Prends les deux bâtons rouges. ») ou à représenter des objets dans un plan.



Figure 21: Bâtonnets colorés

Les 4 compétences (CO, CE, PO, PE) sont travaillées, mais l'apprenant ne commence à écrire un mot qu'après l'avoir acquis à l'oral. L'enseignant observe l'apprenant et se sert de ses erreurs afin de le faire progresser. L'objectif de l'enseignant est le progrès et non la perfection.

Même si l'usage de *The Silent Way* est resté limité par manque de temps, il a grandement influencé les méthodes qui ont suivies notamment pour la prononciation. Il n'est plus vraiment utilisé de nos jours dans sa version première.

- **La TPR (« *Total Physical Response* »)**

À la fin des années 1960, Asher, professeur de psychologie à l'université de San José propose la TPR (« *Total Physical Response* »), un outil d'enseignement comme il préfère la décrire, plutôt qu'une méthode, basé sur la coordination du langage et du mouvement corporel. Cette approche se situe dans la tradition de la « *Comprehension Approach* » basée sur la compréhension orale et non sur l'expression orale (du moins au début de l'apprentissage) : l'étudiant n'est pas forcé à parler, mais l'enseignant attend qu'il acquière assez de matière à travers l'écoute pour commencer à parler spontanément. Au début de l'apprentissage, l'apprenant peut même répondre dans sa langue maternelle.

Dans une classe, l'enseignant donne les consignes dans un but de langage à l'aide d'un mouvement/geste. Les apprenants répondent alors par une action impliquant leurs corps. La compréhension orale et la réponse en action ont pour finalité la reconnaissance rapide de la signification de la langue cible et l'apprentissage « passif » de la structure de la langue. En effet, la grammaire n'est pas enseignée explicitement, mais par déduction. Après avoir formulé ses consignes, l'enseignant propose un nouveau vocabulaire : Asher suggère entre 12 et 36 nouveaux mots à la fois (Byram, 2000). L'enseignant laisse passer les erreurs chez les apprenants débutants et corrige ceux avancés.



Figure 22: Une classe utilisant la TPR

Asher a eu l'idée de développer la TPR après avoir observé les enfants en bas âge apprendre leur langue maternelle : les interactions entre parents et enfants ont le plus souvent lieu sous forme de discours de parents (à l'impératif) suivis par une réponse physique de l'enfant. Selon Asher, le langage est d'abord appris par l'écoute (sans stress), ce qui implique l'hémisphère droit du cerveau :

A reasonable hypothesis is that brain and the nervous system are biologically programmed to acquire language, either the first or the second in a particular mode. The sequence of listening before speaking and the mode is to synchronise language with the individual's body. (Asher, 1996 : 2-4).⁸⁹

Pour Asher, le couplage du mouvement et de la compréhension de la langue est la clé de l'acquisition du langage que ce soit en langue maternelle ou étrangère. Par contre, le stress et les émotions négatives inhibent le processus naturel de l'apprentissage d'une langue. Selon lui, la plupart des méthodes de LE sont stressantes, mais la focalisation sur le mouvement et la compréhension permet d'éviter ce stress.

Cette méthode possède plusieurs avantages : elle convient aux apprenants souffrant de dyslexie ou de troubles de l'apprentissage, la plupart des enfants apprécient de se lever et de bouger dans la classe et enfin, le temps de préparation de chaque cours est moindre pour l'enseignant. Pour Asher, la mise en mouvement de la langue favoriserait la mémorisation à long terme grâce à la latérisation. Néanmoins, sa méthode est sans doute mieux adaptée au niveau débutant et l'expression et la

⁸⁹ « Une hypothèse plausible serait que le cerveau et le système nerveux sont biologiquement programmés pour acquérir la langue, que ce soit la première ou la deuxième dans un mode particulier. Le fait d'écouter avant de parler est de synchroniser la langue avec le corps »

créativité des apprenants sont limitées par l'usage systématique du mode impératif. Même si la TPR n'est plus pratiquée dans sa version originale, il existe encore aujourd'hui des camps d'immersion linguistique pour les jeunes et les enfants qui sont souvent des camps d'été où l'on apprend l'anglais langue étrangère à travers diverses activités sportives et culturelles.⁹⁰

- **Les « Kinégrams » : une « gestualité cogrammaticale »**

Jean-Rémy Lapaire est professeur au département d'anglais de l'université de Bordeaux. Ses recherches sont fortement influencées par les travaux de l'anthropologue Marcel Jousse et plus particulièrement par les notions de « jeu » et de « rejeu » de l'expérience. Lapaire propose que l'apprenant compose, guidé par l'instructeur, une « gestualité coverbale rejouée » où les gestes accompagnent et « *coperform*⁹¹ » avec des opérations de nature grammaticale.

Pour Lapaire, la grammaire fait partie des rejeux et les mouvements corporels participent au fonctionnement de la grammaire. Tout locuteur produit inconsciemment un « spectacle grammatical » qu'un spectateur peut observer ou rejouer (Lapaire, 2013). Dans sa méthode, les modalités grammaticales sont présentées à travers la danse (ou des gestes dansés). Ces gestes cogrammaticaux, que Lapaire appelle « kinégrams » expriment des points grammaticaux tels que « *can* », « *can't* » ou « *must* ». En « rejouant », l'apprenant « absorbe la signification de la grammaire sans une étude intellectuelle consciente » en apportant à lui-même une « compréhension corporelle et mentale, concrète et abstraite d'une modalité épistémique » (2013). Les « kinégrams » évitent les traductions ou les explications car un geste sans parole est « visuellement explicatif ».



⁹⁰ Par exemple, le Fun and Fitness Language Center à Miami : <https://www.fflanguagecenter.com>.

⁹¹ « *Effectuent avec* ».

Pour Lapaire, l'espace gestuel situé devant le locuteur-gesticulateur « cesse d'être un espace physique pour devenir un espace de narration et de conceptualisation dans lequel le locuteur place, pointe, relie des entités » (2017 : 198). Ainsi, « les mouvements manuels placés dans cet espace gestuel expriment les mouvements (opérations) de la pensée », ils traduisent ou incarnent corporellement la pensée. Ce processus que Lapaire nomme « kinéflexion » est « l'engagement du corps dans la construction et l'expression d'actes de connaissance » (2017 : 199).

Selon Lapaire, la kinéflexion et les kinégrams sont efficaces aussi bien dans leur réalisation que par leur simple vision (rappelant ainsi la théorie des neurones miroirs) : « La mise en acte physique, symbolique, des métaphores explicatives par les danseurs est réputée déclencher à elle seule un processus de compréhension augmentée chez l'étudiant/spectateur » (2017 : 203). Toutefois, le fait de jouer ou de « rejouer » les mouvements faciliterait la « prise de conscience ».

Lapaire souhaiterait intégrer les activités kinesthésiques (qu'il a expérimentées avec succès) dès le début à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il a en outre déjà intégré la danse à d'autres apprentissages. Il a ainsi participé à un atelier de biologie en « initiant les participants à la biologie moléculaire en leur faisant comprendre/danser la synthèse des protéines telle qu'elle se déroule dans une cellule eucaryote » (2017). Dans ce cas, il ne s'agit plus d'illustrer par un schéma, mais « de mettre l'apprenant en mouvement, d'exploiter la totale plasticité symbolique de son corps pour le conduire et s'engager dans des actes incarnés de compréhension » (2017 : 214) : ce qui est externe à l'apprenant et uniquement accessible visuellement « s'intègre désormais au moi ». Les étudiants ayant participé à cette expérience ont émis des retours très positifs, ils ont évoqué par exemple les notions de joie, d'émotion, de contact avec les autres ou de plaisir. Il serait de cette façon possible d'intégrer une approche kinesthésique à des objets d'apprentissages très variés aussi bien scientifiques que littéraires. Enfin, selon Lapaire, il est aujourd'hui nécessaire de repenser « les formes de construction et de transmission des savoirs » car les institutions sont désormais « confrontées à la massification et à l'hétérogénéité grandissante des publics, soumise à des injonctions croissantes de réussite » (2017 : 220).

- **Le « *Gesture Way* »**

Mike Bilbrough, un enseignant d'anglais langue étrangère vivant en Espagne, compile en 1998 les gestes qu'il utilise en classe auprès d'un public d'enfants. Cela deviendra la base de sa « *Gesture Way* », une méthode (comparable à l'AIM de Maxwell) faisant correspondre un geste iconique à chaque item d'une phrase dont l'objectif est d'améliorer les compétences orales des apprenants. Grâce au *Gesture Way*, Bilbrough introduit dans sa classe, des histoires, des contes, des blagues, des poèmes, etc., chose et est compris⁹².



Figure 24: Mike Bilbrough en classe d'anglais langue étrangère utilisant la Gesture Way

En 1987, Chukney (cité dans Bilbrough, 2017) avait créé, pour son « *Skeleton System* », 150 dessins dont chacun faisait référence à un mot : un nom, un verbe, un adjectif... Il les avait ensuite compilés dans un dictionnaire. En 1998, Bilbrough reprend ces dessins sur des cartes et constate que les apprenants se souviennent mieux et plus facilement du vocabulaire.

⁹² <http://www.gestureway.com>

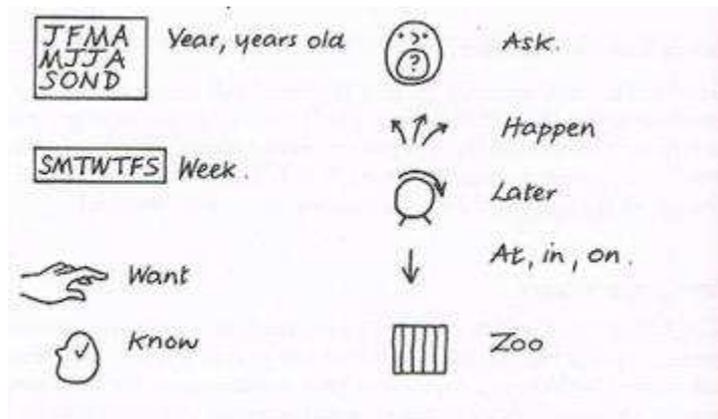


Figure 25: Exemples de dessins issus du "Skeleton System" (Chukney, 1986, dans Bilbrough, 2017)

Bilbrough a alors développé ses propres dessins dans l'optique d'une « *headword approach* », un travail sur le champ lexical avec des symboles comme « *friend* » et « *friendly* », « *sit* » et « *chair* », etc. Le problème était que la « *Skeleton Method* » était lente et fastidieuse à appliquer en plus de demander beaucoup de préparation. C'est à ce moment-là qu'il a eu l'idée de remplacer les cartes par des gestes.

Afin d'élaborer ces gestes, Bilbrough s'est d'abord tourné vers la langue des signes qui s'est révélée n'être que partiellement exploitable car elle ne représente pas toujours un mot, mais peut parfois représenter une lettre ou une expression et n'est pas nécessairement reliée à la langue parlée. Il a dès lors composé son propre répertoire contenant 2000 gestes au total (Bilbrough, 2002). Pour ce faire, il s'est inspiré de celui de Montfort (1998, cité dans Bilbrough, 2002)) dont les signes manuels sont conçus pour des enfants ayant des troubles de la communication et suivent exactement la syntaxe de la langue parlée (l'espagnol dans ce cas précis).



Figure 26: Exemple de phrase utilisant un geste pour chaque item lexical (Bilbrough, 2017)

Bilbrough a expérimenté son approche pour sa thèse de doctorat auprès d'enfants d'une école primaire de Séville qui apprenaient l'anglais langue seconde sur une durée d'une année académique. Il a procédé en comparant 2 groupes de 19 apprenants : l'un témoin, l'autre suivant la méthode du *Gesture Way*. Ce dernier, sans stylos, livres ou cahiers, s'asseyait en demi-cercles autour de lui et l'écoutait raconter de courtes histoires de 20 à 160 mots. Le lexique proposé se composait de mots fréquemment employés (« *high frequency word* ») et sélectionnés parmi les 2000 les plus fréquents en anglais. Le travail en groupe et l'expression orale en chœur étaient encouragés car pour Bilbrough, parler ensemble réduit l'anxiété et la timidité.

Le premier résultat de l'expérience mené par Bilbrough a été une augmentation de la motivation, du plaisir et de la prise de risques chez les apprenants ayant suivi la *Gesture Way*. Le second a concerné ces 4 compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Pendant les tests de l'évaluation finale, chaque apprenant, devait par exemple répéter oralement l'histoire entendue et était testé sur la grammaire en particulier dans l'usage de verbes au présent et au passé. Les apprenants ayant suivis la *Gesture Way* ont obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe témoin que ce soit à l'écrit ou à l'oral et dans l'utilisation de verbes, du temps passé et des connecteurs.

- **L'AIM (« *Accelerative Integrated Method* »).**

Enfin, toujours dans les années 1990, Wendy Maxwell, une enseignante canadienne de Français langue étrangère a développé l'AIM (« *Accelerative Integrated Method* »)⁹³ en réponse à des résultats nationaux décevants concernant l'apprentissage des langues étrangères. Maxwell se sentait frustrée en voyant des apprenants incapables de communiquer même après plusieurs années d'apprentissage. Sa méthode est la seule connue à ce jour qui emploie les gestes dans l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère.



Figure 27: Une enseignante de FLE et ses apprenants en classe AIM⁹⁴

Sa méthodologie adapte en gestes manuels pour des classes de FLE, une langue des signes américaine et la complète de gestes spontanés emblèmes ou iconiques représentant directement le signifiant. Ainsi, le mot « riche » est symbolisé par un frottement de mains et celui de « pauvre » en tirant l'intérieur de sa poche vers l'extérieur. Les gestes aident à l'orthographe (représentation de lettres) ou représentent des modalités grammaticales (comme la représentation de l'infinitif). L'objectif est d'intégrer rapidement les compétences écrites et surtout orales grâce à des histoires et une collaboration active et de la répétition (notamment de vocabulaire) afin de susciter l'aisance orale en classe. La contrainte du temps est aussi prise en compte : « *My main interest during the first one to two hundred hours of instruction is to accelerate fluency.* »⁹⁵ (Maxwell, 2001 : 52).

Comme la *Silent Way*, l'écrit n'est pas introduit avant deux mois d'instruction et en attendant, la communication et la compréhension sont privilégiées. Pour Maxwell, « You don't start writing words that have zero meaning for you »⁹⁶ (Maxwell, 2001).

L'AIM s'inspire de la méthode d'apprentissage britannique de lecture et d'écriture basée sur le système phonétique synthétique s'appelant « *Jolly Phonics* ». Celle-ci est notamment employée pour les enfants atteints de troubles autistiques. Les 42 sons (pas seulement l'alphabet) de la langue anglaise y sont enseignés : « *Children should learn each letter by its sound, not its name.* »⁹⁷. La méthode *Jolly Phonics* est désormais très répandue dans les programmes scolaires britanniques.

Maxwell a réalisé en 2001 ses propres recherches sur le niveau d'aisance à l'oral en comparant deux groupes de 9 apprenants chacun, l'un suivant la méthode AIM et l'autre, témoin, suivant le programme du ministère de l'éducation de l'Ontario. Si l'apprentissage du second mettait l'accent sur le nom (« *noun centred thematic chunks* »), celui promu par Maxwell, et qualifié de « *Pared-Down Language* » (ou PDL), le mettait sur les éléments lexicaux à haute fréquence (« *high*

⁹⁴ *Idem*

⁹⁵ « *Mon principal intérêt lors des 100 à 200 premières heures d'instruction est la pratique de l'oral accélérée.* »

⁹⁶ « *On ne commence pas à écrire des mots qui n'ont pour nous aucune signification.* »

⁹⁷ www.jollyreading.com.

frequency lexical elements ») et sur des verbes qui facilitaient l'accès à la langue cible. À la suite de 200 heures de cours de FLE au total, le test comparatif comprenait des questions orales et une analyse basée sur le nombre de réponses correctes, le nombre de mots français à l'exception de « oui », « non » et des noms propres.

Maxwell a réalisé une autre analyse comparative. Celle-ci se basait sur la capacité à raconter une petite histoire en français. Les compétences acquises, qu'elles portent sur le récit d'histoire ou sur toutes les autres compétences communicatives, se sont révélées extraordinairement positives en faveur du groupe ayant appliqué la méthode AIM. Par exemple, le « groupe AIM » a su utiliser 534 mots contre 29,66 mots pour le groupe test. Néanmoins, Maxwell n'a jamais recherché quel(s) composant(s) de sa méthode étai(en)t responsable(s) de ces résultats. En effet, selon elle, c'est la combinaison de tous les éléments (gestes, répétition, chansons...) qui constituent sa méthode qui en génère l'efficacité.

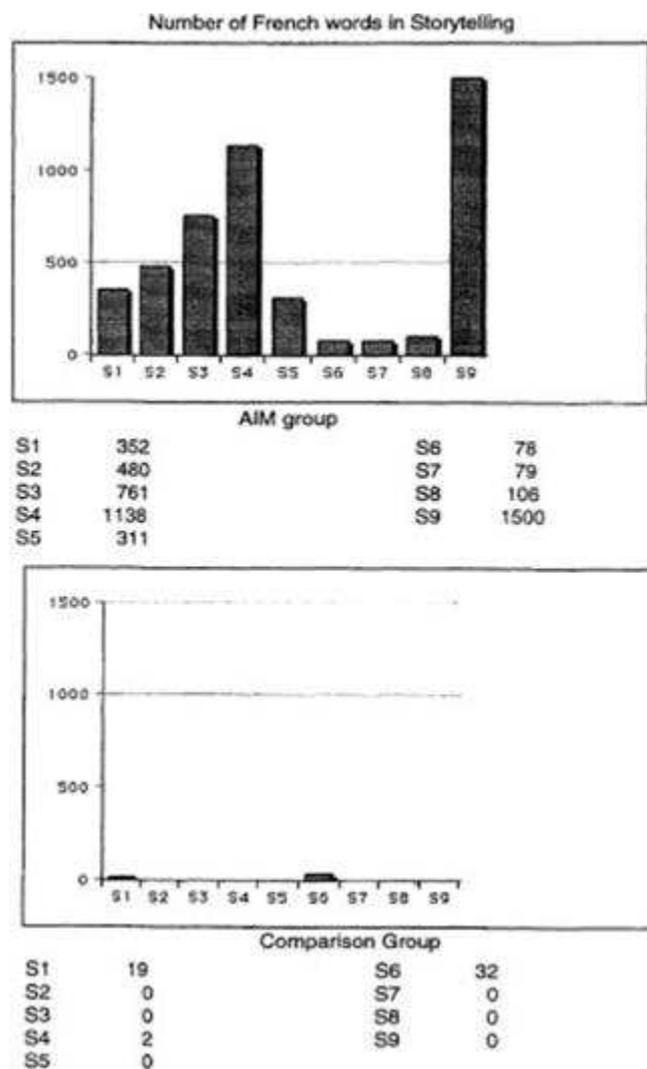


Figure 28: Résultats statistiques du nombre de mots français utilisés en AIM et en classe test (Maxwell, 2001:33)

Pour Maxwell, les méthodes dites « traditionnelles » présentent une langue décontextualisée et engendrent un manque de motivation chez les apprenants. Selon Asher (1978), seuls 5 % des étudiants ayant commencé l'apprentissage d'une langue étrangère de façon traditionnelle continuent et réussissent à communiquer couramment en langue cible. Pour Maxwell, les 95 % restant ont tout simplement besoin d'une autre méthode d'apprentissage.

Un cours de type AIM⁹⁸ débute par une activité avec toute la classe comme par exemple la narration d'une histoire : les enfants sont assis par terre en face de l'enseignant qui s'installe sur une chaise afin qu'il soit vu par tous les enfants. Les apprenants doivent être assez proches pour maintenir leur attention. Ensuite, sont mis en place des activités comme des exercices à quelques-uns (2 ou plus) où

⁹⁸ Informations issues du Teacher Training que nous avons suivi en ligne.

l'enseignant a un rôle de facilitateur. La routine tient un rôle important en AIM.

TEMPLATE FOR 30-MINUTE LESSON:		TEMPLATE FOR 40-MINUTE LESSON:	
Entry routine	2 minutes	Entry routine	3 minutes
Teacher-led work	17 minutes	Teacher-led work	22 minutes
START OF IPG WORK ROUTINE		START OF IPG WORK ROUTINE	
IPG work	9 minutes	IPG work	12 minutes
END OF IPG WORK ROUTINE		END OF IPG WORK ROUTINE	
Leaving routine	2 minutes	Leaving routine	3 minutes

Figure 29: Exemple de progression d'un cours d'AIM⁹⁹

Le « *Group Point System* » est un système également appliqué qui récompense les apprenants sous forme de points lorsqu'ils participent, sont responsables ou aident à identifier des erreurs. Cette dernière activité qui se nomme « *Errors Analysis* » consiste à ce que les apprenants se corrigent les uns les autres (le moins possible l'enseignant) dès qu'une erreur est détectée.

Parmi les rares études ayant testé l'efficacité de la méthode AIM, une seule a abouti à des résultats mitigés. Bourdages et Vignola (2009) avaient comparé l'habileté de communication orale d'élèves de 3^e année de FLS (ou Français Langue Seconde) utilisant l'AIM à celle d'élèves du même niveau et du même âge inscrits dans un cursus classique. La collecte de donnée (effectuée en entretiens individuels) n'avait montré que peu de différence entre les deux groupes.

Notre recherche souhaite étoffer les études portant sur la méthode AIM en apportant des résultats supplémentaires qu'ils soient positifs ou négatifs.

3.2.3.1. Typologie des gestes utilisés dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Dans ce point, il sera question de répertorier les gestes utilisés dans les méthodes que nous avons vues plus haut. Parmi celles-ci, nous ne traiterons ni de la TPR ni de la *Silent way* qui n'utilisent pas de gestes à proprement parler, mais plutôt une mise en mouvement.

⁹⁹ Source : Formation AIM Teacher Training en ligne.

Les typologies de gestes varient d'un auteur à l'autre. Nous avons choisi celle de Tellier et Stam (2010, 2012) inspirée de McNeill (1992, 2005) en y ajoutant les gestes « *butterwoths* », les « interactifs » et les « avortés » :

- geste déictique : de pointage ;
- geste iconique : illustrant un concept concret ;
- geste métaphorique : illustrant un concept abstrait ;
- geste battement : rythmant la parole, sans contenu sémantique ;
- geste emblème : culturel, conventionnel ;
- geste *butterworth* : de recherche lexicale ;
- geste interactif : adressé à l'interlocuteur pour la gestion de l'interaction ;
- geste avorté : esquissé, mais avorté.

Les méthodes de LE intégrant le geste n'utilisent pas les gestes discursifs de battements/batoniques, *butterwoths* et avortés (ces derniers accompagnant le discours spontané). Nous analyserons ces trois types de gestes plus tard lors de la transcription de certaines vidéos de classes. Dans le point qui suit, nous présenterons les quatre grandes catégories de gestes porteurs de sens pour l'apprenant : l'iconique, l'emblème, le métaphorique et le déictique.

3.2.3.1.1. Le geste iconique

Selon Kida (2011), le terme « iconique est utilisé pour un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours. La forme de ce geste entretient typiquement un rapport direct avec le référent-objet auquel il renvoie ».

La *Gesture Way* et l'AIM emploient en grande partie des gestes iconiques. De plus, il leur arrive aussi de combiner deux gestes iconiques afin de représenter une chose complexe. Quelques exemples :



Figure 30: Gestes iconiques issus de la *Gesture way* représentant respectivement "tree" et "bottle" (Bilbrough, 2017)

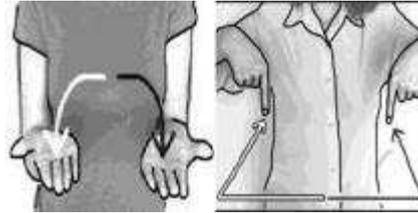


Figure 31: Gestes iconiques combinés de "book" et "place" pour former "library" (Idem)



Figure 32: Gestes iconiques issus de l'AIM représentant "donner" et "sauter" (formation AIM)

Nous nous intéresserons ici particulièrement au geste iconique plutôt fréquent en classe de langue étrangère et qui représente physiquement une information tout en « enracinant » la signification de la langue dans le geste : « *Iconic gesture is a form of embodied information that « grounds » the meaning of language in physical representation of action and objects (and perhaps even abstract concepts) that are contained in a speaker's mind*¹⁰⁰ » (Kelly et al, 2009 : 314).

Plusieurs études ont montré l'impact du geste iconique sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi celle de Kelly et al. (2009) menée en deux étapes sur des adultes anglophones apprenant le japonais langue étrangère. Lors de la première

¹⁰⁰ « *Le geste iconique est une forme de l'information incarnée qui « enracine » le sens du langage dans une représentation physique d'action ou des objets (et peut-être même de concepts abstraits) contenus dans l'esprit du locuteur.* »

étape les apprenants ont été exposés à de nouveaux verbes japonais en les accompagnant ou pas de gestes. Les verbes le plus facilement mémorisés ont été ceux doublés de gestes donnant une information cohérente au discours. La deuxième étape a consisté à utiliser un électroencéphalogramme afin de mesurer la réponse du cerveau lors de l'utilisation de gestes accompagnant les nouveaux verbes. Les mots appris accompagnés de gestes produisent davantage « d'évènements positifs [« *late positive complex* »] ayant un impact sur la mémoire », évènements situés dans la zone bilatérale pariétale du cerveau.

3.2.3.1.2. Le geste emblème

L'emblème est aussi appelé « geste quasi linguistique » par Cosnier (1982) ou « *quotable Gesture* » par Kendon (1992) et « se réfère à des gestes dont le sens est compris spécifiquement par les membres d'une communauté socioculturelle délimitée » (Kida, 2005, 2011). Il correspond à des gestes de type « idiomatiques » et ne représentent pas un objet ou une action réelle à l'inverse du geste iconique, métaphorique ou kinétographique. Même si certains gestes emblèmes sont partagés presque universellement tel le signe « ok » (pouce levé), d'autres le sont seulement par de très petites communautés. Ces gestes sont parfois produits et compris indépendamment d'un discours. Pour Kida, les emblèmes n'occupent qu'une petite minorité de l'ensemble des productions visuelles¹⁰¹. Cependant, ils ont un fort impact sur l'acquisition d'une langue étrangère comme le montre une étude réalisée par Quinn Allen (1995) et portant sur les effets des gestes emblèmes sur le développement et l'accès aux représentations mentales des expressions françaises. Selon celle-ci, l'apprentissage — acquisition et mémorisation à long terme — d'expressions françaises serait favorisé par celui concomitant de gestes emblèmes. Ce résultat a été obtenu à l'aide de 3 groupes de 112 étudiants en première année de français. Soit un groupe ayant appris des gestes emblèmes tout en les utilisant afin de se souvenir des expressions, un deuxième n'ayant pas vu les gestes, et un troisième n'ayant pas appris les gestes, mais les ayant vus après avoir appris les expressions. Le premier groupe ayant appris les gestes simultanément aux expressions, se souvenait

¹⁰¹ Moins de 1 % des gestes repérés dans son étude sur les gestes transculturels de 2005.

beaucoup mieux de ces dernières. Selon Quinn Allen, les gestes emblèmes intériorisent le langage et permet de le réutiliser en situation de communication.

Ce mécanisme d'intériorisation de la langue se compose de deux processus cognitifs¹⁰² (Quinn Allen, 1995). Dans un premier temps, par le « *Binding* », l'apprenant établit une connexion entre l'expression entendue ou lue et la signification de l'expression : cela correspond à « la formation de représentations mentales sur le fonctionnement du langage ». Dans un second temps, l'apprenant accède à la signification par le processus de « *Mapping* » en formant des connexions dans la mémoire « pour engendrer un processus automatique, et pour les articuler dans les discours en situation » (1995 : 521). Plus généralement, Quinn recommande aux enseignants de développer des méthodes facilitant le développement et l'accès des apprenants aux représentations mentales afin de les aider à « intérioriser » la langue (ibid : 527).

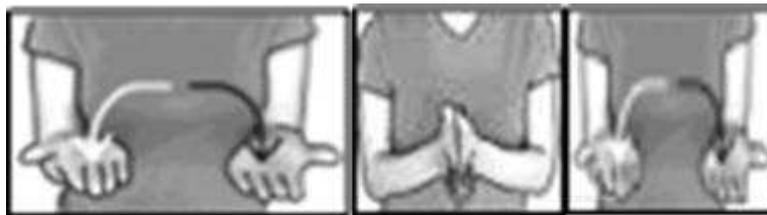


Figure 33: Geste emblème issu de "Gesture Way" représentant "book/open" ou "open a book"



Figure 34: geste emblème "dormir" issu de l'AIM

¹⁰² Le « *Binding* » et le « *Mapping* » sont des théories du modèle du traitement de l'information issues de la psychologie cognitive (Anderson, 1980, *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco.), (Terrell, 1986, *Acquisition in the Natural Approach*), (Garret, 1991, *Theoretical and Pedagogical Problems of Separating Grammar from Communication*).

3.2.3.1.3. Le geste métaphorique

Selon Kida (2011), le geste métaphorique possède un rapport indirect avec le référent. En effet, il ne représente pas le référent, mais une de ses qualités. Le terme « métaphorique » succède chez McNeill (1992) à celui d'« idéographique » d'Efron (1972) et de Friesen et Ekman (1969) et représente ainsi mieux le rapport entre le référent et le geste (Kida, 2011). Le geste métaphorique exprime une localisation (haut, bas, dedans...), une qualité (grand, petit), un adverbe (lentement, complètement) car ils « relèvent de l'espace mental qui organise des objets concrets : ces gestes sont avant tout de nature « conceptuelle » et non discursive » (Kida, 2011).

Les gestes métaphoriques apparaissent fréquemment pendant l'acquisition d'une langue étrangère. Le geste iconique est quelquefois difficile à distinguer du geste métaphorique car, tout comme lui, il appartient au même type physiographique (Kida, 2011) qui tend à représenter l'état du monde visuel ou visible. Il diffère cependant par sa forme. Par exemple, lui représentera la forme ovale de tel ou tel objet tandis que le geste métaphorique représentera plus « une impression visuelle du sujet et non par la forme concrète du référent ». On pourrait parler d'« objet visible » concernant le geste iconique et de « concept visible » pour le geste métaphorique.

Un kinégram de Lapaire est presque toujours métaphorique et dansé. Lapaire parle de « traduction au moyen de métaphores sensorimotrices » (2017). Par exemple, pour représenter la notion de contrainte contenue dans le mot « *must* » les danseurs imaginent une « interaction sociophysique » pour « forcer ou mettre la pression sur quelqu'un ».

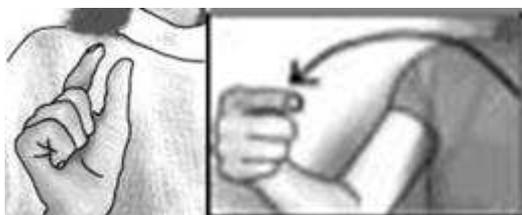


Figure 35: Geste métaphorique exprimant "small/little" et "will" (futur) issu de la *Gesture Way*



Figure 36: Geste métaphorique exprimant "aimer" issu de l'AIM



Figure 37: Kinégrams représentant respectivement "la comparaison" et "la voix passive" (Grammar in motion, Lapaire)

3.2.3.1.4. Le geste déictique

Les gestes déictiques permettent de pointer pour indiquer une direction. L'objet peut être pointé « in situ » (déictique concret) ou virtuellement (déictique abstrait). Il est également possible d'utiliser le geste déictique pour la temporalité du discours (on pointe alors vers l'arrière pour « hier »).

En classe de langue étrangère, le geste déictique est fréquemment utilisé pour représenter les pronoms personnels (« je », « tu », « il »...). Par exemple, le « je » est souvent illustré par le pouce tourné vers soi et le « tu » par l'index pointé vers la personne se trouvant devant soi.



Figure 38: Pronom personnel "tu" (AIM)



Figure 39: Possessifs "my/mine" (Gesture way)

Si l'on veut désigner un objet, il suffit de le pointer ; il restera toutefois la question de nuance entre « celui-ci/celui-là » en français et « *this* » et « *that* » en anglais.

La *Gesture Way* propose une alternative au geste déictique qui, ce faisant, rapproche celui-ci du geste iconique :

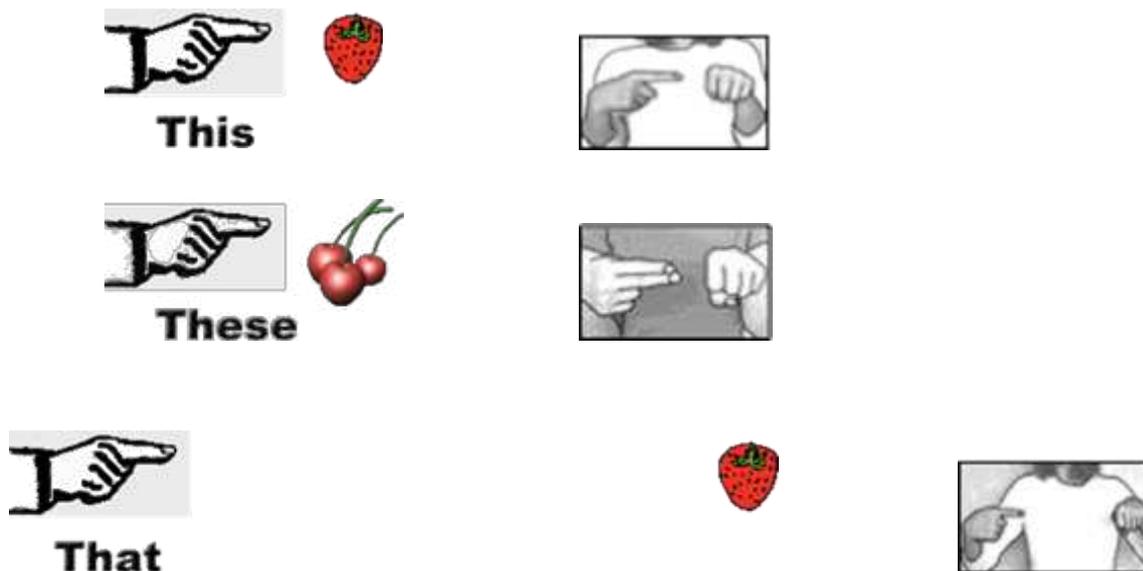


Figure 40: "This/That/These" (Gesture way)

L'objet est représenté par le poing plus ou moins éloigné de l'index. Si le sujet est pluriel, on pointe à l'aide de deux doigts.

3.2.4. La grammaire et le système verbal à travers le geste en LE

Nous venons de voir les différents types de gestes présents dans des méthodes telles qu'AIM ou *Gesture Way*. Notre sujet portant sur l'acquisition du système verbal, nous examinerons dans ce point la manière dont ces méthodes se servent du geste afin d'évoquer des modalités grammaticales relatives au système verbal de la langue étrangère.

Toutes les méthodes utilisant le geste et/ou le mouvement ont en commun une manière non explicite d'enseigner la grammaire. L'apprentissage de la grammaire y est dit « inductif », c'est une démarche qui va de la donnée (*input*) vers la règle en s'inspirant du processus d'acquisition de la langue maternelle. L'apprenant y est actif puisqu'il élabore les règles de grammaire d'après les exemples fournis ; il mobilise ses connaissances prérequis afin de résoudre un problème grammatical. La grammaire inductive apparaît en 1983 avec la « *Natural Approach* » conçue par Krashen (cité dans Maxwell, 2001) qui souhaitait encourager les enseignants en langues étrangères à s'éloigner des méthodes déductives. Selon Maxwell (2001), « on ne peut apprendre une langue en parties, c'est un tout ».

Malgré les résultats positifs de la grammaire inductive, nous avons remarqué à travers notre expérience professionnelle dans diverses structures de différents pays que la méthode déductive demeure majoritaire dans les pratiques des enseignants. Peut-être car elle est ancrée dans nos méthodes d'enseignement/apprentissage depuis des siècles et il est toujours compliqué de changer une tradition. Puis, il arrive que l'enseignant reproduise la méthode dont il a lui-même fait l'expérience en tant qu'apprenant. C'est aussi une méthode pratique pour lui car elle ne laisse pas de place aux erreurs et est facilement quantifiable. Le cours est prévisible grâce à elle et elle ne demande pas beaucoup de préparation. Enfin, l'apprenant n'est pas déséquilibré par un flux de parole qu'il ne maîtrise pas encore et est rassuré par une langue qui lui est

présentée découpée en « petits morceaux ».

La méthode créée par Lapaire a pour originalité d'aborder la grammaire par la danse. Pour Lapaire, « le dispositif entend construire une « pensée visuelle » à teneur métalinguistique, consciente et articulée, qui incorpore une dimension esthétique et artistique militante. Les concepts et les mécanismes de la grammaire sont explicitement chorégraphiés. » (2017 : 202). La grammaire n'y est pas inductive, mais à visée explicative et argumentative (ibid : 219). Selon lui, le geste n'aide pas à penser, mais il est lui-même une pensée. Le fait de regarder ou/et d'effectuer des gestes cogrammaticaux permet d'acquérir des modalités grammaticales.

La méthode de la *Silent Way*, quant à elle, choisit les structures pour leur signification propositionnelle et non pour leur valeur communicationnelle. Ainsi, l'enseignant peut mettre en place des situations d'apprentissage afin que les apprenants portent leur attention sur une nouvelle structure. Il demande par exemple aux apprenants de créer avec des bâtonnets le plan d'une maison dans le but d'introduire les concepts de « *inside* » et « *outside* » ; une fois les structures présentées, les apprenants intègrent les règles de grammaire à travers un processus d'induction (Larsen-freeman et Anderson, 2000 : 59). Les bâtonnets sont utilisés avec des étudiants débutants comme avec ceux avancés que ce soit pour enseigner les prépositions (« *The blue rod is between the green one and the yellow one* ») ou l'heure et les temps verbaux (par la représentation d'une horloge).

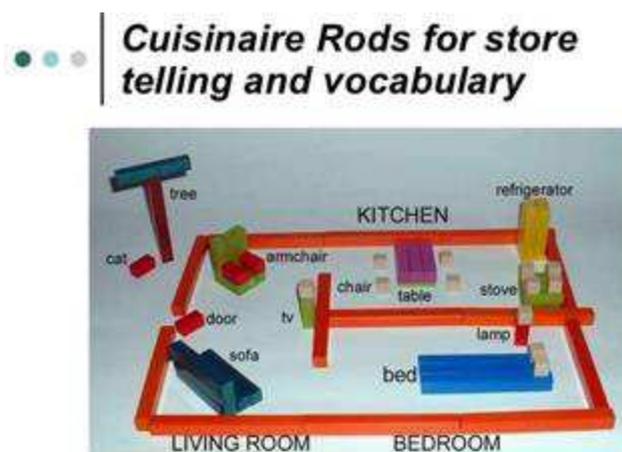


Figure 41: Une activité de la *Silent Way* utilisant les bâtonnets

À l'opposé d'autres méthodes, le geste ne correspond pas ici au signifié, il s'agit plutôt de manipuler des objets simultanément à la langue cible.

Nous présenterons ci-dessous des gestes utilisés au sein de trois méthodes (l'AIM, la *Gesture Way* et le geste cogrammatical dit kinégram) qui proposent chacune des apprentissages inductifs de la grammaire.

3.2.4.1. Les pronoms personnels sujets

En AIM, les gestes représentant les pronoms personnels sujets sont déictiques (« je, tu »), iconiques (« il ») ou métaphoriques (« nous, vous... »).



« **Je** » (ou « **j'** ») : Le pouce est pointé vers soi.



« **Tu** » : L'index est pointé et le bras tendu en face du locuteur.



« **Il** » : L'index est placé entre le nez et la bouche pour symboliser une moustache. « **Ils** » se représente par le même signe en y ajoutant le signe « deux » de l'autre main.



« **Elle** » : La main effectue un geste de l'arrière de la tête vers l'épaule qui symbolise des cheveux plus ou moins longs. Comme pour « Ils », « Elles » se représente par le même signe en y ajoutant le signe « deux » de l'autre main.



« **Nous** » : La main est tournée vers le ciel et effectue un demi-cercle de l'extérieur vers la poitrine, pour signifier « les autres et moi ».



« **Vous** » : Les deux mains sont tournées à plat vers le ciel. Un demi-cercle est effectué du locuteur mains croisées vers l'extérieur (on décroise les mains).

Dans la *Gesture Way*, les gestes sont sensiblement les mêmes notamment pour « **I** » où ce n'est pas le pouce qui est pointé, mais l'index, voire les mêmes comme pour « **You** ». Voici les autres :

- « **He/Him** » : Le pouce est incliné d'un côté.
- « **She/Her** » : Le lobe de l'oreille est tenu avec le pouce et l'index.
- « **It** » : Le petit doigt est incliné d'un côté.
- « **We/Us** » : L'index effectue un mouvement circulaire commençant et se terminant sur la poitrine.
- « **They/Them** » : Comme « He », le pouce est incliné sur le côté, mais le geste est répété (pulsations).

Dans la *Gesture Way*, le pluriel est toujours représenté par des pulsations.

3.2.4.2. Les verbes

Dans la *Gesture Way* et l'AIM, les verbes sont représentés par des gestes iconiques et métaphoriques. Les kinégrams, quant à eux, n'emploient que des métaphoriques car ils ne représentent que des modalités grammaticales abstraites.

- Le verbe dans la Gesture Way :



« **Eat** » : Les doigts sont regroupés vers la bouche.



« **Open** » : Les deux mains jointes à plat s'ouvrent en arc de cercle.



« **Jump** » : Une main à plat représente le sol et l'autre, les jambes qui sautent.

- Les verbes avec les gestes cogrammaticaux (Lapaire, 2006):



« **Can** » : Les bras se balancent de chaque côté lentement de manière fluide.



« **Can't** » : Le bras droit est placé perpendiculairement comme pour « bloquer ».

- Le verbe dans l'AIM :



« **Saute/sautes** » : Les deux doigts d'une main représentent les jambes et effectuent un mouvement de bas en haut.



« **Veux/veut** » : Les deux poings sont fermés devant la poitrine.



« **Fais/fait** » : Une main effectue des mouvements circulaires sous l'autre bras.



« **Ils/elles font** » : Les deux mains effectuent des mouvements circulaires pour représenter le pluriel de la troisième personne.



« **Vais/vas/va** » : Un doigt pointe vers un côté.



« **Vont** » : Les deux doigts pointent vers le même côté.

En AIM, pour les verbes ayant une terminaison phonétique différente à la troisième personne du pluriel, le geste est doublé ou effectué avec des battements (pulsations).

3.2.4.3. *Les terminaisons verbales*

L'AIM est la seule méthode à utiliser des gestes pour transcrire des sons et plus particulièrement les terminaisons verbales comme « ons, ez », des normes orthographiques telles que « ent » de la troisième personne du pluriel ou les terminaisons de l'infinitif.



« **L'infinitif** » : un « crochet » succède au geste du verbe.



« **Ent** » : Cette terminaison de la troisième personne du pluriel ne se prononce pas, mais est représentée par le poing levé effectuant trois battements « e-n-t », lorsque les apprenants commencent à écrire.



« **Ez** » : La terminaison de la deuxième personne du pluriel est représentée par le doigt traçant un « Z » dans l'espace. Il est effectué juste après le geste représentant le verbe.



« **Ons** » : La terminaison de la première personne du pluriel est représentée par l'index effectuant un cercle juste après le geste du verbe.

3.2.4.4. Les marqueurs temporels

L'AIM, la *Gesture Way* et le geste cogrammatical se servent de gestes pour exprimer les temps verbaux, passés et futurs.

Dans la *Gesture Way*, le geste exprimant le temps précède le geste exprimant le verbe. Les gestes suivent l'ordre aussi présent dans cet exemple : *HE + PAST TENSE SIGN + GO + HOME + LATE = He went home late*. Il est par ailleurs possible de combiner plusieurs gestes pour exprimer des temps plus « complexes » comme le *present perfect* ou dans le cas de « *could* ».



« **Past tense sign** » : L'index pointe à l'arrière de l'épaule.



« **Present perfect sign** » : On effectue d'abord le signe du « **past tense** » puis celui du « **now** » en touchant la paume de l'autre main ouverte.



« **Will** » : L'index effectue un arc de cercle vers le côté.

Le geste cogrammatical ne transcrit pas de phrases, mais exprime seulement la modalité verbale :



« **Present perfect** » : Les deux mains sont ouvertes devant la poitrine et les doigts se ferment en un mouvement vers le torse.



« **Will** » : Les deux mains, paumes ouvertes face au visage, expriment le regard vers le futur.



« **Le preterit** » : Le haut du corps est tourné vers l'arrière et le bras et la main sont tendus.

Dans l'AIM, les gestes correspondant aux marqueurs temporels sont proches de ceux employés dans la *Gesture Way*. Ils diffèrent essentiellement par le fait qu'un marqueur temporel précède le geste du verbe. Nous n'en avons hélas pas d'images à présenter ici.

Pour conclure, voici quelques exemples de phrases verbales transcrites par gestes selon l'AIM et la Gesture Way :



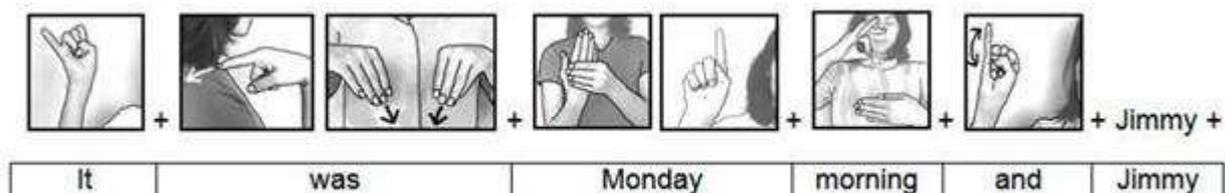
NOUS + SAUTE + ONS

= Nous sautons.



ELLE + VEUT + DORT + Infinitif

= Elle veut dormir.



3.3. Synthèse chapitre 3

Dans ce troisième point, nous avons d'abord vu que le système éducatif n'avait guère évolué depuis les débuts d'une révolution industrielle qui n'a eu de goût que pour la production de masse, la standardisation, etc. Il en résulte un enseignement de groupe ne prenant que peu en compte les besoins de chacun pour le rêve d'une productivité maximale en prônant une attitude statique des apprenants. Le geste et le mouvement en classe y sont associés à des mots comme « agité », « turbulent », « trouble de la concentration »...

L'école est basée sur le modèle industriel où les enfants sont placés dans un environnement qui est la réplique de ce qui deviendra leur lieu de travail à l'âge adulte : beaucoup de tension, peu de temps pour la créativité, pour la spontanéité ou pour l'individualité. (Dennison, 2010 : 226).

Pourtant, l'humain n'est pas un être statique et on constate qu'en classe, trop d'enfants « téléchargent » passivement. Selon Dennison, l'information nouvelle doit être intégrée par une expérience concrète en trois dimensions c'est-à-dire par un apprentissage équilibré. (2010 : 73).

Un être humain commence à apprendre (même le langage) par le geste dès la naissance. Les gestes tiennent une place importante dans l'acquisition du langage (Goldin-Meadow et Alibali, 2013) car le développement mental et moteur évoluent simultanément.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressée ici à la « kinésiologie éducative » qui vise à développer les capacités d'apprentissage à travers la coordination cérébrale et le mouvement. C'est d'ailleurs à partir de cette méthode que Dennison a élaborée la « *Brain Gym* » dans les années 1970 qui influença beaucoup de pédagogues. Si l'idée originelle de Dennison était d'aider les personnes souffrant de troubles de lecture, sa méthode est désormais utilisée pour de nombreux apprentissages. Elle mobilise les deux cerveaux : le droit qui gère l'expérience sensorielle et la nouveauté, et le gauche axé sur la logique et la linéarité. La *Brain Gym* tient compte des trois aspects : moteur, intellectuel et affectif qui sont indispensables à l'apprentissage. Elle permet également d'activer les trois dimensions de l'intelligence qui sont la latéralité, le

centrage et la focalisation afin de traiter l'apprentissage dans sa globalité.

Actuellement, de plus en plus d'initiatives mettent l'accent sur l'aspect moteur et affectif des apprenants. Les bénéfices en sont immédiats : augmentation de la capacité de concentration, amélioration des compétences sociales, meilleure mémorisation et baisse du niveau de stress.

Nous avons également examiné l'aspect pédagogique du geste quand celui-ci étaye les propos d'un enseignant. Nous avons alors vu que « le geste pédagogique » de Tellier (2004, 2006) aide l'apprenant à comprendre ou à mémoriser un item verbal, à capter ou à maintenir l'attention. Le geste pédagogique est principalement construit à partir des bras, des mains et des mimiques faciales. Lorsqu'il est répété dans la classe, il peut constituer un code gestuel commun. Cela étant, l'apprenant mémorise généralement mieux quand il effectue les gestes lui-même. Ainsi, Goldin-Meadow et al. ont travaillé (dans le domaine des mathématiques) sur l'utilisation des gestes par l'apprenant (1993, 2003, 2006, 2013). Les résultats de ses recherches ont montré une amélioration de la compréhension et de la mémorisation à court et moyen terme. L'utilisation des gestes modifie également les connaissances de l'apprenant (Goldin-Meadow et Alibali, 2013) et réduit l'effort cognitif lors de la résolution de problèmes (Goldin-Meadow, 2001, Ping et Goldin-Meadow, 2010).

Diverses recherches ont montré les bénéfices précités des gestes effectués par un apprenant (Quinn Allen, 1995, Kelly et al., 2009, De Grauwe et al., 2014, Macedonia, 2014) bien au-delà du seul domaine des mathématiques. En LE, dans le cadre des stratégies de communication, ces gestes sont même efficaces pour pallier les lacunes lexicales et grammaticales comme pour améliorer la fluidité du discours (Gullberg, 1998, Goldin-Meadow, 2013).

Historiquement, les méthodes pionnières traitant du geste en LE datent des années 1960, notamment avec *Beaux Gestes* de Laurence Wylie, premier recueil de gestes français qui influencera nombre d'enseignants de LE. À la même époque, parmi les méthodes à proposer l'usage du geste par l'apprenant, la première a été celle du *Silent Way* dans lequel l'enseignant parle le moins possible pour laisser la parole à l'apprenant et privilégier la prononciation ; des bâtonnets de couleur y servant à créer des situations d'apprentissage. À la fin des années 1960, *The Total Physical Response* (ou TPR) propose à l'enseignant de demander à l'apprenant de

faire tel ou tel mouvement. Finalement, dans les années 2000, la « Gestualité cogrammaticale » de Lapaire (pour l'apprentissage de l'anglais langue étrangère) a mis en mouvement la grammaire elle-même à travers des mouvements de danse contemporaine focalisés sur les modalités grammaticales.

Dans ces trois dernières méthodes, l'apprenant reste spectateur. En revanche, deux autres créées dans les années 1990, « *The Accelerative Integrated Method* » (ou AIM) et le « *Gesture Way* », recommandent à l'apprenant d'être actif en transcrivant les items lexicaux en gestes (en s'inspirant de la langue des signes américaines). L'ensemble des items lexicaux d'une phrase y sont transcrits (qu'ils soient pronoms personnels, verbes, articles, marqueurs temporels, etc.), à noter que l'AIM transcrit aussi certains sons et règles orthographiques du français. Ces deux méthodes introduisent l'oral avant l'écrit et utilisent des gestes iconiques, emblèmes, métaphoriques et déictiques. Enfin, l'apprentissage de la grammaire y est inductif puisque celui-ci part de la situation pour aller vers la règle, une règle non explicitée dans un premier temps.

Parmi toutes les méthodes que nous venons de citer, l'AIM est la plus intéressante pour notre recherche car elle est la seule à avoir été créée spécifiquement pour le FLE. De plus, elle transcrit gestuellement plusieurs éléments phonétiques et orthographiques tels que les terminaisons verbales qui constituent des difficultés récurrentes chez nos apprenants.

PARTIE II

Chapitre 4

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue ».

Goethe

4. Comparaison et interférences des différents systèmes verbaux en contact au Koweït

4.1. Situation linguistique au Koweït

Notre étude se déroulant au Koweït, il nous a semblé important de présenter le contexte linguistique du pays.

Situé au Moyen-Orient, dans la péninsule arabique plus précisément, le Koweït est un des émirats du Golfe Persique. Il possède des frontières communes avec l'Arabie Saoudite mais aussi avec l'Irak et l'Iran et est grand comme trois départements français. Il a bénéficié d'importantes retombées financières suite à la découverte de pétrole dans les années 60.

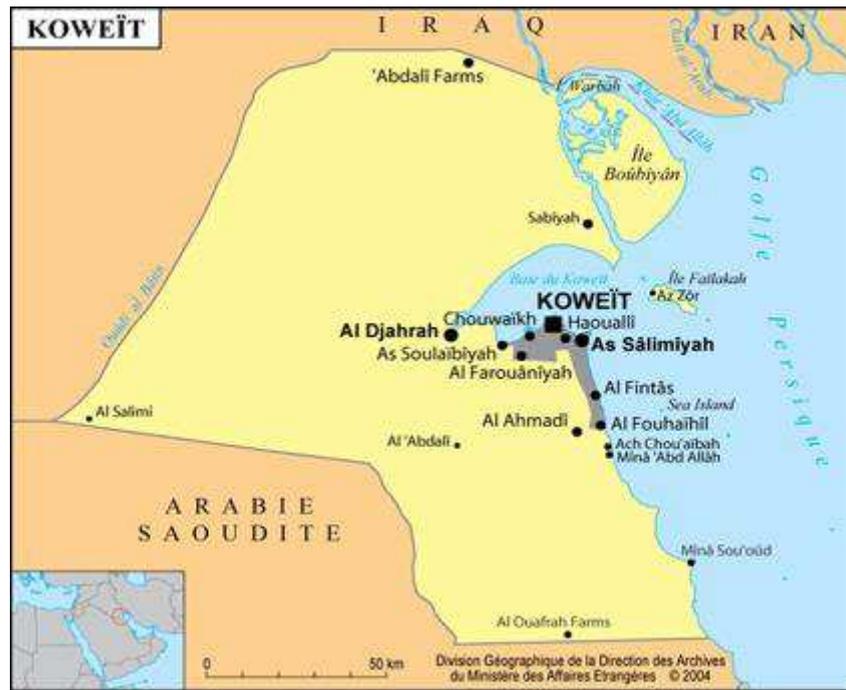


Figure 42: Carte géographique du Koweït

Depuis toujours, la position géographique du Koweït en a fait un lieu de passage et de commerce. Ce sont des groupes de voyageurs originaires de régions voisines qui se trouvent actuellement en Irak, en Iran, au Bahreïn et en Syrie qui l'ont fondé au XVII^e siècle. Ils ont apporté avec eux leurs langues et leurs dialectes, leurs religions et leurs coutumes. Le Koweït devient indépendant en 1961 avec un système de monarchie héréditaire.

4.1.1. Les langues en usage aujourd'hui au Koweït

La langue officielle du Koweït est l'arabe standard moderne, mais son usage se limite à l'éducation et aux médias. La population de nationalité koweïtienne parle réellement l'arabe dialectal koweïtien. Ce dialecte se scinde lui-même en plusieurs sous-dialectes. Selon que vous soyez bédouin ou citadin, shiite ou sunnite, etc., vous parlez l'un ou l'autre. Compte tenu de l'omniprésence de travailleurs étrangers arabophones, sont aussi présents de nombreux autres dialectes arabes tels que l'égyptien ou le syro-libanais.

Le Koweït compte 70 % d'étrangers¹⁰³ parmi ses 4 222 000 habitants : la population de nationalité koweïtienne y est donc nettement minoritaire. Les étrangers sont d'origine très diverses ; ils sont dans l'ordre d'importance des communautés : indiens, égyptiens, bangladais, syriens, pakistanais, philippins, sri lankais, éthiopiens, jordaniens, palestiniens, libanais, népalais, iraniens, irakiens, afghans, américains, yéménites ; quelques Européens sont présents.

L'anglais tient une place très importante dans le pays. Elle est une langue d'éducation et celle de certains médias, des affaires et de la vie quotidienne. Chaque communauté possédant sa ou ses propres langues, elle s'est imposée comme langue de communication. Le protectorat anglais, entre 1899 et 1961, a par ailleurs laissé une forte empreinte (langue, culture anglo-saxonne...). Enfin, de nos jours, le pays subit une forte influence américaine de par le style de vie adopté par les résidents (*fast-foods*, imposants 4x4 américains, films et séries...) et de par l'installation de bases militaires américaines dans le pays après la victoire des États-Unis dans la guerre du Golfe. Ainsi, inscrire ses enfants dans une école internationale britannique ou américaine y est un signe extérieur de richesse et de modernité.

La langue française quant à elle, est la troisième langue la plus enseignée au Koweït derrière l'arabe classique et l'anglais. Elle l'est comme langue étrangère dans la plupart des écoles publiques et privées. Deux universités proposent même des licences de français afin de former de futurs professeurs de français langue étrangère. On y trouve aussi une école française et l'Institut français du Koweït. Même si le nombre d'expatriés français au Koweït est assez faible (entre 3000 et 5000), celui de locuteurs francophones est plus important par la présence de Libanais, de quelques Égyptiens, Tunisiens, Algériens, Marocains et locuteurs ouest-africains.

¹⁰³ Selon <http://worldpopulationreview.com/countries/kuwait-population/>.

4.1.2. Les enfants scolarisés au Koweït

L'éducation au Koweït a fortement changé durant le XX^e siècle. Auparavant, le pays ne connaissait pas de système d'éducation. Seules quelques écoles coraniques existaient où on y apprenait la lecture, l'écriture et les bases de l'arithmétique. Par la suite, les écoles se sont lentement développées jusqu'au boom économique dû à la découverte du pétrole dans les années 1960. Le gouvernement a alors investi lourdement dans le système scolaire et a rendu l'école obligatoire en 1965 pour les enfants de 6 à 14 ans. Aujourd'hui, il y a 1145 écoles au Koweït dont 445 privées¹⁰⁴. Les écoles publiques suivent le curriculum (programme) koweïtien : la langue d'enseignement est l'arabe standard moderne, la première langue étrangère enseignée est l'anglais et la deuxième, le français. Seuls les enfants de nationalité koweïtienne (somalienne et yéménite) peuvent s'y inscrire et sont gratuites. Les écoles privées quant à elles, sont plutôt chères et le coût de la scolarité y atteint parfois plus de 3000 KD (environ 10 000 euros) par an. Cela ne freine pas l'engouement des parents koweïtiens pour ces écoles qui sont réputées et qui permettent d'envoyer les enfants étudier dans de bonnes universités à l'étranger. Le curriculum y est anglais, américain, français ou indien. Excepté pour l'école française, la langue d'enseignement est l'anglais. Les langues étrangères enseignées dépendent de l'institution : ce sont l'arabe (pour étrangers ou natifs), le français, l'espagnol, l'allemand, l'hindi, etc. Les enfants étrangers sont quasiment tous scolarisés dans des écoles privées. Étonnement, même les enfants ayant une langue maternelle en commun jouent entre eux en anglais. Au Koweït, l'anglais est une langue de prestige et de modernité, beaucoup de parents, s'ils s'adressent à leurs enfants dans un arabe dialectal chez eux, le font en anglais en dehors.

4.1.3. Les enfants inscrits à l'Institut français du Koweït

¹⁰⁴ Source : https://en.m.wikipedia.org/wiki/Education_in_Kuwait.

L'Institut français du Koweït existe depuis 2012, il s'est appelé un temps Institut Voltaire. Il propose des cours de Français langue étrangère aux adultes, adolescents et enfants. Il accueille à peu près 1400 élèves par an dont un tiers ont 12 ans ou moins. Il existe deux types de classes pour enfants : les cours « précoces » jusqu'à 7 ans, et les cours « enfants » de 7 à 12 ans. La grande majorité des cours enfants sont de niveaux débutant ou intermédiaire (A1 et A2 du CECRL). Les niveaux A1 et A2 se divisent en 6 sessions de 7 semaines. L'inscription pour une session enfant est de 165 kd, soit environ 480 euros. Les enfants élèves à l'Institut sont généralement issus de familles assez aisées et l'Institut est en concurrence directe avec des écoles réputées, britanniques ou américaines. Les enfants sont en majorité de nationalité koweïtienne, égyptienne, syrienne, libanaise et ont comme langue maternelle un arabe dialectal (hérité du pays d'origine de leurs parents).

4.2. Structure verbale des différentes langues en contact

Notre sujet de recherche portant sur l'acquisition des verbes d'action en FLE à travers le geste, il est nécessaire de définir dans un premier temps la terminologie adéquate.

« Le verbe est un mot exprimant un procès, un état ou un devenir, variant, dans de nombreuses langues, en nombre, en personne et en temps et ayant pour fonction syntaxique de structurer les termes consécutifs de l'énoncé » (Gomila et Ulma, 2014). En français, un mot sur quatre est un verbe (Catach, 1995 : 227). Ainsi, l'apprentissage du système verbal pèse lourd dans celui du français, pourtant et malgré le fait qu'elles paraissent complexes à la plupart des apprenants, les méthodes d'enseignement de la conjugaison n'ont que faiblement changé depuis plus de 200 ans. Nous y reviendrons plus loin.

Notre recherche s'intéressera principalement à la grammaire qui « est composée des règles régissant l'usage oral ou écrit de la langue »¹⁰⁵ et plus

¹⁰⁵ www.solutions-correction.com/definitions.php.

particulièrement, la syntaxe qui « est le respect de la grammaire formelle d'un langage »¹⁰⁶. La syntaxe est liée à la linguistique et concerne 3 types d'unités :

- la phrase, qui est la limite supérieure de la syntaxe ;
- le mot, qui est au contraire le constituant de base ;
- le syntagme, qui est l'unité intermédiaire.

Hormis pour la phrase nominale, le sujet et le verbe sont les deux constituants principaux de la phrase. Il n'y a de véritable syntaxe qu'avec la présence d'une structure sujet/verbe.

Le système verbal décrit le verbe en tant que procès impliquant lui-même un processus (Perrot, 2002). Le système verbal d'une langue constitue un ensemble de moyens d'expressions telles que les représentations de l'espace (orientation spatiale), de la durée ou de « participants auxquels les formes verbales vont porter référence » (Perrot, 2002 : 334).

« Un processus se prête à être perçu comme évènement et, à ce titre, a vocation à occuper une place particulière dans la communication, d'où le fait que le verbe va fournir le noyau même de l'énonciation. » (Perrot, 2002 : 334). Aussi, dans le cadre de notre recherche, mettre en relation le verbe et le geste a selon nous, du sens. En effet, le geste a besoin d'un référent fort, expressif et chargé en représentations. Toutefois, les structures verbales de toutes les langues sont-elles comparables ? Surtout, par rapport à notre recherche, celles utilisées d'un côté par l'arabe (ou ses dialectes) et l'anglais et, de l'autre, par le français ?

4.2.1. Structure verbale de la langue maternelle (arabe)

Avant de présenter la structure verbale de l'arabe, il est nécessaire de définir, non pas la, mais *les* langues arabes.

L'arabe appartient à la famille des langues sémitiques. Pour Marcel Cohen

¹⁰⁶ *Dsphilology.bsu.by* La Syntaxe.

(1924), on peut classer celles-ci en trois catégories selon leur système verbal et la manière dont le temps y est exprimé : le sémitique oriental (l'accadien), le sémitique occidental du nord (le cananéen et l'araméen) et le sémitique occidental du sud (l'arabe, le sudarabique et l'amharique).

Au sein de la langue arabe, on distingue l'arabe classique, l'arabe standard moderne et l'arabe dialectal.

L'arabe classique, ou littéraire, a été codifié par les grammairiens au XVIII^e siècle. C'est la langue du Coran, des contes, de la poésie, des romans, de la philosophie et de la grammaire : la langue religieuse et littéraire.

L'arabe standard moderne est quant à lui, une variante moderne et standardisée de l'arabe classique. Il est le fruit d'un travail mené à la fin du XIX^e siècle par des intellectuels et des universitaires visant à simplifier la syntaxe de l'arabe classique et à y introduire des mots nouveaux décrivant des concepts modernes et contemporains. Cette modernisation a permis d'affranchir la langue du domaine religieux. L'arabe standard moderne est la langue de l'économie, du journalisme et des universités. Il peut être vu comme un compromis entre l'arabe classique et dialectal.

Enfin, l'arabe dialectal est la langue parlée spécifiquement dans un pays, par une communauté ou par une tribu. Il résulte

d'interférence linguistique entre la langue arabe et les langues locales ou voisines, à l'issue d'un processus d'arabisation ou d'une influence culturelle due principalement à la colonisation, aux mouvements migratoires, au commerce, et plus récemment aux médias¹⁰⁷.

Deux locuteurs arabes provenant de régions éloignées ont peu de chance de se comprendre tant leurs dialectes respectifs ont certainement évolué d'une manière différente.

¹⁰⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe_dialectal

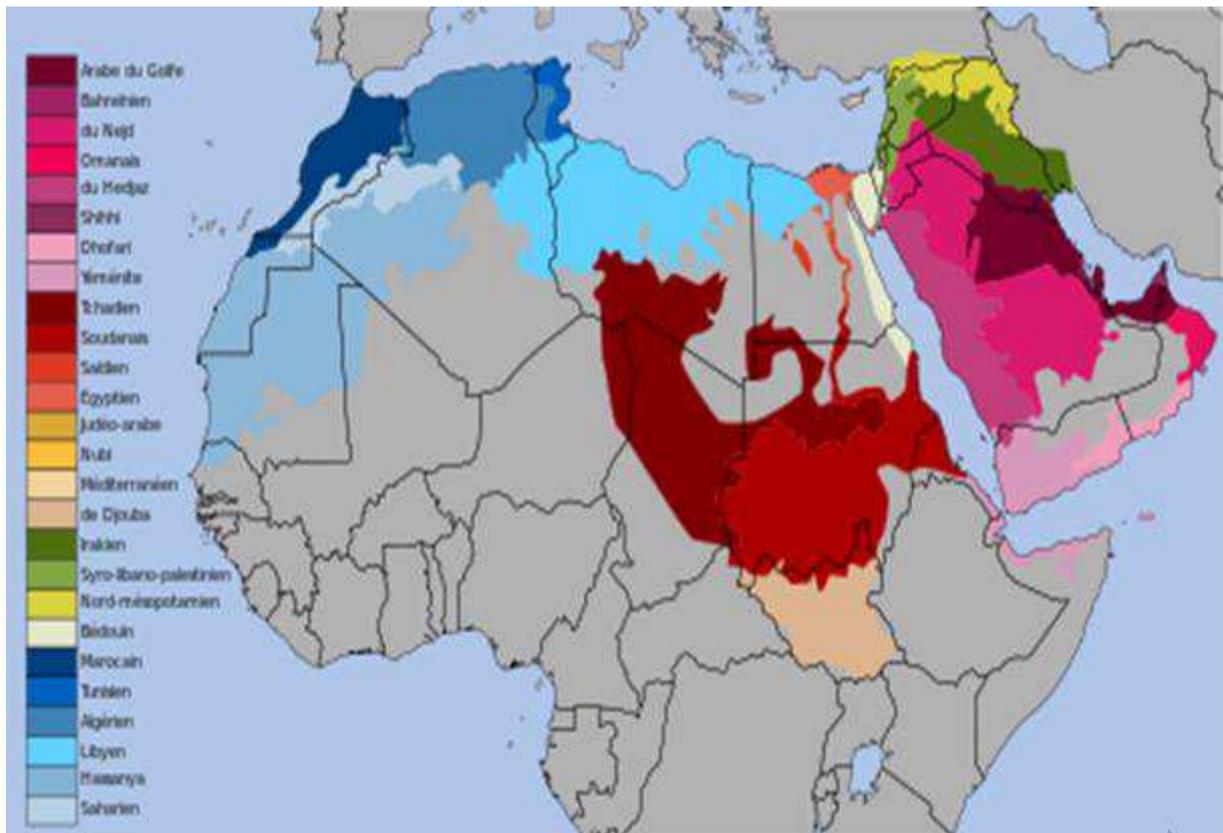


Figure 43: Carte géographique des principaux groupes de dialectes arabes¹⁰⁸.

4.2.1.1. Analyse du système verbal arabe

Le système verbal que nous présentons ici est celui commun à l'arabe littéraire et à celui standard moderne. Il est ainsi celui de la scolarisation au Koweït et en particulier, celui des notions grammaticales enseignées à l'Institut français du Koweït, le terrain de notre étude. Afin de transcrire les exemples en arabe, nous utiliserons l'alphabet phonétique international (API).

Les caractéristiques syntaxiques de la langue arabe sont

les règles de l'analyse grammaticale prenant en considération la construction de la phrase, la coordination entre les mots et le changement du signe diacritique à la fin de chaque morphème suivant sa fonction dans ladite phrase (Youssef, 2012 : 23-24).

¹⁰⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/arabe_dialectal, chaque groupe dialectal est encore sous divisé en dialectes nationaux, régionaux, communaux ou tribaux.

L'arabe est une langue flexionnelle dans laquelle les lemmes (mots) changent de forme selon deux façons :

Elle emploie pour la conjugaison du verbe et pour la déclinaison du nom, des indices d'aspect, de mode, de temps de personne, de genre, de nombre et de cas qui sont en général des suffixes, mais qui, à l'aspect inaccompli du verbe, sont aussi des préfixes (Blachère, 1975).

Les racines de l'arabe sont consonantiques et les flexions internes sont effectuées par des voyelles et jouent un rôle primordial dans la formation des mots.

La conjugaison est centrée sur la manière dont se déroule l'action et non pas sur la temporalité comme en français. On parle ici d'aspects plutôt que de modes et de temps : de l'aspect inaccompli, qui indique une action inachevée, en cours d'accomplissement ou habituelle (c'est-à-dire l'équivalent français de l'indicatif, du subjonctif, du conditionnel et de l'impératif) ; et de l'aspect accompli, qui indique une action achevée (l'équivalent du passé).

Actif passé	Actif présent	Impératif
kataba	īaktubu	āuktub

Tableau 2: Verbe Kataba (écrire) à la forme active passé et présent et à l'impératif¹⁰⁹

	L'impératif
--	--------------------

¹⁰⁹ Tableau : <http://www.al-hakkak.fr/>

	Fém.	Masc.
2ème pers. sing	āuktubī	āuktub
2ème pers.pl.	āuktubna	āuktubū
	Actif	Passif
	kātīb	maktūb

Tableau 3: Verbe Kataba (écrire) à l'impératif¹¹⁰

Pour chacun de ces aspects, le verbe se conjugue selon la personne (1^{re}, 2^e ou 3^e), le nombre (singulier, duel, pluriel) et le genre (féminin, masculin). À la première personne, il n'y a de distinction ni entre le masculin et le féminin ni entre le duel et le pluriel. À la deuxième personne du duel, il n'y a pas de distinction entre le masculin et le féminin.

¹¹⁰ *Idem*

Actif				
Passé (accompli)			Présent (Inaccompli)	
1ère pers.sing	ānā katabtu		ānā āktubu	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
2ème pers.sing	āntī katabtī	ānta katabta	āntī taktubīna	ānta taktubu
2ème. Pers.duel	āntumā katabtumā		āntumā taktubāni	
3ème pers.sing	hia katabat	hwa kataba	hia taktubu	hwa yaktub
3ème pers.duel	humā katabatā	humā katabā	humā taktubāni	humā yaktubāni
1ère pers.pl	naḥnu katabnā		naḥnu naktubu	
2ème pers.pl	āntunnā katabtunna	āntum katabtum	āntunna taktubna	āntum taktubuuna
3ème pers.pl	hunna katabna	hum katabū	hunna yaktubna	hum yaktubūna

Tableau 4: Conjugaison du verbe *Kataba* au passé (accompli) et au présent (inaccompli)¹¹¹

Généralement, la conjugaison seule suffit à indiquer la personne du sujet (exemple : « *Katabtuhā* = je l'ai écrite ») et l'ajout du pronom personnel, à l'opposé du français ou de l'anglais, n'est pas nécessaire. On ne les utilise que pour emphatiser (exemple : « *Katabtuhā anā* = c'est moi qui l'ai écrite »). Le passé et l'imparfait se forment uniquement à l'aide de suffixes tandis que le présent possède des préfixes et des suffixes. Ces morphèmes indiquent le temps, le genre, le nombre et la personne.

¹¹¹ *Idem*

L'impératif se conjugue uniquement à la 2^e personne, il se sert principalement des suffixes du présent.

Comme nous l'avons vu plus haut, il y a seulement deux aspects en arabe, autrement dit, deux temps, le passé et le présent :

En ce qui concerne la temporalité du verbe, nous avons le passé, l'actuel et l'avenir. Celui qui désigne un fait passé, c'est le passé. Celui qui désigne un évènement en train de se produire ou un évènement qui se produira dans l'avenir, c'est le présent. L'impératif est dérivé du présent, il désigne une demande d'un fait dans l'avenir. Mais le passé pourrait désigner un présent, comme le présent pourrait désigner un passé (Al Haj et Bdewi, cité dans Youssef (2012:181)).

Comme en français, la syntaxe conçoit la phrase d'une manière globale. « Le discours en arabe se ramène au sujet, au prédicat et à un moyen pour établir le lien entre les deux » (Mehiri, 1998 : 9). En arabe, il existe deux types de phrases : la phrase verbale et la phrase nominale (rare en français). Cette dernière commence toujours par un nom, mais peut être suivie d'un nom ou d'un verbe (et donc posséder un verbe au contraire du français). Dans la phrase nominale arabe, s'il y a un verbe, le nom n'est parfois pas le sujet de celui-ci, mais un complément.

Phrase nominale	Phrase verbale
<p>ālūladu saġirun (L'enfant (est) petit)</p>	<p>īalēbu ālūalad (Joue l'enfant)</p>
<p>ālūladu īalēbu (L'enfant joue)</p>	

Tableau 5: Exemple de phrase verbale et nominale (Youssef, 2012)

La phrase nominale arabe n'a nul besoin de verbe pour exprimer un procès, celles qui n'en possèdent pas sont souvent traduites en français en ajoutant le verbe « être ».

Le minimum syntaxique en arabe se réduit à la structure sujet/prédicat.

Le prédicat peut être un verbe. Le verbe arabe comprend tout ce qui est conjugable, c'est-à-dire prédié à un pronom. Il est unifonctionnel et assume seulement le rôle de prédicat. (Youssef, 2012).

Dans les phrases nominales, le prédicat peut être un de ces trois « noms verbaux » :

Participe actif	Participe passif	Nom d'action
Il désigne l'agent de l'action.	Il désigne l'objet de l'action.	Il désigne l'action saisie comme concept.
kātib Écrivain	maktūb Écrit	kitabah Écriture

Tableau 6: Les trois noms verbaux¹¹²

Comme nous venons de le voir, la fonction verbe est essentielle à la phrase arabe : « Le verbe est le régissant le plus puissant car il régit aussi bien le sujet que les compléments. » (Mehiri, 1998 : 12). Même dans les phrases nominales où elle prend la forme d'un nom verbal (formule qui n'existe pas en français), elle est omniprésente.

Nous avons présenté ici le système verbal de l'arabe classique, mais qu'en est-il de l'arabe dialectal ?

Nos apprenants ne parlent l'arabe classique qu'en cours d'arabe à l'école, ce n'est donc pas une langue qui leur est très familière. Par contre, ils utilisent à la maison l'arabe dialectal de leur famille, c'est-à-dire l'arabe koweïtien, égyptien, syrien... Évoquons alors (brièvement) quelques différences existant entre les arabes dialectaux et le classique.

Les plus importantes d'entre elles sont plutôt d'ordre lexical et phonétique (un peu comme entre le français de France et le français québécois). Par exemple, « *Ana aftah al nafida* »¹¹³ en arabe classique, se dirait « *Ana aftah al daricha* » en arabe dialectal koweïtien et « *Ana aftah al shebbak* » en égyptien et syro-libanais.

¹¹² <https://monsieurboursier.fr/arabe/grammaire/nom/participe.html>

¹¹³ « *J'ouvre la fenêtre.* »

Les syntaxes, et plus particulièrement les systèmes verbaux ne diffèrent que rarement. Par exemple, comme nous l'avons vu, en arabe, le pronom personnel sujet n'est pas nécessaire puisque la terminaison verbale suffit à indiquer la personne, le genre et le nombre ; son emploi marque l'emphase. Au contraire de l'arabe classique, la plupart des dialectes arabes ne connaissent qu'une partie des pronoms personnels sujets ou des formes verbales qui leur sont associées. Par exemple, souvent, ils ne possèdent que le pronom de la deuxième personne du pluriel masculin (« *antum* » en arabe classique), pas le féminin (« *antunna* », toujours en arabe classique) ni le duel, ou la forme verbale sans le sujet [rahtum] (vous êtes allés). Une des exceptions à cette règle se trouve dans le dialecte koweïtien où le féminin est bien utilisé : « *antein* » (« vous » au féminin) et « *rahtein* » (« vous êtes allées »). Autre exemple, dans la majorité des dialectes arabes y compris le koweïtien, le pronom de la troisième personne du pluriel est utilisé dans sa forme masculine (« *hun* »), pas dans sa forme féminine (« *hunna* ») et ne l'est que pour les objets dans sa forme duelle (« *tufahatein* » : « deux pommes »).

Concernant l'aspect temporel, les temps sont les mêmes dans toutes les langues arabes. Une exception toutefois pour le futur dont le préfixe qui le forme varie d'un dialecte à l'autre : « j'irai » se dit en effet « *haruh* » en arabe égyptien de la région d'Alexandrie, « *raharu* » en arabe koweïtien et « *baruh* » en arabe syrolibanais.

Ainsi, l'arabe possède un système verbal (par ajout d'un préfixe ou d'un suffixe au verbe) qui suffit à donner, en plus de celle du nombre et de la personne, une conscience grammaticale du genre aux apprenants, l'utilisation du pronom féminin étant inconnue dans la plupart de ses dialectes. Bref, un peu à l'image du système verbal français, le système verbal de l'arabe est assez complexe.

4.2.2. Structure verbale de la langue de scolarisation (anglais)

Au Koweït, comparé au français, l'anglais est considéré comme une langue facile. C'est d'ailleurs la langue du quotidien, des médias et de scolarisation de plus de

la plupart des enfants résidant au Koweït.

L'anglais est une langue indo-européenne de base germanique. Cette impression de facilité ne serait pas justifiée car, par exemple, elle est malaisée à traduire. C'est en tout cas la théorie de Cléro et Laugier (2004) pour qui sa traduction nécessite des formes lourdes. Ce serait la raison pour laquelle elle s'exporterait autant et non pas parce qu'elle serait évidente.

L'anglais a aussi pour avantage une relation graphie/phonie peut-être moins rédhibitoire pour les apprenants que le français avec toutes ses lettres muettes et ses mots dont on ne peut pas dériver l'orthographe de leur prononciation (« femme », « monsieur »...). À noter ici, que l'orthographe arabe est complètement phonétique.

La conjugaison anglaise est aussi plutôt aisée à apprendre. Elle comporte trois personnes au singulier et trois au pluriel, les pronoms personnels étant « *I, you, he, she, it* » au singulier et « *we, you they* » au pluriel. Elle compte cinq modes : l'indicatif, le participe, l'infinitif, le conditionnel et le subjonctif ; et une voix passive et active. Le genre n'est jamais marqué dans la forme verbale et n'apparaît que dans les pronoms personnels et le contexte. Seule la troisième personne du singulier marquée par un « s » final spécifiquement la personne et le nombre. Le verbe anglais régulier ne possède que quatre formes et il n'y a que quatre verbes irréguliers au présent (deux pour la prononciation) : « *to be, to do, to have, to say* ».

Forme	Construction	Exemple
Radical		Look
3ème pers du sing. Au présent	Radical + -s	Looks
Participe présent	Radical + -ing	Looking
Participe passé	Radical + -ed	Looked

Tableau 7: Formes régulières en anglais¹¹⁴

Forme	Construction	Exemple
Radical		Take

¹¹⁴ Nous avons proposé ce tableau

3ème pers du sing. Au présent	Radical + -s	Takes
Participe présent	Radical + -ing	Taking
Temps passé	Irrégulier	Took
Participe passé	Irrégulier	Taken

Tableau 8: Formes irrégulières en anglais¹¹⁵

Comme en arabe, en anglais « l'usage du temps est plus guidé par l'aspect que par la situation de l'action sur la ligne du temps »¹¹⁶. Plusieurs aspects existent dont l'aspect progressif (« *be + -ing* ») où l'énonciateur réalise une « mise en scène » et où l'évènement est perçu dans son déroulement (par exemple « *They are having breakfast* » pour : en ce moment, sous nos yeux, ils prennent le petit déjeuner) ; et l'aspect bilan que compose l'auxiliaire « *to have* » suivi d'un participe passé, et qui présente le résultat d'une action afin de mettre l'accent dessus (par exemple « *I've lost my glasses* » qui met l'accent sur la frustration à être dans l'impossibilité de lire plutôt que sur la perte des lunettes).

En anglais, le présent comporte deux aspects : la certitude (ou la validité) du présent simple (« *I speak French* ») qui exprime une vérité permanente ; et le présent continu qui exprime un aspect inachevé, en cours de réalisation (« *I am playing* »).

Ainsi, la langue anglaise, qui possède un système verbal à la conjugaison simple, une certaine transparence entre graphie et phonie, une capacité à exprimer une idée ou un résultat ou un concept avec un nombre limité de morphèmes, la rend attrayante et facile d'utilisation pour les enfants.

4.2.3. Structure verbale de la langue cible (français)

La langue française appartient à la famille des langues indo-européennes. C'est

¹¹⁵ *Idem*

¹¹⁶ *Idem*

une langue romane issue du latin vulgaire (pas le classique et littéraire), et est flexionnelle comme l'arabe.

En français, les verbes forment une classe lexicale à part entière et il est toujours possible d'en créer de nouveaux¹¹⁷ (comme « numériser, désolidariser... »). D'un point de vue syntaxique, le verbe français est le noyau du groupe verbal : la fonction d'autres groupes de la phrase se définit par rapport à lui. Comme en anglais ou en arabe, le verbe se conjugue (il varie en personne, en nombre, en temps et en mode) et il exprime un processus qui se développe dans le temps ou un état (nous verrons plus loin que la notion de temps est importante en français). Ce qui le caractérise n'est pas tant qu'il exprime une action car le nom ou l'adjectif savent aussi le faire (par exemple : « ramassage » ou « lisible »), mais c'est bien davantage son rôle syntaxique de constituant du groupe verbal (Dubois et Lagane, 1973 : 112). Contrairement à l'arabe, le verbe en français est le terme central de la proposition et c'est autour de lui que s'organise la phrase. Il peut être alors le seul constituant (« L'homme cuisine ») ou être associé à un ou plusieurs constituants (« L'homme cuisine tous les jours pour sa famille »). Enfin, d'un point de vue sémantique, « les substances (statiques) sont dénotées par les noms ou substantifs et les phénomènes (dynamiques) sont signifiés par les verbes » (Riegel et al., 1994 : 216) : cela renforce l'idée de mobilité et de mouvement liée au verbe.

4.2.3.1. Analyse du système verbal français

Outre le radical, une forme verbale en français se compose d'une désinence (un suffixe ajouté au radical du verbe pour indiquer le mode, le temps, la personne et le nombre) et parfois d'un auxiliaire (« être » ou « avoir » qui peuvent être utilisés avec le participe passé et qui porte la voix, le temps et l'aspect).

La conjugaison est aussi appelée « finitude verbale ». Elle réfère « à la présence ou à l'absence de toute série de marques morphologiques permettant de situer la forme verbale dans le temps et dans l'espace » (Véronique, 2009, cité dans Michot et Pierrard, 2014 : 127). Le verbe conjugué (ou fléchi) dispose ainsi d'une « finitude morphologique » (*finiteness*) en opposition aux formes verbales « non

¹¹⁷ Selon le manuel scolaire Grammaire et expression : français 4e, Édition Sculfort & al., Nathan, 1997, Paris.

finies » comme l'infinitif et les participes. La finitude tient un rôle central dans l'acquisition d'une langue étrangère car

elle constitue une avancée centrale dans l'organisation phrastique des énoncés des apprenants, puisque c'est autour du verbe fléchi que d'autres éléments grammaticaux tels que la négation, les pronoms et les adverbes s'organiseront. C'est aussi à partir de la finitude que les marques verbales de temps, d'aspect et de mode peuvent se développer (Michot et Pierrard, 2014 : 137).

On classe traditionnellement les verbes français en trois groupes (premier, deuxième et troisième) en fonction de la terminaison de leur infinitif et de leur type de conjugaison. Le troisième groupe de cette typologie est si hétéroclite qu'il est difficile à retenir pour les apprenants. On peut alors catégoriser les verbes français en fonction des bases verbales (ou des thèmes¹¹⁸) : ceux à base unique (comme « marcher » : base « march- »), ceux à 2 bases (comme « achever » : bases « achèv / achev- »), ceux à 3 bases (comme « coudre » : bases « coud- / cous- / coud- »), ceux à 4 bases (comme « savoir » : bases « sai- / sav- / sau- / sach- »), ceux à 5 bases (comme pouvoir : bases « peu- / pouv- / peuv- / pou- / puisse- ») et enfin ceux irréguliers (« avoir, être... »).

En général l'apprentissage des verbes en FLE suit cet ordre-ci :

- les verbes sans bases (ou troncs), peu nombreux, mais très fréquents (« être, avoir, aller... ») acquis par « *item learning* » ou par cœur ;
- les verbes à base unique (principalement des verbes en « -er » comme « arriver, marcher... ») acquis par « *rule learning* » ou règle systémique ;
- les verbes à plusieurs bases avec variation vocalique, peu nombreux (« devoir, prendre... ») et acquis par « *item learning* », plus lentement ;
- et les verbes à plusieurs bases sans variation vocalique (« dire, dormir... »), leur nombre est assez important, ils apparaissent plus tardivement dans le processus d'apprentissage : c'est l'aspect le plus lent et le plus complexe du « *rule learning* ».

¹¹⁸ Terme utilisé par Pouradier Duteil dans *le verbe en conjugaison orale, Frankfurt am main, Peter Lang, 1997 : 131*

Le système verbal est doté de trois « chronothèses »¹¹⁹ (ou modes) : la première est l'image du temps « en puissance » (*in posse*) et correspond au mode quasi nominal (l'infinitif et les participes), la deuxième est l'image du temps en devenir (*in fieri*) et correspond au subjonctif, et la troisième est l'image du temps en être (*in esse*) et correspond à l'indicatif. Ces trois étapes forment le système des modes « chronogénétiques ». L'impératif est, lui, considéré comme un mode discours et non un mode de pensée et le conditionnel est placé dans le mode indicatif.

Enfin, le français distingue trois périodes temporelles : le passé, le présent et le futur.

Une autre terminologie utilise le champ lexical de l'action pour référer aux relations grammaticales entre un prédicat et les constituants nominaux qui en dépendent, c'est la notion d'« actance » ou de « relation actancielle » (Lazard, 1994). Cette notion est la même en anglais, de type « verbocentriste », elle repose sur « la connexion structurale et sémantique entre les régissants et leurs subordonnées. Les actants subordonnés du syntagme verbal sont le sujet (« prime actant »), l'objet direct (« second actant ») et l'objet indirect (« tiers actant »).

4.2.3.2. Interférences de la langue maternelle et de la langue de scolarisation sur la langue cible

- **Interférences de l'arabe langue maternelle**

L'arabe classique n'a sans doute pas assez d'impact sur notre public pour engendrer des interférences sur la langue cible que nous lui enseignons. L'arabe dialectal parlé à la maison, lui, si. Nous présenterons ici uniquement les interférences affectant le système verbal en FLE.

Comme nous l'avons déjà vu, en arabe (dialectal ou classique), il y a souvent omission du pronom personnel sujet. Un sujet n'est pas nécessaire pour comprendre de qui on parle grâce à la terminaison du verbe et au contexte discursif. « En arabe, les pronoms sujet ne sont exprimés de manière autonome que dans les cas de topicalisation » (Hamida, 2009 : 105). Ainsi, il arrive que les apprenants n'utilisent

¹¹⁹ Selon G. Moignet, dans *Systémique de la langue française*, Klincksieck, 1981.

pas en français les pronoms personnels sujets avant le verbe, ou pensent même que le pronom fait partie du verbe (ils diront : « Mohammed *j'adore* la pomme. »). Si les apprenants enfants intègrent en général assez bien la 1^{re} personne du singulier, il arrive que certains ne l'utilisent pas ou l'utilisent pour désigner d'autres personnes (« *Je* regarde la télé. » en parlant d'un tiers).

Il existe une phase chez l'enfant où celui-ci est centré sur lui-même, le sens de l'empathie venant par la suite. Cela expliquerait cette distorsion entre les apprenants enfants et les autres.

Cette focalisation sur le « je » fait peut-être partie du processus d'acquisition de la langue cible. Cependant, ce phénomène est aussi observable chez les adultes en classe de LE. Cela signifierait que, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, tout apprenant, adulte comme enfant, passerait par une phase autocentrée.

En matière de prononciation, l'apprenant arabophone de français rencontre diverses difficultés récurrentes. Par exemple, ignorant certains sons du français (car absents dans sa langue), il connaît des difficultés pour distinguer [b] et [p], à prononcer les nasales « in » : [œ̃]/[ɛ̃], « en » : [ã], « on » : [õ]... Autre exemple beaucoup plus problématique, l'arabe est une langue totalement transparente dans sa relation graphie/phonie ; c'est une langue phonétique où chaque lettre correspond à un son, ce qui n'est absolument pas le cas du français. La prononciation des terminaisons verbales (d'ailleurs plus que pour les radicaux qui, eux, sont constants) est par conséquent très souvent source d'erreur. Le « -e » de la 1^{re} personne et de la 3^e personne du singulier est très régulièrement prononcé [e] : [jə mange*] ; le « s » de la 2^e personne du singulier est prononcé : [ty parles*], [nu zalõs*] ; le « -ez » de la 2^e personne du pluriel est également prononcé : [vu juez*] ; et le « -ent » de la 3^e personne du pluriel est, soit confondu avec une nasale : [(il zecutõ*) ou [il zecutã*], soit prononcé comme étant trois lettres séparées : [il partent*].

- **Interférences de l'anglais langue de scolarisation**

Au Koweït, l'anglais est la langue qui influence le plus l'apprentissage d'une LE. Outre le fait qu'elle soit langue d'enseignement et souvent de relation entre amis,

elle séduit peut-être par la simplicité supposée de sa syntaxe ou par sa présence massive dans les médias, dans les jeux vidéo, sur Youtube... Pour les enfants résidant au Koweït, l'anglais est désormais plus naturel que leur langue maternelle.

S'agissant de l'influence de l'anglais sur l'apprentissage du système verbal français, les apprenants koweïtiens ont tendance à uniformiser les terminaisons verbales : par exemple, le verbe « manger » sera conjugué « mange » (prononcé [mange*]) à toutes les personnes. À noter que les enfants arabophones résidant au Koweït oublient fréquemment que l'uniformité de la conjugaison du verbe anglais compte une exception : le « s » de la 3^e personne du singulier.

L'anglais et le français usent des pronoms personnels d'une manière comparable. Cependant, même si en anglais la 3^e personne du pluriel féminin « elles » n'existe pas, les enfants intègrent facilement le concept de genre au pluriel, est-ce parce qu'il est présent en arabe ou est-ce parce qu'à cet âge, ils ressentent le besoin de séparer les genres ?

D'un point de vue phonétique, comme avec l'arabe, existent deux interférences majeures : ce sont la difficulté à prononcer certaines lettres, dont les voyelles nasales, et une tendance à prononcer toutes les lettres en fin de mot.

Par contre, le fait de prononcer le « e » final du français, et de le prononcer en [e], n'est pas calqué sur le système phonétique anglais qui ne le prononce pas (« *phone, game, table...* ») ou le prononce [i] (« *Nike, Penelope...* »). Par conséquent, cette erreur proviendrait plutôt d'une confusion due au système orthographique français.

4.2.3.3. Difficultés d'apprentissage engendrées par l'orthographe

Le code écrit français est souvent doublement difficile à acquérir. D'abord, et principalement, de par son système majoritairement phonogrammique où les unités de l'écrit transcrivent les phonèmes du code oral : « Il n'y a pas de relation bi-univoque entre les unités de l'écrit (les graphèmes) et de l'oral, un même graphème peut noter différents phonèmes »¹²⁰. Ensuite, de par ses lettres muettes dont celles

¹²⁰ <http://www.atzeo.com/sites/default/files/documents/1-Angoujard-Plurisystème.pdf>

placées en fin de mots qui paraissent longtemps curieuses pour l'apprenant étranger.

De plus, le locuteur francophone natif a l'avantage de maîtriser la langue orale avant d'appréhender l'orthographe et de la lecture.

Mais ce n'est pas tout. L'apprentissage du français comporte aussi l'obstacle d'une conjugaison qui, même comparée à celles des autres langues romanes qui seraient pour la plupart plus difficiles, reste assez complexe, surtout pour les apprenants en FLE. « Si dans la lignée du fondamental, on ne retient que 339 verbes et qu'on exclut des temps simples le passé simple et l'imparfait du subjonctif, il reste néanmoins plus de 10 000 formes simples potentielles à acquérir » (Surcouf, 2011 : 93).

Si l'on regarde l'histoire de l'apprentissage de la conjugaison, on s'aperçoit que les techniques et méthodologies n'ont guère évoluées depuis les années 1800. Au départ, c'est essentiellement pour l'orthographe qu'est enseignée la conjugaison. Au XIX^e siècle, son apprentissage se fait essentiellement par la copie et au XIX^e par le par cœur. Le premier manuel de conjugaison date de 1810¹²¹ et le Bescherelle de 1843¹²².

Selon Lepoivre-Duc et Ulma (2010), le verbe en français, « est en tension entre deux prescriptions de natures bien différentes », il est « à cheval sur deux aspects normatifs. D'un côté des règles assez strictes régissent la conjugaison. De l'autre, les usages en discours montrent une mise en œuvre des règles très située ». Les apprenants d'anglais langue étrangère, par exemple, ne sont pas confrontés à cet aspect paradoxal de la conjugaison car ils apprennent la grammaire en situation. Il est vrai que la morphologie verbale de l'anglais est beaucoup plus simple que celle du français et permet plus facilement un apprentissage en contexte. En outre, la didactique anglo-saxonne n'hésite pas à innover et à tester de nouvelles techniques d'enseignement. Concernant la conjugaison française, « La tradition a si profondément ancré des manières de faire didactiques, que toute proposition un peu novatrice peine à trouver écho en dehors de la communauté des didacticiens » (Lepoivre-Duc et Ulma, 2010). En classe de FLE, ne sont proposées à l'enseignant que des méthodes aux activités répétitives, ritualisées, formalistes et dépourvues de

¹²¹ Le panorama des verbes *de Lemare (1810)*

¹²² Le dictionnaire usuel de tous les verbes français *des frères Bescherelle (1843)*.

signification pour les élèves (idem).

Surcouf (2011) a tenté de repérer les facteurs de complexification et d'en déduire une solution pour les atténuer ou même les éliminer. Il donne comme exemple la conjugaison du verbe « ôter » qui dans la plupart des manuels de conjugaison, est présenté en 6 personnes déclinées en 6 temps simples, ce qui fait 36 formes dont 27 écrites et 14 orales différentes.

	Pr	Imp	PS	Futur	Cond Pr	Pr Subj
1	ôte /ot/	ôt ^{ais} /otE/	ôtai /otE/	ôterai /otɛE/ ⁶	ôterais /otɛE/	ôte /ot/
2	ôtes /ot/	ôt ^{ais} /otE/	ôtas /ota/	ôteras /otɛa/	ôterais /otɛE/	ôtes /ot/
3	ôte /ot/	ôtait /otE/	ôta /ota/	ôtera /otɛa/	ôterait /otɛE/	ôte /ot/
4	ôtons /otõ/	ôtions /otjõ/	ôtâmes /otam/	ôterons /otɛõ/	ôterions /otɛɔjõ/	ôtions /otjõ/
5	ôtez /otE/	ôtiez /otjE/	ôtâtes /otat/	ôterez /otɛE/	ôteriez /otɛɔjE/	ôtiez /otjE/
6	ôtent /ot/	ôt ^{aient} /otE/	ôtèrent /otɛɛ/	ôteront /otɛõ/	ôteraient /otɛE/	ôtent /ot/
écrit	5 formes	5 formes	6 formes	6 formes	5 formes	5 formes
oral	3 formes	3 formes	5 formes	3 formes	3 formes	3 formes
nombre total de formes écrites différentes:					27 (sur 36)	
nombre total de formes orales différentes:					14 (sur 36)	

Figure 43 : Les 36 conjugaisons des temps simples du verbe « ôter » (sans l'imparfait du subjonctif) (Surcouf, 2011 :96)

Quant au verbe « être », il possède 32 formes écrites et 20 orales différentes.

	Pr	Imp	PS	Futur	Cond Pr	Pr Subj
1	suis /sqi/	étais /etE/	fus /fy/	serai /sɛE/	serais /sɛE/	sois /swa/
2	es /E/	étais /etE/	fus /fy/	seras /sɛa/	serais /sɛE/	sois /swa/
3	est /E/	était /etE/	fut /fy/	sera /sɛa/	serait /sɛE/	soit /swa/
4	sommes /sɔm/	étions /etjɔ/	fûmes /fym/	serons /sɛɔ/	serions /sɛɔjɔ/	soyons /swajɔ/
5	êtes /et/	étiez /etje/	fûtes /fyt/	serrez /sɛE/	seriez /sɛɛjE/	soyez /swaje/
6	sont /sɔ/	étaient /etE/	furent /fyr/	seront /sɛɔ/	seraient /sɛE/	soient /swa/
écrit	6 formes	5 formes	5 formes	6 formes	5 formes	5 formes
oral	5 formes	3 formes	4 formes	3 formes	3 formes	3 formes
nombre total de formes écrites différentes:					32 (sur 36)	
nombre total de formes orales différentes:					20 (sur 36)	

Tableau 9: Les 36 formes conjuguées du verbe être (sans l'imparfait du subjonctif) (Idem)

Il existe une disparité comprise entre 60 % pour le verbe « être » et 93 % pour le verbe « ôter » entre les formes orales et écrites. Cela complexifie faussement leur forme orale, « l'apprenant consultant un ouvrage de référence ordinaire percevra la conjugaison du français comme au moins 60 % plus complexe qu'elle ne l'est en réalité à l'oral » (Surcouf, 2011 : 96).

Le classement des verbes en groupes selon leurs infinitifs ne fonctionne pas : les verbes se terminant en « -ir » appartiennent à différents groupes. Les verbes n'obéissent pas à un modèle unique. Par exemple, la conjugaison du premier groupe qui comprend les verbes en « -er » (à l'exception d'aller) correspond à cinq types différents.

Si l'on amorce l'apprentissage de la conjugaison par l'oral uniquement, il est alors possible de « séparer d'une part une constante constituant la base, et d'autre part des désinences » (ibid :105) (v. exemple ci-dessous).

	Pr	Imp	Futur	Cond Pr	Pr S
1					
2		E		(ə)κ E	
3	ot				
4	ō	j ō	(ə)κ	əκ j ō	j ō
5	E	E	E	E	E
6		E	ō	(ə)κ E	

Tableau 10: La conjugaison du verbe "ôter" utilisant la forme orale en API (Surcouf, 2011)

Néanmoins, cette méthodologie nécessite la connaissance de l'alphabet phonétique international (API) de la part de l'enseignant et des apprenants. Si l'enseignant l'a étudié lors de sa formation, il serait fastidieux et chronophage d'ajouter l'apprentissage d'un autre système de transcription en plus de celui du français aux apprenants.

Une autre approche existe. C'est celle qui utilise le système de base des verbes et que l'on trouve par exemple dans *La Grammaire des premiers temps*¹²³.

¹²³ La Grammaire des premiers temps, Abry et Chalaron, Volume 1, PUG, édition 2004.

+ [v] SUIVRE		+ [v] ÉCRIRE		+ [m] DORMIR	
je sui s	[sɥi]	j' écri s	[ekʁi]	je dor s	[dɔʁ]
tu sui s		tu écri s		tu dor s	
il sui t		il écri t		il dor t	
ils suiv ent	[sɥiv]	ils écriv ent	[ekʁiv]	ils dorm ent	[dɔʁm]
nous suiv ons		nous écriv ons		nous dorm ons	
vous suiv ez		vous écriv ez		vous dorm ez	
vivre servir et leurs composés		inscrire prescrire		s'endormir se rendormir	
+ [k] CONVAINCRE		+ [p] INTERROMPRE			
je convainc s	[kɔ̃vɛ̃]	j' interromp s	[ɛ̃tʁɔ̃p]		
tu convainc s		tu interromp s			
il convainc		il interromp t			
ils convainqu ent	[kɔ̃vik]	ils interromp ent	[ɛ̃tʁɔ̃p]		
nous convainqu ons		nous interromp ons			
vous convainqu ez		vous interromp ez			
vaincre		rompre corrompre			
• Verbes en -EINDRE, -AINDRE, -OINDRE					
ÉTEINDRE		CRAINDRE		REJOINDRE	
j' éteïn s	[etɛ̃]	je crain s	[kʁɛ̃]	je rejoïn s	[ʁɔ̃ʒwɛ̃]
tu éteïn s		tu crain s		tu rejoïn s	
il éteïn t		il crain t		il rejoïn t	
ils éteign ent	[etɛ̃ɲ]	ils craign ent	[kʁɛ̃ɲ]	ils rejoign ent	[ʁɔ̃ʒwɔ̃ɲ]
nous éteign ons		nous craign ons		nous rejoign ons	
vous éteign ez		vous craign ez		vous rejoign ez	
atteindre éteindre		contraindre plaindre		joindre adjoindre	

Tableau 11: Exemple de tableaux présentant des verbes à deux bases¹²⁴

Selon nous, cette stratégie risque de s'avérer contreproductive chez des apprenants débutants (A1) car voir tant de formes verbales pourraient les démotiver. Ce qui ne serait possiblement pas le cas pour les apprenants de niveau A2 ou B1 qui connaissent un certain nombre de formes verbales et qui cherchent une logique à appliquer (surtout dans la classification) dans les verbes du troisième groupe.

Cette stratégie serait aussi peu pertinente pour des enfants apprenant plus en contexte que par la théorie.

C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier la forme orale de la conjugaison (sans présentation ni utilisation de l'API) pour accompagner nos gestes, « notre cerveau semble plus réceptif à l'oral qu'à l'écrit, à la musique qu'à sa notation sur la partition » (Huc et Smith, 2008). C'est en tous cas la méthodologie employée par la « neurodidactique », un courant issu de la neurolinguistique et initié par Huc et Smith (2008). Elle est utilisée dans l'enseignement/acquisition de la langue étrangère

¹²⁴ Image issue de *Dans La grammaire des premiers temps, 2004 :29*

et langue seconde, et a pour priorité le développement de la production orale plutôt que les compétences écrites. Au Canada, elle est connue sous le nom de « français intensif » et se positionne entre le cours de FLE classique et l'immersion (une approche basée sur la littérature¹²⁵). La grammaire est acquise par l'utilisation de la langue plutôt que par la mémorisation des règles¹²⁶.

Nous pensons que cette stratégie permettrait d'atténuer la difficulté des enfants débutants (A1) issue de l'apprentissage simultané de la langue orale et de la langue écrite, de leurs « incohérences » l'une par rapport à l'autre. Selon Surcouf, « les difficultés d'appariement entre formes orales et écrites rendront toujours plus délicate la quête de compréhension du fonctionnement du système morphologique » (2011 : 105). En effet, l'oral est premier dans le fonctionnement de toute langue vivante et « l'écrit est la transposition plus ou moins cohérente de l'oral... en d'autres termes, le fonctionnement systémique d'une langue provient de son usage oral. La morphologie verbale n'échappe pas à cette loi. » (Idem). En conséquence, selon nous, l'apprentissage oral de la conjugaison (avec une mise en contexte par des gestes) devrait primer, du moins pour les enfants.

4.2.3.4. Acquisition du verbe chez l'enfant

Comme nous l'avons vu plus haut, le verbe est décisif dans beaucoup de langues, il apporte des informations fondamentales au sens de la phrase. Le verbe et son acquisition sont, par conséquent, « au centre du processus de mise en place de la grammaire dans le langage du jeune enfant, tandis que les noms servent à désigner des entités et ont généralement une fonction référentielle » (Bassano, 2010 : 27/28).

Deux théories traitant de l'acquisition de la grammaire nous semblent complémentaires pour tenter de mieux appréhender le processus de « grammaticalisation¹²⁷ » chez les apprenants enfants du FLE : celle fonctionnaliste et celle constructiviste.

Celle de la grammaire générative et transformationnelle (Chomsky, 1957) a

¹²⁵ Capacité à utiliser la langue pour interpréter et comprendre l'environnement.

¹²⁶ Site officiel : françaisintensif.ca/index.php/fr/.

¹²⁷ « Processus de mise en place des propriétés morphologiques et syntaxiques des formes verbales » (Bassano, 2010).

pour hypothèse principale une universalité de la grammaire que refléterait la présence d'un « moyen/dispositif d'acquisition du langage » chez tous les nouveau-nés. Quant à la seconde, elle a été élaborée plus récemment (années 80-90) en psycholinguistique, c'est l'approche fonctionnaliste qui « croit au développement et à ses variations et propose de le décrire et de l'expliquer... Celle-ci souligne le rôle central des déterminants environnementaux et cognitifs dans le développement langagier sans nier l'existence de contraintes biologiques » (Ibid : 28). En d'autres termes, l'enfant ne posséderait pas de façon innée les différentes « catégories linguistiques abstraites », mais il les construirait progressivement grâce aux stimulations environnementales et à diverses expériences langagières. L'acquisition de la grammaire serait ainsi un « processus graduel, non linéaire (*item based*) ». La construction de la grammaire est naturellement progressive et interactive.

Pour revenir au verbe proprement dit, selon Bassano¹²⁸, la caractéristique principale du verbe serait son aspect relationnel. En effet, les premiers termes relationnels que l'enfant utilise sont les verbes même si pour lui, le verbe est plus difficile à comprendre et à apprendre que le nom. Ces difficultés d'apprentissage sont extrêmement visibles dans les langues qui favorisent le verbe comme le chinois ou le japonais (Bassano, 2010). Le verbe arrive ainsi tardivement dans l'acquisition du langage et l'utilisation du nom est beaucoup plus fréquente jusqu'à trois ans environ¹²⁹. Le verbe posséderait trois écueils : Une plus « grande complexité cognitive » qui ne correspond pas toujours à « une expérience présente et éventuellement regroupés de façon variable à travers les langues » car les verbes ne sont pas immédiatement et concrètement perceptibles par l'enfant, une forte complexité grammaticale due à ses multiples variations (genre, nombre, temps...) et le fait qu'il soit moins fréquent et saillant que le reste des morphèmes.

En vérité, la collecte d'un « bagage lexical » serait nécessaire afin d'acquérir les verbes : « L'acquisition verbale se fait peu après une augmentation nette de la production lexicale » (Ibid : 33). Cette hypothèse est celle de « la masse lexicale critique » (Bates et al., « *The critical mass hypothesis* », 1994). Selon elle, il existerait une « relation d'interdépendance entre la grammaire et les autres composantes de la

¹²⁹ *Analyses de données collectées en anglais, allemand, japonais, chinois, mandarin, kaluli, turc, coréen, espagnol, hébreu, italien et néerlandais* (Bassano, 2010 : 17).

capacité langagière, telles que le lexique » : l'acquisition des structures grammaticales dépendrait d'un stockage lexical préalable.

Cela expliquerait pourquoi l'enfant commence à structurer son lexique¹³⁰ à peu près entre le milieu de sa deuxième année et le milieu de sa troisième année¹³¹. Si à partir du vingt-et-unième mois environ sont produits autant de nouveaux noms que de verbes, à partir de 2 ans, la production de verbes se fait plus importante que celle des noms.

Serait-il dès lors possible de transposer cette théorie sur l'évolution de l'acquisition du verbe dans l'enseignement d'une langue étrangère ? Si c'est le cas, il ne serait pas nécessaire de commencer celui-ci par les verbes. Autrement dit, enrichir d'abord le lexique de l'apprenant faciliterait l'acquisition par la suite du système verbal. D'ailleurs, « l'acquisition des verbes est [...] tributaire de celle de l'ensemble du système sémantique et syntaxique de la langue » (ibid : 20).

De plus, il est notable que jusqu'à l'âge de 3 ans, un enfant emploie certains verbes dans des constructions langagières, mais ne peut pas (ou que rarement) interchanger ces verbes dans d'autres constructions (ibid : 28). Tel un apprenant de langue étrangère, il utilise des actes de langages fixes.

Selon Bassano (2010), les verbes peuvent être discriminés dans des sous-classes lexicales entre ceux, lexicaux (verbes d'action), et ceux qui possèdent davantage une fonction « d'adjuvant grammatical ». Parmi les verbes d'action, il y a les verbes d'action concrets qui « désignent des actions ou des résultats d'actions perceptibles liés à la vie quotidienne » tels que les verbes de mouvement (« courir, sauter, passer... ») ou les verbes qui modifient un objet (« casser, manger... »), et les verbes d'action abstraits tels que les verbes de perception (voir, entendre...) ou les verbes d'opinion ou mentaux (penser, sentir...). Les verbes d'état, quant à eux, ne sont pas des verbes d'action (être, avoir, vouloir...).

Dans le développement langagier de l'enfant, les verbes situationnels et les verbes d'état sont souvent acquis et produits en premier (environ à 20 mois). Ensuite, viennent les verbes d'action concrets puis, en dernier, les verbes d'action abstraits.

¹³⁰ Jusqu'à 20 mois, le lexique comprend des noms et des éléments paralexicaux comme les interjections ou les particules oui/non

¹³¹ Analyse effectuée chez des enfants français (Bassano, 2010).

Généralement, les méthodes de FLE introduisent des verbes d'état et d'action concrets avant les autres.

Pour notre recherche, nous avons choisi d'enseigner des verbes d'action concrets à des apprenants enfants « faux débutants ». Aux vrais débutants, avant d'enseigner des verbes, nous avons laissé le temps d'intégrer un certain lexique leur permettant, tout comme l'enfant qui acquiert le langage, d'être en présence d'items perceptibles et en contexte. De plus, notre recherche portant sur le geste, il nous a semblé logique de travailler avec des verbes impliquant le corps, ses mouvements et ses sensations. Enfin, il nous a paru évident de nous concentrer sur des verbes au présent de l'indicatif. Le présent occupant une position prépondérante en français, son enseignement est certainement prioritaire – d'autant plus que dans l'acquisition du langage chez l'enfant, le présent de l'indicatif et l'impératif représentent 70 % des formes verbales acquises à 36 mois (Bassano, 2010).

4.3. La langue gestuelle comme médiateur entre les langues en contact

Au sein de notre étude, nous utiliserons le geste comme vecteur d'apprentissage de la langue étrangère. La langue gestuelle est considérée comme une langue à part entière avec sa propre grammaire et son système verbal. Il est question ici de comprendre la structure de la (des) langue(s) des signes afin d'établir une comparaison et un lien avec les langues des apprenants. Nous voulons également noter les possibles invariants entre les différentes langues gestuelles.

4.3.1. L'Exemple des langues des signes

Au XVIII^e et au XIX^e siècles, plusieurs langues des signes (à destination des sourds) ont été inventées. Chacune a, en outre, évolué séparément en fonction de sa culture et de sa langue d'origine, a développé son propre vocabulaire et sa syntaxe.

Aujourd'hui, ces langues diffèrent énormément les unes des autres. En Suisse, par exemple, il est pratiqué au moins autant de langues des signes qu'il existe de langues officielles, c'est-à-dire trois. Si une personne sourde suisse déménage dans une autre région de la confédération, elle devra apprendre une nouvelle langue des signes. Voici ci-dessous l'exemple du mot « cheval » en LS italienne, alémanique et française¹³².



Figure 44: "Cheval" en LS italienne



Figure 45: "cheval" en LS française



Figure 46: "cheval" en LS alémanique

De nombreuses personnes pensent que la langue des signes est un concept

¹³² Images issues de Fais-moi signe, février-mars 2017. https://www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2017/02/Fms_81_dossier.pdf

universel qui permet aux sourds de communiquer instantanément quelle que soit leur langue et nationalité d'origine. Il existe en vérité une langue des signes américaine (ASL), belge (LSB), italienne (LIS), etc., sans compter les nombreux dialectes locaux. Plusieurs tentatives de réunification des langues des signes, d'une mise en place d'une langue internationale, se sont soldées par des échecs (par exemple, celle du « *Gestuno* » en 1975). Cependant, contrairement à l'espéranto, l'absence d'universalité de ces langues en fait sans doute de « vraies » langues.

Contrairement à un autre cliché, ces langues ne sont pas non plus des calques de la langue orale de la culture de leurs locuteurs. Ainsi, la langue des signes française (LSF) est une « langue spatiale qui se construit dans l'espace à l'inverse de la langue française qui est linéaire et se construit dans le temps » (Cloix, 2010). Comme les autres langues gestuelles, elle possède son propre système syntaxique et elle est dépourvue de système écrit.

4.3.1.1. La structure verbale de la langue des signes

Nous analyserons d'abord les éléments grammaticaux et syntaxiques de la langue des signes française (LSF). Les données et exemples qui seront présentés ici sont issus des recherches de Master de M. Cloix en 2010.

La LSF comporte des procédés morphosyntaxiques plutôt larges telles que l'expression de la quantité définie ou indéfinie et celle de la possession ou du pluriel. Le regard possède un rôle primordial dans la structuration linguistique de la LSF ; il peut par exemple ajouter des informations à la phrase, voire en changer le sens (Cloix, 2010 : 7). La configuration des signes a également un impact sur le sens de l'énoncé.

Dans la LSF¹³³, un verbe est un signe représentant une action ; toute action est traduisible en LSF. Le verbe se traduit par un signe représentant une action. Plus précisément, si l'action de manger se signe avec la main portée à la bouche (v. ci-dessous), le signe diffère selon la nature de la nourriture.

¹³³ Définitions de Jouison (1995), citée dans Cloix, 2010.



Figure 47: Signe "manger" en LSF

Le sujet est traduit par la forme de la main pouvant représenter une personne, un animal ou un objet... « La personne humaine serait donc représentée par l'index, l'animal est représenté par deux index (l'agent et l'objet), enfin, l'objet, représenté suivant sa forme » (Cloix, 2010 : 8).

Dans certains cas comme dans celui de la représentation des verbes de déplacement, le signe porte l'action tout en étant le sujet. Par exemple, dans l'énoncé « Le cheval galope », les deux mains effectuent le mouvement des sabots les poings serrés. Autrement dit, même si la LSF possède les éléments syntaxiques de la langue française tels que le pluriel, le sujet, les actions, la durée, le lieu, etc., parfois, un seul de ses signes exprime simultanément plusieurs de ces catégories.

L'ordre syntaxique quant à lui, diffère de celui de la langue française. Ainsi :

- Le moment où se déroule l'action est toujours signé en début de phrase : en LSF, on indique le moment avant d'indiquer l'action. Pour dire « Le garçon prend le bus tous les matins. », on signera : [matin], puis [8 heures], [bus], [garçon], [prendre].
- Contrairement à la langue parlée française, l'ordre des éléments d'une phrase y est inchangeable tout en étant un paramètre indispensable à la bonne compréhension de l'énoncé. Si, par exemple, la phrase exprime l'antériorité d'une action par rapport à une autre, comme dans « La fillette mange une pomme puis rentre à la maison et dine avec ses parents », cela se signera : [Pomme], [fillette], [manger], [maison], [rentrer], [parents], [avec], [diner].
- Le pronom possessif vient après le nom et englobe la totalité des

possessions lorsqu'il y en a plusieurs. Par exemple, « son sac et sa valise » se traduit par [sac] [valise] [ses].

- La négation s'effectue avec le signe [sans], les deux mains pouces et index formant un o ; pour noter l'absence d'action (pour un verbe) on effectue le signe [y a pas] qui se réalise avec l'index.
- Etc.

Cette organisation phrastique est une source de difficulté et de confusion chez les apprenants en langue des signes.

En français, l'ordre syntaxique tend à être S (sujet), V (verbe) et O (objet). Chaque langue du monde se définit par une de ces six combinaisons : OVS, OSV, SVO, SOV, VOS, et VSO (Bultet, 2016). Pour les langues des signes, si le lexique varie selon le pays, la région ou la culture, qu'en est-il de l'ordre syntaxique ? Un Français sourd comprendra une structure SVO en langue des signes, mais ne la jugera pas naturelle. La langue des signes française utilise plutôt les structures de types SOV et OSV (alors que celle employée par la langue des signes américaine sera SVO à l'image de l'anglais parlé). Ce qui amène à penser que si le geste est une culture (Kida, 2005), les Français sourds et non sourds ne partagent pas, ou plus, la même culture¹³⁴.

Ainsi, la langue des signes ne suit pas toujours l'ordre syntaxique de la langue parlée. Cependant, il nous semble plus efficace pour notre recherche de coordonner les gestes à la structure syntaxique de la langue cible. En effet, la simultanéité gestes/morphèmes comme de celle gestes/phonèmes permettrait de stimuler les zones du cerveau régissant le langage et le mouvement, et par conséquent, d'atteindre notre but, c'est-à-dire faciliter l'apprentissage de la langue.

Comme nous l'avons vu, parmi les langues des signes, il n'existe pas d'invariables lexicaux. Les gestes ont, entre autres, évolué séparément sous l'influence de la culture des signeurs et de la langue parlée et écrite qui les entourent (tout en s'en différenciant). Aussi, le prochain chapitre examinera l'influence culturelle sur la gestuelle des apprenants constituant nos classes tests et témoins.

¹³⁴ Cela est probablement dû au fait que, historiquement, la LSF a longtemps été interdite en raison de la stigmatisation des personnes sourdes.

4.4. Synthèse chapitre 4

Dans un contexte plurilingue, nous avons présenté les structures verbales de l'arabe, de l'anglais, du français et de la langue des signes afin d'identifier les possibles variables et/ou invariables susceptibles de provoquer des interférences linguistiques ou au contraire de faciliter l'acquisition de la langue d'apprentissage (le FLE).

En effet, nous avons remarqué certaines difficultés dans l'acquisition du système verbal français chez les apprenants (qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes – le public de notre étude sera constitué uniquement d'enfants). Trois erreurs sont récurrentes : La première porte sur le « e » final qui est souvent prononcé [e], ce phénomène s'expliquerait par le fait que presque toutes les lettres en arabe et en anglais se prononcent. La deuxième est l'uniformisation des terminaisons verbales qui est sans doute influencée par la conjugaison anglaise « simple » puisque quasi uniforme. Et la troisième est l'usage systématique de la première personne du singulier car la phrase arabe omet généralement le pronom personnel.

Un facteur important d'interférences entre l'anglais ou l'arabe d'une part et le français d'autre part, est engendré par l'orthographe du français dont le système imparfaitement phonogrammique et donc ambigu, peut paraître complexe à des locuteurs dont les langues premières sont davantage transparentes comme l'arabe et l'anglais. Autre difficulté, l'apprentissage de la conjugaison française se réalise traditionnellement par des activités répétitives et du par cœur, en étant immobile alors que la raison d'être d'un verbe est souvent de décrire une action.

Selon Surcouf (2011), l'apprentissage des terminaisons verbales est simplifiable en l'abordant phonétiquement, ce qui réduit drastiquement le nombre de terminaisons verbales à acquérir.

Le processus d'acquisition du système verbal chez l'enfant en langue maternelle a été étudié selon une approche fonctionnaliste et constructiviste. Pour celle-ci, il serait graduel et non linéaire et dépendrait essentiellement de l'environnement de l'enfant. Selon l'hypothèse de Bates (1994, « *The critical mass hypothesis* »), un enfant acquiert sa langue maternelle à travers une phase de collecte d'un « bagage lexical » qu'il « grammaticalisera » seulement par la suite. En outre, un

enfant apprend principalement par des actes de langage : il n'est pas aisé pour lui d'extraire un verbe de la phrase où il a été employé puis de l'utiliser dans une autre.

Afin de faciliter l'apprentissage du verbe par l'emploi du langage gestuel, est-il possible de « transcrire » le système verbal du FLE en gestes ? La difficulté est qu'il existe autant de langues des signes que de cultures et de langues parlées, cela étant dû à leur histoire et leur environnement. Leurs lexiques diffèrent par conséquent les uns des autres autant que ceux des langues parlées. Existe-t-il alors, entre leurs systèmes verbaux en particulier des similitudes, des redondances ou des cohérences ? La syntaxe de plusieurs d'entre elles, comme celle de la langue des signes américaine (ou LSA), suivent l'ordre syntaxique de la langue parlée locale quand d'autres non à l'image de la LSF, la langue des signes française.

Pour notre recherche, nous emploierons un langage gestuel qui suivra l'ordre syntaxique du système verbal français parlé afin de privilégier la concordance entre geste et langage. Les gestes utilisés seront choisis par les enfants. En les analysant dans le prochain point, nous tenterons de déterminer si ces gestes sont influencés par la culture arabe, française ou anglo-saxonne. Nous nous concentrerons sur l'aspect oral de la conjugaison pour éviter toute confusion engendrée par l'orthographe, et nous travaillerons uniquement des gestes d'action concrets qui représentent des actions perceptibles en contexte et qui impliquent l'ensemble du corps et de ses mouvements et sont par conséquent, propices à l'utilisation de gestes.

PARTIE III

Chapitre 5

« Le geste est une boursouffure de la pensée. »

Eugène Vivier.

5. Dispositifs et enjeux de l'approche empirique

Cette troisième partie sera consacrée à la présentation et à la mise en place de la méthodologie de recherche.

Nous examinerons tout d'abord le contexte particulier que constitue une classe et définirons ce qu'est une relation pédagogique. Par exemple, les apprenants présents dans notre recherche seront identifiés en fonction de leur pluriculturalité et de leur âge : nous présenterons l'influence de la culture arabe et américaine sur leur comportement gestuel, puis le développement multimodal chez l'enfant entre 6 et 11 ans. Ces facteurs ne sont pas à négliger en raison de l'aspect multimodal de leur comportement en classe.

Ensuite, en délimitant son cadre empirique, nous inscrirons notre recherche dans le domaine des *gesture studies*. Notre problématique sera alors rappelée dans une optique théorique.

Enfin, nous présenterons notre démarche de « recherche-action » et décrirons la composition de notre corpus ainsi que du logiciel d'annotation multimodale Elan, outil central de notre recherche.

5.1. Analyse contextuelle du terrain de recherche

5.1.1. Le contexte de classe, une relation à part

Notre terrain de recherche étant la salle de classe, il est sans doute pertinent de définir le type spécifique d'interactions que cette dernière engendre, c'est-à-dire les interactions didactiques. De façon générale, les interactions « sont des activités sociales, qui ne peuvent échapper à certaines règles et qui définissent un « contrat » entre interactants » (Charaudeau, 1983 : 50). Les interactions en classe (ou contrat didactique) forment ensemble une catégorie particulière d'interactions, mais connaissent des variantes selon les cultures. Des règles y sont posées par l'enseignant ou sont implicites car culturellement partagées et leur respect assure de bonnes conditions d'enseignement/apprentissage. L'interaction se trouve au centre des apprentissages en classe de langue car « le processus d'apprentissage des savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre se réalise par et dans l'interaction » (Azaoui, 2014 : 84).

Toute interaction induit des rapports de force et des enjeux identitaires. Une interaction est comparable à un théâtre où les acteurs (les interactants) véhiculent une image d'eux-mêmes, Goffman (1974) parle de « face ». Les acteurs tentent, soit de valoriser leur face en mettant en avant des aspects « positifs », soit de ne pas perdre la face en cachant les aspects « négatifs » considérés comme des défauts ou des faiblesses. En 1978, Brown et Levinson introduisent cette notion dans une analyse de la politesse linguistique. Pour eux, chaque individu posséderait deux faces :

- Une face positive (qui correspond précisément à la notion de face de Goffman). C'est la partie narcissique de chaque acteur.
- Une face négative. C'est le domaine de l'intime, le territoire de chacun.

Afin de protéger sa face et celle de l'interlocuteur, diverses stratégies sont possibles :

- Sauvegarder sa face positive en préservant son image ;
- Sauvegarder son territoire en se protégeant des comportements trop

familiers ou envahissants ;

- Sauvegarder la face du partenaire en évitant des paroles blessantes ou dures ;
- Sauvegarder le territoire du partenaire en évitant de l'envahir.

Cette notion de face est à adapter au contexte de la classe. La relation didactique y est asymétrique. L'enseignant détenteur du savoir est en position haute et son rôle lui autorise les injonctions ou les recadrages. Sa marge d'action y est ainsi plus large. D'autant qu'il faut également considérer l'âge et le degré de connaissance de la langue de l'apprenant (cf. la notion d'insécurité linguistique de Labov).

L'autre particularité de l'interaction didactique en classe est qu'elle est « polylogue » (Bouchard, 1998) à l'intérieur d'échanges de plus de trois personnes où l'enseignant tient le rôle de coordinateur. Selon Goffman, il existe trois types de focalisation : La « situation polyfocalisée » qui « regroupe plusieurs foyers, mobiles, d'attention et d'interaction », l'interaction didactique en fait partie (Rivière et Bouchard, 2011), les regroupements focalisés qui réunissent des personnes qui partagent « un certain degré d'engagement mutuel », et les regroupements non focalisés qui regroupent des individus qui ne partagent rien en commun (comme par exemple une salle d'attente).

Toute relation didactique implique une évaluation car, selon Cicurel (2011 : 27), toute situation d'apprentissage « exige la restitution des connaissances ». Elle permet à l'enseignant de renseigner les apprenants sur leurs compétences, c'est-à-dire « sur la qualité de leur activité verbale, sur l'écart de leur production par rapport à une réponse ou une norme souvent attendue » (Bange, 2005). Ce retour est chargé subjectivement et prend parfois la forme d'un encouragement, d'un compliment ou d'une réprimande, voire même d'une sanction.

5.1.2. Influence culturelle sur la gestuelle en salle de classe

L'appartenance culturelle d'un individu influence fortement ses comportements non verbaux et coverbaux (cela a déjà été abordé au point 1.5.2). De nombreux auteurs dont Birdwistell (1952) ou Hall (1984) considèrent que tout geste est spécifique à sa culture d'appartenance. Hall compare la culture à un moule qui modèle et conditionne notre vie quotidienne et que nous acquérons par l'intermédiaire de notre environnement proche tel que notre famille, notre groupe social ou les médias. Selon lui, chaque culture possède son propre système de communication non verbale.

Il existerait néanmoins une certaine universalité de la gestualité et plus particulièrement des mimiques faciales capables d'exprimer toute une palette d'émotions. Ekman a ainsi démontré que l'expression des six émotions fondamentales de l'humain (qui sont la joie, la surprise, la tristesse, le dégoût, la peur et la colère) ne seraient pas déterminées par la culture. Dans une de ses recherches (1980 : 1409-1415), il a présenté des images de personnes exprimant différentes émotions à travers des mimiques faciales à des groupes issus de cultures différentes. La majorité des émotions ont été identifiées, seules les expressions de peur et de colère ont atteint un degré de reconnaissance moindre.

Ekman et Friesen (1969) ont réitéré l'expérience sur des sujets de cultures orales ne possédant pas de système d'écriture (le peuple Fore de Nouvelle-Guinée) et n'ayant aucun contact avec d'autres cultures. Il en a résulté que le bonheur et la colère étaient toujours reconnus, pas la peur.

Une autre expérience (Idem) a été menée avec 25 Américains et 25 Japonais. Isolé dans une pièce et filmé à son insu, chacun des participants a regardé le même film violent. Des expressions similaires ont alors été repérées sur tous les visages pendant toutes les séances. Par contre, par la suite, en racontant ce qu'ils avaient vu, les Japonais masquaient et contrôlaient au maximum leurs émotions par des sourires alors que les Américains montraient leurs émotions sans aucune restriction. Ainsi, s'il y a une universalité des expressions faciales et de la connexion entre les muscles du visage et les émotions, le dévoilement ou non des émotions relève du culturel.

Cela étant, ce qui est vrai pour l'expression des émotions fondamentales, le

serait moins pour celle de sentiments plus nuancés différant selon les cultures. Selon une étude de Calbris (1985) qui a comparé des mimiques faciales de japonais, de Hongrois et de Français, certaines mimiques étaient communes aux Hongrois et aux Français, mais pas aux Japonais. Tel était le cas par exemple, « [des] yeux plissés et rieurs de la répartie vengeresse, [du] triomphe coquin ou [du] rictus de désagrément » (Calbris et Porcher, 1989 : 137). Nous en déduisons que, « comme conduite, le geste a des racines organiques, mais la loi du geste, le code tacite des messages et des réponses transmis par le geste sont l'œuvre d'une tradition sociale complexe » (Sapir, 1927).

En somme, tenir compte de la culture gestuelle civilisationnelle de l'apprenant afin d'établir une approche complète du comportement non verbal de celui-ci, a certainement du sens. Ceci même si ne sont pas négligeables l'influence sur la gestuelle de l'appartenance de l'individu (à un groupe social par exemple), ou celle de l'évolution constante du langage gestuel où, comme pour la parole, des signes disparaissent tandis que d'autres apparaissent (pour durer ou pour le temps d'une mode éphémère).

5.1.2.1. Influence de la culture arabe sur la communication non verbale

Hormis quelques rares Européens et Sud-Américains, nos apprenants sont issus de pays arabophones. Rappelons que les pays arabes (et donc arabophones) sont au nombre de 22 au total, allant d'est en ouest : du Sultanat d'Oman au Maroc. Nos apprenants sont principalement des Koweïtiens, mais ce sont aussi des Égyptiens, Syriens, Marocains, etc. Leur culture diffère dans le sens où leur pays (voire région ou ville) d'origine possède, plus ou moins spécifiquement, ses propres dialecte, religion, histoire, traditions, etc. Cette diversité empêche d'établir chez eux une culture unique et par conséquent, de dresser le portrait d'un comportement gestuel type. On peut sans doute seulement noter quelques points communs tels que le geste qui signifie à quelqu'un d'attendre et qui est utilisé dans la plupart des pays arabes.



Figure 48: Geste emblème "attends" utilisé dans la majorité des pays arabes

Les études sur la communication non verbale arabe sont rares. Elles sont majoritairement assez anciennes et ne distinguent pas les différentes cultures arabes. Nous en présentons cependant ici quelques-unes :

Si Efron (1941), Lapiere et Fransworth (1942) sont les premiers à étudier scientifiquement la gestualité méditerranéenne et arabe, leurs travaux demeurent trop généraux. En 1970, Mahgoub est la première chercheuse à publier sa thèse de doctorat sur les gestes pratiqués dans un espace arabophone donné : Le Caire. Sa perspective est linguistique et anthropologique. Elle propose une étude kinémorphologique des gestes coverbaux et du rapport entre le geste et la parole. Son corpus est assez conséquent puisqu'il compile 296 gestes issus de l'observation d'elle-même (d'origine égyptienne) et de 20 autres locuteurs : 11 Égyptiens (dont un enfant de 9 ans) et pour le reste du groupe des Irakiens, de Yéménites, des Jordaniens et de Saoudiens. Malheureusement, sa recherche manque de précisions telles que les origines nationales ou les âges des locuteurs.

En 1973, Barakat publie un article où il répertorie 247 gestes recueillis dans « tous les pays arabes ». En réalité, son corpus se base sur des Arabes résidant aux États-Unis. Il identifie 5 catégories de gestes : le respect, le serment, la promesse, le tabou et ceux conditionnés par l'Islam. Il relève des gestes supplémentaires chez les Bédouins qu'il qualifie de gestes de superstition et de justice. Son étude manque une nouvelle fois de précisions quant aux origines et aux âges des locuteurs.

Ainsi, les recherches des années 1970 possèdent en commun de considérer — est-ce par méconnaissance ? — le monde arabe comme uniforme. Cette généralisation sur les cultures arabes semble hélas perdurer dans l'imaginaire collectif de l'Occident

d'aujourd'hui.

Dans les années 1980, quelques recherches plus ciblées sont réalisées. Elles concernent plutôt le Maghreb et s'intéressent plus particulièrement aux gestes emblèmes. Par exemple, Bami (1984) étudie les gestes marocains du Moyen Atlas. Il établit une liste d'« emblèmes », mais, ayant filmé (de loin) les locuteurs sans leur accord, il n'a pas eu accès au contenu verbal ce qui limite les possibilités de contextualisation. Virolle-Souibes (1985), quant à lui, effectue des recherches sur les gestes emblématiques masculins à Alger et en Kabylie. En 7 ans de recherches de terrain, il réunit 112 gestes emblèmes pour la plupart d'une nature agressive et des emprunts à d'autres cultures.

Actuellement, il est toujours difficile de trouver des sources sur la gestuelle des arabophones. Seules quelques informations sur celles pratiquées dans les pays du Golfe sont présentes sur Internet et sont destinées aux touristes ou aux expatriés afin qu'ils évitent d'éventuels malentendus interculturels tels que de ne pas manger avec sa main gauche ou toucher une femme lorsqu'on est un homme.

5.1.2.2. Influence de la culture (nord-américaine) transmise par les médias

Les enfants qui grandissent au Koweït évoluent au contact de la culture arabe du Golfe, de leur culture familiale (si autre), et de la culture américaine (véhiculée par les médias). Comme mentionné plus haut, au Koweït, la majorité des nationaux et des expatriés sont anglophones. Les médias (télévision, cinéma, Youtube, magazines...) les plus appréciés sont en anglais et, plus précisément, d'origine américaine.

La relation entre le Koweït et les États-Unis est ancienne. Avant la Deuxième Guerre mondiale, l'enjeu est principalement économique car des compagnies pétrolières américaines achètent des concessions au Moyen-Orient. Pendant la Deuxième Guerre mondiale et la guerre froide, les États-Unis renforcent leur présence dans la région à des fins politiques et stratégiques. Enfin, en août 1990, l'Irak envahit le Koweït et c'est le début de la guerre du Golfe. En février 1991, les États-Unis (à la tête d'une coalition de 35 pays), libèrent le Koweït par des frappes aériennes massives et une intervention au sol. Pendant ce temps, la nouvelle

technologie satellitaire permet aux chaînes américaines de toucher de plus en plus le public koweïtien. C'est à cette époque que date l'omniprésence de la culture américaine au Koweït. Selon Abdurahim, Al Kandari, et Hasanen (2009), les États-Unis représentent un style de vie idéal pour les Koweïtiens. Ceux-ci voient dans la culture de leurs libérateurs un modèle de modernité, de progrès et d'indépendance.

5.1.3. Présentation du public

5.1.3.1. Développement intermodal du langage chez l'enfant de 6 à 11 ans

Avant l'âge de 4 ans environ, l'enfant possède une connaissance de la langue « épilinguistique »¹³⁵, c'est-à-dire non consciente et non verbalisée. À 2 ans, il commence à acquérir le système phonologique de sa langue maternelle et à 5 ans, il intègre la plupart des règles morphologiques et syntaxiques de celle-ci. Sa connaissance de la langue devient « métalinguistique » lorsqu'il est confronté à l'écrit, le plus souvent en contexte scolaire. Il en construit alors une représentation verbale par le biais de règles et de définitions.

Selon Coletta¹³⁶ (2004 : 221), à partir de 6 ans, les enfants ont des conduites de plus en plus riches en informations verbales et discursives, et la quantité d'informations croît également. On remarque alors que les productions verbales gagnent en durée, en densité et en complexité (Ibid : 227).

L'âge a également des conséquences sur la production coverbale : plus l'enfant avance en âge, plus ses gestes, ses regards et ses mimiques transmettent d'informations. Pour Coletta (ibid : 160), il y a cependant peu de différence de qualité entre les gestes et les mimiques produits par les enfants et par les adultes : « comme les adultes, les enfants de l'école [Jean Macé] produisent des gestes référentiels, hochent la tête pour signifier leur assentiment, sourient lorsqu'ils réparent une erreur

¹³⁵ Terme utilisé par A. Culioli dans La Formalisation linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9 : 106-117, 1968, cité dans Coletta, 2004.

¹³⁶ Conclusion d'une expérience menée sur une soixantaine d'enfants d'une école primaire de Grenoble dans trois classes mixtes CP-CE1, CE1-CE2 et CM1-CM2. Les enfants étaient âgés de 6 à 11 ans et issus de milieux sociaux très différents.

lexicale ou racontent un évènement amusant, et utilisent les expressions faciales à des fins connotatives ». On constate toutefois quelques exceptions : alors qu'ils produisent moins de « beats » (McNeill, 1992), que leur visage est moins expressif et changent moins souvent, les enfants réalisent régulièrement plusieurs mouvements (par exemple les kinèmes référentiels, selon la typologie de Coletta (2004), présentée ci-dessous) que l'on trouve rarement chez l'adulte. En outre, il faut noter que les gestes anaphoriques ne sont utilisés que par les enfants plus âgés, (alors même, étonnement, que les gestes abstraits sont effectués abondamment à tout âge).

CATÉGORIES FONCTIONNELLES	VALEURS	ROLE / A LA PAROLE	
KINÈMES AUTONOMES	Kinèmes sociaux Actes rituels : salut, excuse, insulte, congratulation...	Substitution	
	Kinèmes discursifs	Acte initiatif : requête, ordre, compliment, menace...	Substitution
		Acte réactif : réponse affirmative ou négative, acceptation, refus, confirmation...	Substitution
		Acte mixte : réplique, commentaire expressif, évaluatif, illustratif...	Substitution
	Kinèmes interactifs	Régulateur : signal à valeur d'écoute, d'attention ou de compréhension	Substitution ou redondance
		Phatique : signal à valeur d'appel ou de sollicitation	Substitution ou redondance
Kinèmes expressifs ou de cadrage	Co-actif : réalise l'acte rituel, discursif ou interactif conjointement à la parole	Redondance (cadrage neutre)	
	Amplificateur : accroît la force illocutoire de l'acte verbalisé	Amplification (cadrage quantitatif)	
	Connotatif : introduit une valeur illocutoire supplémentaire, distincte ou opposée	Connotation (cadrage qualitatif)	
Kinèmes syntaxiques ou de structuration	Intensif : souligne, met en relief une unité linguistique	Accentuation	
	Rythmique : accompagne en rythme le flux parolier	Accompagnement, sinergie	
	Démarcatif : délimite une unité de l'énoncé ou du discours	Segmentation, délimitation	
KINÈMES ASSOCIÉS OU COVERBAUX	Kinèmes référentiels	Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction	Complétion
		Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret : taille, forme, aspect...	Illustration
		Locatif : place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique	Illustration
		Mimétique : mime l'action ou le comportement de référence	Illustration
		Figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait	Symbolisation
		Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent	Complétion
		Substitutif : désigne dans le contexte immédiat un substitut du référent absent de la situation	Complétion

Tableau 12: Typologie de Coletta: Catégories fonctionnelles de la Kinésie communicative enfantine (2004:159))

L'âge est un facteur important car les pratiques orales et gestuelles évoluent avec lui. Par exemple, l'explication parlée se complexifie notamment avec un

allongement de plusieurs secondes entre le CP et le CM2 tandis que les connecteurs voient leur emploi se diversifier. Le développement des conduites gestuelles, quant à lui, est directement lié à celui de la narration. Au départ, chez les jeunes enfants celle-ci étant plutôt brève, simple et répétitive, elle requiert moins de marquage gestuel. Par la suite, chaque progrès en narration s'accompagne d'une avancée dans les conduites gestuelles : « On assiste donc à un vrai développement multimodal des conduites de récit entre 6 et 11 ans, qui affecte les aspects linguistiques, prosodiques et kinésiques. » (Ibid : 305).

Toujours selon l'étude de Coletta (ibid : 247), la dernière phase dans l'évolution des enfants est la représentation gestuelle des actions qui apparaît chez les plus âgés sous la forme de gestes manuels. Les enfants effectuent ainsi des cercles de la main lorsqu'ils emploient des verbes tels que « faire », « fabriquer », « devenir » ou « conquérir ». Le verbe « garder » est représenté par un poing qui se referme et le verbe « apprendre » par un geste de la main qui saisit quelque chose.

Notre public ayant entre 6 et 11 ans, il est certainement intéressant de profiter de cette évolution simultanée des aspects linguistiques et kinésiques de la parole (et donc d'un développement multimodal et intermodal du langage) afin d'introduire la langue étrangère à travers le geste. Si le traitement de la parole est multimodal, pourquoi son enseignement ne le serait-il pas ? En outre, comme écrit plus haut, dans l'acquisition de sa langue maternelle, l'enfant passe par l'oral ce qui lui permet d'intégrer une connaissance « épilinguistique » de la langue pour pouvoir ensuite accéder à un raisonnement « métalinguistique ». Aussi, la logique demanderait de suivre le même processus pour l'acquisition d'une langue étrangère où l'apprenant pourrait « s'appuyer sur sa connaissance épilinguistique pour (re)prendre conscience des fonctionnements de sa langue et mettre des mots sur les phénomènes linguistiques » (Coletta, 2004 : 310).

5.2. Mise en place du cadre empirique

5.2.1. Interdisciplinarité de la recherche

Notre recherche interdisciplinaire s'inspire des notions développées par la didactique des langues, des sciences cognitives et des neurosciences que nous avons examinées dans la partie théorique de cette thèse. L'aspect empirique de notre méthodologie, lui, se rattache plutôt aux « *Gesture Studies* », à la didactique cognitive des langues et à la neurodidactique.

Les études gestuelles, dites « *Gesture studies* » incluent l'anthropologie, la linguistique, la psychologie, l'histoire, les neurosciences, la communication, l'histoire de l'art, la musique, du théâtre, etc., disciplines qui ont en commun l'étude de « l'utilisation des mains ainsi que d'autres parties du corps à des fins communicatives »¹³⁷.

Selon l'ISGS (ou *International Society for Gesture Studies*), les *Gesture studies* font référence :

- au rôle et à l'organisation du geste dans une conversation en face à face ;
- aux aspects universels et culturels du geste ;
- à la relation du geste à la pensée et au langage ;
- au rôle du geste dans l'évolution humaine et le développement de l'enfant ;
- au geste et à sa relation à un autre média (multimodalité) ;
- au geste dans l'environnement de travail ;
- à l'évolution de la langue des signes à partir des gestes.

Notre étude prendra en compte tous ces aspects à l'exception de ceux touchant à la conversation en face à face et à l'environnement de travail, et elle y ajoutera le geste et son rôle dans une situation didactique (enseignement/apprentissage).

Assez récemment, en didactique, deux mouvements interdisciplinaires se sont

¹³⁷ Source : <http://www.gesturestudies.com>.

développés au Canada.

Le premier est la « didactique cognitive des langues » qui s'inspire de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique du point de vue des processus d'apprentissage. « La didactique cognitive des langues étudie les processus mentaux mis en œuvre par les apprenants dans leur processus d'apprentissage/appropriation des différentes facettes d'une langue étrangère (L2) à l'oral comme à l'écrit, tant en perception et production qu'en compréhension. » (Billières et Spanghero-Gaillard, 2007). Il tente d'améliorer les outils didactiques et pédagogiques.

Le deuxième mouvement est la « neurodidactique » qui mêle la neurophysiologie du langage et la didactique des langues étrangères/secondes afin d'examiner l'impact des méthodologies d'enseignement des LE sur les fonctions cérébrales. Elle est née de la rencontre de Pierre Huc neurologue et psychiatre et de Brigitte Vincent Smith didacticienne de FLE et FLS. Ils ont créé ensemble l'association neurodidactique des langues étrangères et d'imagerie fonctionnelle.

La neurodidactique envisage l'impact sur les fonctions cérébrales des diverses méthodologies qui servent à enseigner les langues. Elle utilise l'imagerie cérébrale fonctionnelle pour définir les zones cérébrales mobilisées lors de la mise en œuvre de différentes méthodologies d'apprentissage. Selon elle (nous pensons de même), « la gestuelle, les attitudes et la mimique sont indissociables de l'expression orale car elles la complètent, ajoutent à sa signification et la renforcent » (Huc et Vincent Smith, 2008).

5.2.2. Méthodologie de la recherche: vers une recherche-action

Notre terrain d'enquête, l'IFK, nous est très familier puisqu'il s'agit de notre lieu de travail depuis 5 ans¹³⁸. Les participants à l'étude, sont pour la plupart déjà, ou ont déjà été nos étudiants. Nous avons en outre plus de 10 ans d'expérience pédagogique passés au sein de diverses structures de plusieurs pays arabophones. Nous connaissons donc assez bien la culture arabe et certaines de ses déclinaisons

¹³⁸ Cinq ans à l'écriture de ce passage.

locales. Nous possédons un niveau intermédiaire en langue arabe qui nous permet de comprendre les apprenants même lorsqu'il arrive qu'ils communiquent entre eux en arabe (le cours s'effectue exclusivement en français et en anglais). Cette connaissance du public et du terrain fait de nous, une « auto-ethnologue dans la classe » (Azaoui, 2014 : 140¹³⁹) : « L'ethnographie se caractérise par une démarche qui part d'interrogations issues du terrain et qui vise à construire des théories assises sur l'étude du terrain » (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, cité dans Azaoui : 140). Notre démarche se rapproche d'une ethnographie qui se définirait par une implication du chercheur et de sa connaissance du terrain, et d'un terrain fournissant les informations dont le chercheur a besoin à travers différentes techniques.

La démarche empiricodéductive suivie par notre étude établit sa problématique à partir du terrain. Elle est de type qualitatif et les résultats qu'elle obtient ne sont pas généralisables et ne sont transférables qu'avec prudence¹⁴⁰. Ses hypothèses dépendent directement de l'ensemble des données collectées au contraire de la démarche hypothéticodéductive (actuellement majoritaire dans les sciences) qui a « tendance à n'exploiter que les éléments favorables aux hypothèses » (Mucchielli, 1996, cité dans Azaoui, 2014 : 141). Finalement, elle adopte « une posture qui ose des questions et non des hypothèses » en réalisant des « observations ou actions en contexte »¹⁴¹ plutôt que des expérimentations.

Le fait que nous participions activement à notre étude en mettant en œuvre une pédagogie élaborée à partir de notre expérience et de nos questionnements et que nous ayons à nous « autoanalyser » à travers des enregistrements vidéo, nous inscrit dans une démarche de recherche-action.

Selon Narcy-Combes (2001), « Il est possible d'affirmer que la recherche-action est la méthodologie de la recherche qui s'impose en didactique » à condition d'accepter cette définition de la recherche en didactique : « La recherche en didactique d'une discipline vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement/apprentissage de cette discipline en fonction des besoins des élèves et des avancées des connaissances. Elle est tournée vers l'action et vécue comme une

¹³⁹ Terme repris par Devereux, 1980 : 55.

¹⁴⁰ Informations issues du moodle.univ-nc.nc, *Approches du terrain en sciences humaines et sociales*, Véronique Fillol, université de Nouvelle-Calédonie.

¹⁴¹ moodle.univ-nc.nc

pratique sociale » (Manesse, 1999). Cette définition avec son complément est cependant à compléter par deux autres de la recherche-action. D'abord par celle-ci : « *A systemic process of investigating practical issues or concerns which arise within a particular social concern* » (Burns, 1995). Puis, par celle donnée par Macaire (2007) selon laquelle la recherche-action

repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou avec des sujets impliqués dont le but est de modifier les postures d'enseignement/apprentissage, allant d'une meilleure conscience à une plus grande maîtrise.

Il est ainsi possible d'envisager différents degrés de résultats.

La recherche-action a pour caractéristique (Narcy-Combes, 1997) :

- d'être exigeante ;
- de demander une réflexion sur la faisabilité ;
- d'être d'une courte durée (pas plus de trois ans) tout en étant chronophage ;
- de requérir une grande dynamique et une certaine souplesse institutionnelle ;
- de posséder une forme collaborative et d'impliquer des ajustements au niveau des individus ;
- d'exiger des précautions éthiques ;
- de nécessiter un suivi (*monitoring*) rigoureux et non menaçant ;
- de devoir se focaliser sur un point précis ;
- d'imposer un compte rendu dont l'absence la transforme en simple innovation sans suivi ;
- de ne se concevoir évidemment qu'avec un recul de chacun.

Selon Elias (1993), la recherche-action de tradition française tend peut-être davantage à vérifier ou à infirmer des hypothèses (dédites en partie d'anciens résultats de recherches) que celle de tradition anglo-américaine aussi appelée « *action research* », plus idéologique et qui construit les savoirs à partir d'une série

d'expériences.

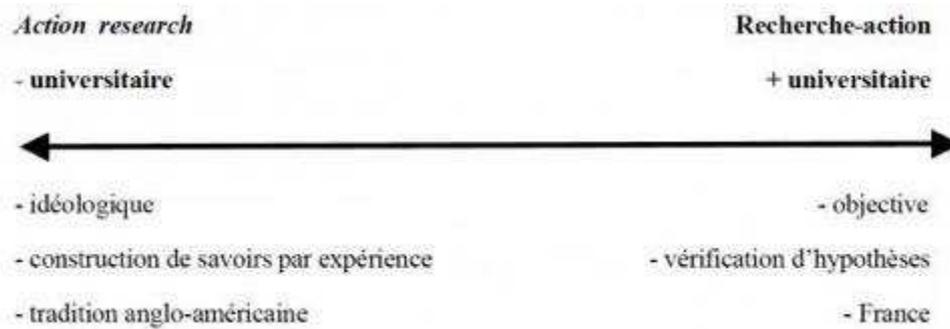


Figure 49: Engagement et distanciation (Elias, 1993)

Dans ce schéma, notre étude se situerait plus à droite, du côté de la distanciation, mais tempérée par les savoirs que nous avons acquis par plusieurs années d'expérience et par notre engagement lors du recueillement des données.

Richer (2011) (comme la plupart des recherches portant sur ce sujet) compte cinq étapes dans la recherche-action :

- le diagnostic ;
- la formulation de la problématique ;
- la mise en place des hypothèses et des choix d'actions ;
- la mise en œuvre ;
- l'évaluation.

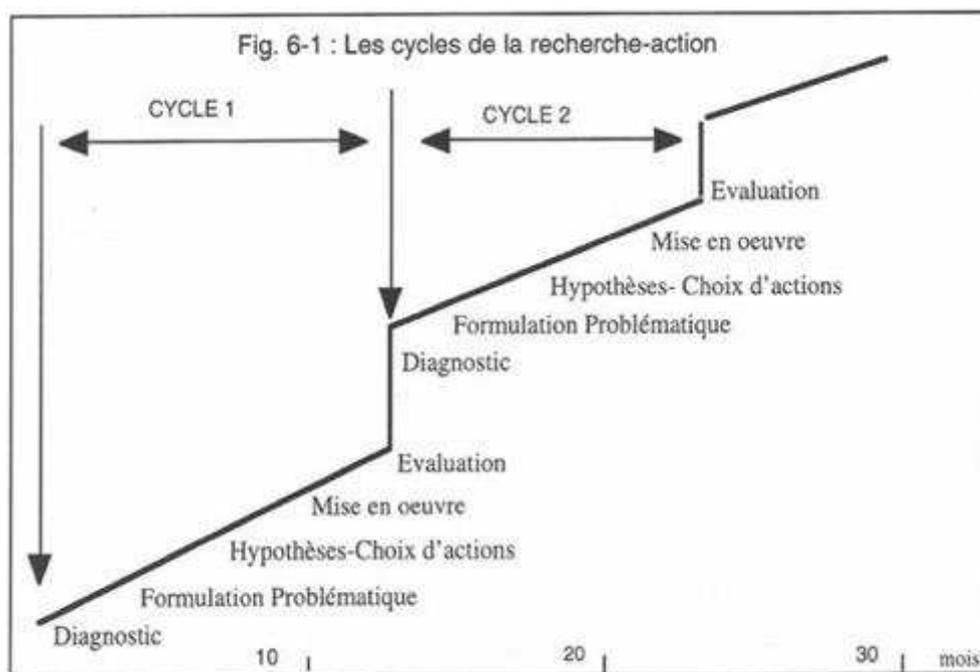


Figure 50: Fondements et pratiques de la recherche-action (Liu, 1997)

La démarche recherche-action est de type « spirale » car chaque évaluation ouvre à un nouveau diagnostic : « Une action d'enseignement ou de formation peut être source de connaissance, réinvestie dans l'action en cours. Le bénéficiaire de l'action menée est alors l'action elle-même » (Macaire, 2007). C'est la raison pour laquelle la recherche-action est un système ouvert, c'est-à-dire « comme un espace de création et non comme un simple champ d'intervention » (Ibid). Il est toujours possible d'apporter des éléments complémentaires à un système ouvert.

L'analyse ne se fera qu'après avoir recueilli des données sous des formes écrites, sonores ou audio-visuelles comme des productions d'apprenants, des comptes rendus, etc.

Les résultats obtenus à la fin du processus seront obligatoirement confrontés au constat d'origine, et pourquoi pas, comparés à ceux d'une classe témoin n'ayant pas bénéficié de l'intervention d'un chercheur.

- **La place de l'enquêteur**

Puisque nous portons la double casquette chercheur/enseignant, nos analyses seront nécessairement marquées par notre expérience d'enseignante et par notre autoanalyse lorsque nous aurons participé à certaines vidéos. Nous assumons cette

subjectivité et pensons que quoi qu'il en soit « la neutralité est impossible, mais l'objectivation nécessaire » (Blanchet et Chardenet, 2011 : 51).

Tout chercheur est en quête d'objectivité. Or, la connaissance concrète du contexte pédagogique et didactique ainsi que des acteurs du système éducatif ne peut qu'être un plus. Paradoxalement, la subjectivité engendrée par l'expérience du chercheur serait ainsi un gage d'objectivité.

Cependant, selon Elias (1993), « tout chercheur est tiraillé entre son engagement qui le fait aller de l'avant (l'action), et son appartenance à la communauté scientifique qui lui impose de respecter les conventions du domaine (paradigmes et terminologie de la recherche) ».

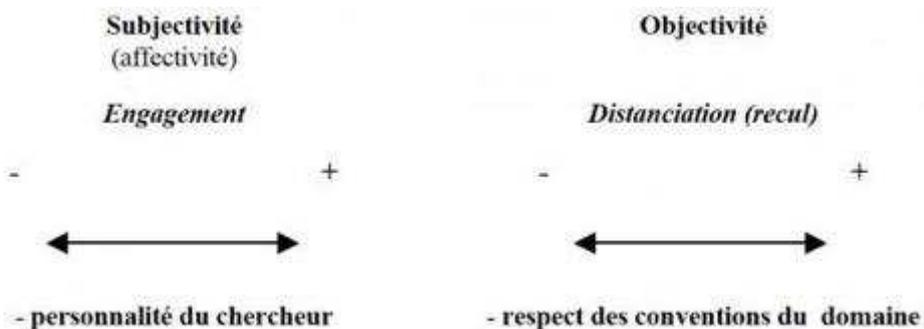


Figure 51: Le dilemme du chercheur entre engagement et distanciation (Elias, 1993)

Dès lors, pour le chercheur, l'engagement relève de la subjectivité avec ses nuances. Heureusement, dans la démarche de la recherche-action, une grande subjectivité n'est pas forcément un handicap puisqu' « il suffit d'en prendre la mesure et de mesurer les biais que cela induit (objectivité) » (Narcy-Combes, 2001). Il importe que le chercheur se pose les bonnes questions et qu'il se demande « pourquoi il adopte cette méthodologie ou quelle est sa motivation profonde ». Selon la théorie d'Élias, l'évolution en spirale de la recherche-action repose sur un équilibre entre la gestion de l'engagement (l'action) chargée d'affectivité et de créativité, et la distanciation (la recherche/analyse) et son objectivité, un équilibre obtenu durant la phase d'engagement par la liberté d'agir du chercheur.

Cela étant, la position du chercheur doit se définir aussi par rapport à son terrain. Nous partageons l'avis de Richer (2011 : 51) sur le chercheur qui, dans le cadre de la recherche-action, ne devrait jamais se placer en position haute en tant que

« détenteur des savoirs et des démarches » car « la recherche-action n'est pas une expertise. Elle implique une dynamique de coopération, de coformation où le chercheur apprend des acteurs ».

5.2.3. Composition du corpus

Notre corpus est particulièrement important car il forme la base de notre recherche. Cependant, certaines contraintes que nous avons rencontrées ont été directement induites par lui comme celle du temps : nos ateliers ont dû se caler sur la durée de chaque session enfant, soit quelques semaines. Ou encore celle du suivi des données : tous les enfants ne se réinscrivaient pas à la session suivante voire plus du tout quand d'autres changeaient de professeur (l'autorisation de celui-ci pour pouvoir filmer sa classe et empiéter sur son temps d'enseignement était alors nécessaire). Toutes ces contraintes ont déterminé la quantité de corpus finalement analysable.

Cela a été d'autant plus déterminant pour notre étude que, à travers la méthode de la recherche-action, nous n'avons pas essayé de généraliser un comportement, mais plutôt d'analyser une situation et ses acteurs dans un moment et lieu donné.

- **Recueil des données**

Au sein de l'Institut français du Koweït, nous avons eu la chance d'enseigner à des petits groupes. Nous avons ainsi pu asseoir derrière leur table tous les apprenants d'un cours sur un même côté de la classe et donc, les avoir toujours tous ensemble devant l'objectif de notre caméra fixe.

Le matériel utilisé était un iPhone 7. Il était posé sur un meuble dans l'angle opposé de celui qu'occupaient les enfants. Ceux-ci savaient parfois qu'ils étaient filmés, d'autres fois non afin qu'ils ne soient pas influencés.

Étant donné la configuration des salles, il n'a pas été possible de placer l'enseignant dans le cadre et le choix était de filmer prioritairement les apprenants.

L'enseignant apparaît cependant par intermittence et de dos lors de ses déplacements.



Figure 52: Positionnement de la caméra dans la salle de classe

Même si nous avons constitué un recueil de corpus écrit (divers exercices et activités de conjugaison), le corpus recueilli se trouve majoritairement sous forme d'enregistrements vidéo. Ces données ont permis d'établir un état des lieux du niveau de maîtrise du système verbal français des apprenants avant la mise en place de l'étude et d'enregistrer les activités de type multimodale.

Nous avons trié et retenu les enregistrements vidéo selon leur bonne qualité audio et vidéo et leur contenu pédagogique qui correspondaient à notre problématique de recherche. Sur les 3 heures d'enregistrement couvrant 10 séances, nous en avons transcrit 2 heures et 23 minutes (soit 136,85 minutes).

5.2.4. Logiciel Elan, transcription et annotation

- **ELAN**

Nos transcriptions en vue d'analyse ont été réalisées avec le logiciel ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Il s'agit d'un logiciel multilingue d'annotation multimodale développé par le Max Planck Institute de Nimègue aux Pays-Bas. Libre de droits, son téléchargement est donc gratuit. Il lit les fichiers audio de format .wav,

les vidéos en .mov (celui qui nous avons utilisé) et beaucoup d'autres (.mpg1, .avi, .wmv..., etc.).

La transcription multimodale et linéaire permet d'annoter le corpus verbal (dont les chevauchements), les types de gestes et leurs fonctions, ainsi que les mimiques des locuteurs. S'il est facilement partageable en format vidéo ou en capture d'écran, il est difficile de maintenir son caractère multimodal lors d'une adaptation sous forme de texte.

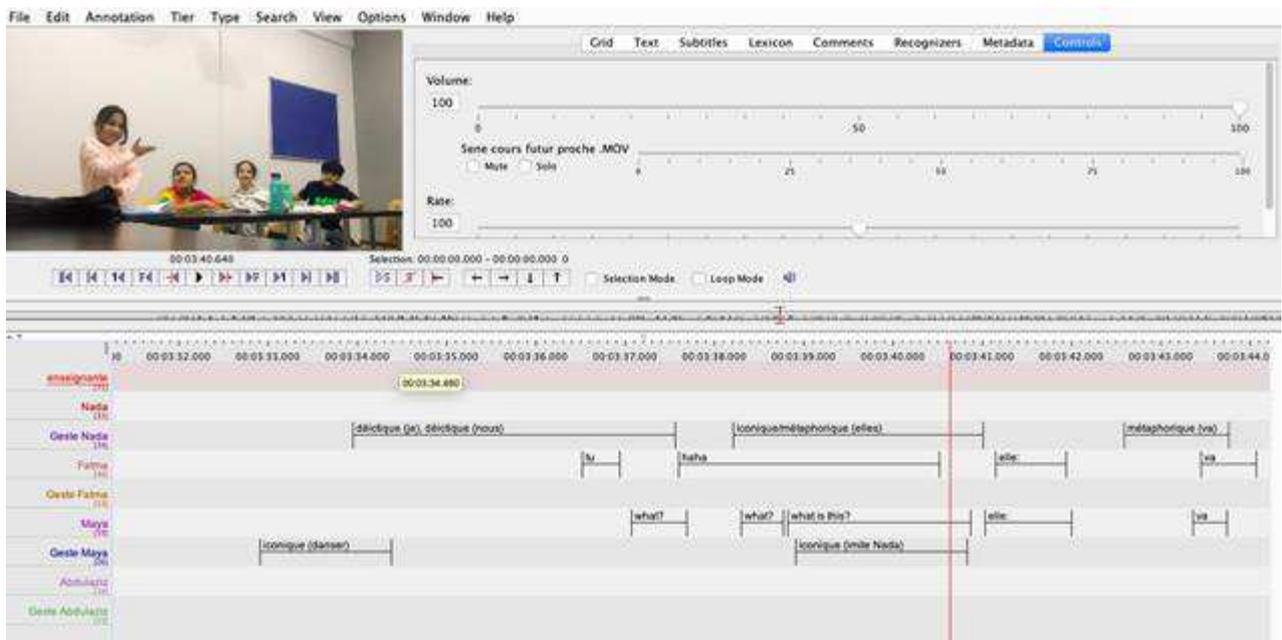


Figure 53: Exemple d'annotation multimodale avec ELAN

La vidéo est insérée en haut à gauche de l'écran. Lorsqu'elle est lancée, le curseur rouge avance afin de synchroniser l'image, l'annotation verbale et gestuelle. Pour chaque participant (Nada, Fatma...), nous avons annoté le verbal puis la gestuelle.

- **Conventions de transcription**

Concernant les techniques de transcription, nous avons pris le parti d'utiliser un mode de transcription simple et peu chargé afin de rendre la lecture (et l'écriture) la plus claire possible.

La convention de transcription est la suivante :

::	Allongement vocalique.
++	Pause.
-	Auto-interruption.
XX	Mot inaudible.
Majuscule	Emphase vocalique effectuée sur la partie écrite en majuscule.

- **Annotation multimodale**

L'annotation multimodale par ELAN autorise l'annotation verbale et mimogestuelle de chaque intervenant l'un après l'autre. Nous commençons nos annotations par celles référant à l'enseignante, des annotations qui étaient principalement verbales puisque celle-ci n'apparaissait que rarement dans le cadre. Puis nous annotions, en même temps, le verbal et la mimogestuelle des apprenants en suivant l'ordre de la position de ceux-ci dans la classe (de gauche à droite). Ces deux aspects étant intimement liés, nous avons pensé qu'il était primordial de les traiter simultanément. Ces différentes étapes ont donné lieu à une relecture et à une correction globale.

Pour annoter la mimogestualité, nous avons adopté la typologie de Tellier et Stam (2010, 2012) elle-même inspirée de celle de McNeill (1992).

Déictique	Geste de pointage
Iconique	Geste illustratif d'un concept concret
Métaphorique	Geste illustratif d'un concept abstrait
Battement	Geste rythmant la parole, sans contenu sémantique
Emblème	Geste culturel, conventionnel
Butterworth	Geste de recherche lexicale
Interactif	Geste adressé à l'interlocuteur pour la gestion de l'interaction
Avorté	Geste esquissé, mais avorté

Tableau 13: Typologie utilisée (Tellier et Stam, 2011)

Nous avons complété à la typologie de Tellier les gestes extracommunicatifs (changements de posture et automanipulations) présents chez Cosnier (1977, 1982). Nous les avons noté des mots d'« autocontact » ou d'« automanipulation ».

Nous avons également noté « emblème pédagogique » pour signaler lorsqu'un apprenant lève la main ou le doigt pour prendre la parole. Nous avons repris ce terme d'Azaoui (2014) même si celui-ci l'utilisait pour désigner les gestes de l'enseignant.

Nous avons focalisé notre analyse sur les gestes des mains et des bras ainsi que sur les expressions faciales et les mimiques. Nous n'avons pas noté des déplacements en classe ni les gestes utilitaires (prendre un cahier, écrire, donner un stylo...) qui ne sont pas stricto sensu des outils de communication. Les mimiques ne sont pas répertoriées, mais sont mentionnées entre parenthèses.

Voici quelques annotations gestuelles constituant notre corpus :

Déictique	Geste de pointage	
Iconique	Geste illustratif d'un concept concret	
Métaphorique	Geste illustratif d'un concept abstrait	
Emblème	Geste culturel, conventionnel, partagé par une communauté	
Emblème pédagogique	Geste partagé connu et partagé dans le contexte de la classe	
Battement	Geste rythmant la parole sans contenu sémantique	
Butterworth	Geste accompagnant la recherche lexicale	
Extracommunicatif	Autocontact ou automanipulation	

Tableau 14: Exemple d'annotation gestuelle

À part pour l'automanipulation, nos annotations sont toujours suivies de la signification du geste ou de son intention de communication.

	iconique (s'habiller)
iconique (se brosser les cheveux)	

Figure 54: Annotation du geste et de son intention de communication

Le travail d'annotation a été long et fastidieux : Il a fallu compter en moyenne 2 heures de transcription pour 10 minutes d'enregistrement pour un locuteur. Le but était divers, mais précis : décomposer parfaitement notre corpus, isoler chaque mot, compter les différentes entrées, etc. cela a été possible grâce au logiciel Elan qui comporte de nombreuses options qui permettent de créer des données quantifiables.

Pour faciliter le dépouillement, nous avons opté pour un système d'annotations simple. Nous nous sommes concentrée sur ce qui nous paraissait essentiel pour notre recherche et notre objectif n'était pas de créer une typologie exhaustive des normes.

5.3. Synthèse chapitre 5

Cette troisième partie a posé le cadre méthodologique de notre recherche à travers la description des dispositifs employés et des enjeux de celle-ci.

Nous y avons ainsi évoqué la notion de face créée par Goffman (1974) en l'adaptant à la situation de classe et à la relation pédagogique « asymétrique » enseignant/apprenant qui favorise l'insécurité linguistique (Labov).

Nous avons aussi remarqué que, même si Ekman (1980) a montré que l'expression des six émotions fondamentales (la peur, la colère, le dégoût, la joie, la surprise et la tristesse) est largement universelle, la culture des apprenants importe en classe de langue car le culturel influence fortement la façon de communiquer des émotions. Les apprenants de notre étude sont en grande majorité de culture arabe (ou, devons-nous dire, de cultures arabes) et baignent dans la culture anglo-saxonne à travers l'école, les médias, l'économie et la politique. L'analyse de leur mimogestualité devra en tenir compte.

L'âge des apprenants compte aussi. Ceux de notre recherche avaient entre 7 et 11 ans, or, plus un enfant avance en âge et plus sa mimogestualité transmet des informations riches et nuancées. Le développement du langage chez l'enfant est multimodal : plus ses capacités linguistiques et narratives se développent et plus ses conduites gestuelles se complexifient. Introduire un enseignement de type multimodal pour des apprenants de ces âges aurait sans doute toute sa raison d'être.

Même si notre recherche est interdisciplinaire (didactique des langues, neurosciences, sciences cognitives), son cadre empirique est proche de celui des *Gestures Studies* et donc, de ceux de l'anthropologie, de la psychologie, de la linguistique, de la communication...

Il nous a par ailleurs semblé pertinent de rappeler notre problématique et ce qui a mené à son élaboration. Étant donné le contexte de recherche et notre réflexion théorique, nous avons inscrit celui-ci dans une démarche de « recherche-action » où l'expérimentateur, avec sa subjectivité, est à l'origine de la manière dont les données sont recueillies. C'est pourquoi nous avons proposé à nos apprenants une pédagogie que nous avons élaborée à partir de nos observations et de nos expériences de

terrain.

Enfin, en conclusion de ce point, nous avons d'abord présenté notre corpus, puis le logiciel d'annotation multimodale ELAN et les conventions de transcription (verbales et mimogestuelles) que nous avons utilisées. Les analyses qui en ont découlé constitueront la quatrième et dernière partie de cette thèse.

PARTIE IV

Chapitre 6

« Tout mouvement de quelque nature qu'il soit est créateur. »

Edgar Allan Poe.

6. Analyses

Dans ce dernier chapitre, à partir d'un état des lieux des acquis du système verbal français dans deux classes témoins et dans une classe test, nous examinerons des aspects de la langue française souvent source de difficultés pour un apprenant en FLE, tels que la phonétique, la mémorisation, la compréhension ou encore l'apprentissage décontextualisé.

Par une analyse d'un corpus constitué à partir d'une classe test dont nous serons l'enseignante et de deux classes témoins, nous tenterons d'identifier des comportements gestuels récurrents (types de gestes, nombre, fonction...), le temps de production orale par apprenant ou encore les méthodologies employées pour enseigner la conjugaison. Le logiciel multimodal ELAN nous permettra de traiter les données de notre corpus, de les noter et de les comparer afin de mesurer l'impact du geste sur le comportement des apprenants en classe de langue.

Pour finir, nos analyses porteront sur la possible remédiation par le geste des difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants et mises en lumière grâce à l'état des lieux. Le résultat de ces analyses confirmera ou non nos hypothèses de départ sur l'influence du geste sur l'acquisition du système verbal en français langue étrangère.

6.1. État des lieux de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE enfant à l'IFK

Dans le but d'analyser l'impact de la pratique gestuelle en classe de FLE, il nous semble important d'établir, pour commencer, un état des lieux des pratiques d'enseignement de la grammaire, et plus particulièrement du système verbal au sein des classes enfant de l'IFK.

Nous analyserons également le niveau oral et écrit des apprenants concernant le système verbal français afin de définir les difficultés rencontrées et de réaliser par la suite une étude comparative.

6.1.1. L'enseignement du système verbal « classique » en classe de FLE enfant à l'IFK

Nous avons suivi et filmé deux classes de FLE enfant de niveau A2 et A1.2. Dans les classes enfant de l'IFK, l'enseignant est plutôt libre dans les choix d'activités qu'il propose. Il suffit qu'il s'engage à atteindre un objectif de compétences en compréhension écrite et orale ainsi que de productions écrites et orales fixé par la méthode qui lui a été fournie et qui suit la progression du CECRL.

- **Classe enfant A1.2**

Pour le niveau A1.2, la méthode fournie, *Tip Top*, est connue par les enseignants de FLE pour être un peu succincte. Dans ce cas, il leur est possible de la compléter en proposant des activités issues d'autres méthodes ou d'Internet, ou encore imaginées par eux. En revanche, la méthode *Les Loustics* utilisée en fin d'A1 et au niveau A2, foisonnante, laisse peu de place à l'enseignant pour des ajouts personnels.

Habituellement, un cours de FLE démarre par un document dit déclencheur, écrit ou sonore, dans lequel l'élément à acquérir -pour notre étude ce sera toujours un élément du système verbal- est proposé en contexte. Prenons ici l'exemple d'un cours d'une de nos classes témoins, la classe A1.2, sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe avec les pronoms personnels « je », « tu », « il », « elle ». La leçon « Hum,

c'est bon ! » commence par un visuel illustrant deux dialogues, à la fois en version orale et écrite, entre des enfants à la cantine. Les dialogues comprennent des verbes simples comme « adorer », « regarder », « aimer » ou « manger » conjugués à la 1^{re} et 2^e personne du singulier à l'indicatif présent.

Hum, c'est bon !

DEVOIRS
mathématiques
conjugaison
histoire

Mathématiques
Apporter une équerre

CP
piscine vendredi

Mardi spécial
Au choix :
musique
informatique
dessin

Menu de la semaine

Lundi	Mardi
- Salade - Steak haché, purée - Pommes	- Calottes râpées - Poulet rôti, riz - Câteau au chocolat
Jeudi	Vendredi
- Salade - Choulette, riz - Ramon à l'arrose	- Salade de tomates - Poisson pané, tomates - Glace à la vanille

1 **WANG** : – Salut Maë !
MAË : – Salut ! Tu es nouveau ?
WANG : – Non, je suis le copain de Camille. Je m'appelle Wang.
MAË : – Regarde ! Qu'est-ce que tu aimes ?
WANG : – J'aime l'informatique. Et toi ?
MAË : – J'adore la musique et j'adore manger !

2 **NOË** : – Regarde ! Aujourd'hui, poisson et glace ! Chouette !
CAMILLE : – Moi, je n'aime pas le poisson. Beurk !
NOË : – Mmm ! C'est bon, le poisson !
CAMILLE : – Ah non ! C'est pas bon !
MAË : – Venez, j'ai faim ! Moi, j'adore la glace à la vanille !
C'est trop bon !
WANG : – Moi, je déteste les glaces !

Figure 55: Document déclencheur issu de la méthode Tip Top introduisant les verbes du 1er groupe

La page suivante présente d'abord le vocabulaire nouveau issu du dialogue, un petit tableau de conjugaison du verbe « aimer » à la 1^{re}, 2^e et 3^e (féminin et masculin) personnes du singulier et un encart sur la négation verbale. Ensuite, elle propose un exercice de mise en pratique sous forme de questions/réponses : « Qu'est-ce que tu aimes ? / J'aime... ».

- Qu'est-ce que tu aimes ?
- J'aime la musique. - Je n'aime pas les maths.

La nourriture

la salade 🥗	l'omelette 🍳	la purée 🍲	le yaourt 🥛
la carotte 🥕	le steak 🍖	le riz 🍚	le gâteau 🍰
la tomate 🍅	le poulet 🍗	les frites 🍟	la glace 🍦
	le poisson 🐟	la pomme 🍏	

Les matières à l'école

le français : la lecture, l'écriture 📖 📝

les arts plastiques 🎨 la musique 🎵

les math(ématique)s 📐 le sport 🏃

l'informatique 💻

Les jours de la semaine

lundi mardi

mercredi jeudi

vendredi samedi

dimanche

Grammaire

Aimer

aimer ❤️
adorer ❤️❤️❤️
détester 🤬🤬🤬

J'aime le chocolat.
Tu aimes danser.
Il aime la pizza.
Elle aime l'écriture.

le, la, l', les

Ne/N'... pas

Je n'aime pas les pommes.
Il/Elle n'aime pas les glaces.

1 Lance le dé et demande à ton/ta voisin(e) :

Je parle 🗣️

Figure 56: Point de vocabulaire et de conjugaison (Tip Top)

On trouve ensuite le réinvestissement des éléments précédemment introduits à travers des exercices de types systémiques. L'exemple 8 ci-dessous est un exercice classique à trous : l'apprenant complète le verbe « aimer » à la forme qui convient. Dans l'exercice 9, il transcrit les pictogrammes en verbes ou en mots en une phrase négative. Enfin, l'exercice 10 lui demande de rédiger des phrases en se servant des pictogrammes de verbes de goûts.

8 Complète avec aimer. J'écris

1. Antoine aime les glaces à la vanille.
2. J'..... le chocolat.
3. Elle..... danser.
4. Carla..... le poulet.
5. Tu..... les pommes.
6. Il..... la purée.

9 Complète et dis les bonnes phrases. J'écris et je parle

1. Je ♥ les  → Je n'aime pas les tomates.
2. Je ♥ le  →
3. Je ♥ la  →
4. Je ♥ les  →

10 Interview : demande à ton voisin et complète les phrases. Je parle et j'écris

1. (prénom) ♥ ♥ ♥
2. (il/elle) ♥
3. (il/elle) ♥
4. (il/elle) ♥ ♥ ♥

Figure 57: Exercices systémiques de conjugaison (Tip top)

Après cette étape de réinvestissement, l'enseignante Olfa M., peut par exemple, comme dans un de nos enregistrements vidéo, passer de table en table afin de répondre aux questions des apprenants tandis que certains d'entre eux se déplacent librement dans la classe. Pour terminer, elle entame une correction générale au tableau en les faisant passer un par un. Si ce cours est dans l'ensemble « traditionnel », on y remarque cependant du mouvement : les enfants sont autorisés à se lever et à aller voir l'enseignante, et vont au tableau pour la correction.



Figure 58: Phase de réinvestissement à travers des exercices systématiques et corrections au tableau

Dans notre exemple, au cours de l'exercice, l'enseignante effectue quelques gestes afin de faire comprendre aux enfants la relation entre le pronom personnel et la terminaison du verbe. Les enfants, quant à eux, ne gesticulent pas.



Figure 59: Utilisation de déictiques pour expliquer "Wang aime" et "elle s'appelle"

- **Classe enfant A2**

Dans un enregistrement vidéo de la classe enfant A2, l'enseignante Olfa K. revoit la leçon précédente portant sur le passé composé. Elle rappelle aux apprenants les règles du passé composé en leur posant des questions. Dans cette classe, les enfants sont tous plus ou moins francophones et l'échange a lieu en français. La révision dure une dizaine de minutes et se déroule de manière « traditionnelle » : les apprenants sont assis face à l'enseignante, l'écoutent, prennent des notes et répondent à ses questions. Certains enfants semblent s'ennuyer (à droite sur l'image ci-dessous), dessinent et discutent. Néanmoins, le taux de participation est assez fort.



Figure 60: Classe pendant une révision du passé composé (niveau enfant A2)

- Les deux classes observées, même si elles sont animées d'une façon différente, suivent une structure et une progression de type « classiques » et s'appuient largement sur une base écrite. L'apprentissage de la langue y est introduit par l'écrit en mêlant ex abrupto à la langue orale le système orthographique français, qui rappelons-le, n'est pas simplement phonétique.

- Concernant la gestuelle, les apprenants de la première classe que nous avons vus (niveau A1.2, Olfa M) sont assez libres d'aller et venir. L'enseignante effectue quelques gestes lorsque l'apprenant ne parvient pas à faire correspondre la bonne terminaison verbale à un pronom personnel donné. Cependant, les apprenants et l'enseignante sont plutôt passifs.

Dans le deuxième exemple, les apprenants sont clairement statiques : ils restent assis à leur place et le seul mouvement qu'ils effectuent consiste à lever la main pour répondre aux questions de l'enseignante. La caméra ne filme pas

l'enseignante, on ne peut donc pas savoir si elle illustre ses explications par des gestes ou mimiques.

En résumé, les éléments qui sont étudiés dans ces deux documents ne prennent pas véritablement place dans un cadre oral ou physique.

6.1.2. Analyses de données écrites

Par l'intermédiaire de nos collègues de l'IFK, nous avons recueilli une vingtaine de leurs copies composées d'exercices de conjugaisons donnés en simples exercices ou en tests de mi- ou de fin de session afin de vérifier le niveau de conjugaison des apprenants en classes enfant et d'analyser leurs difficultés. Nous en avons sélectionné quelques-uns. Notre recherche étant de type qualitatif, nous n'avons pas constitué un corpus important. Par ailleurs, en tant qu'enseignante de FLE depuis presque 11 ans (au moment de la rédaction de ce chapitre), nous connaissons bien le problème de l'acquisition du système verbal en français que nous avons trouvé récurrents dans tous les contextes d'enseignement que nous avons pu rencontrer.

- Voici ci-dessous une série d'exercices sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe issue de la classe enfant A2, d'Olfa M.. Dans cette classe, les leçons sur le passé composé des verbes du 1^{er} groupe étant achevées, apparaissent dans les réponses des apprenants leurs acquis sur cette notion, et donc l'efficacité des leçons reçues.

1. Relie le début des verbes avec la fin

Je regard... ~~e~~ ~~s~~ ~~e~~ ~~ez~~ ~~ons~~ ~~e~~ ~~e~~
Il aim... ~~e~~ ~~s~~ ~~e~~ ~~ez~~ ~~ons~~ ~~e~~ ~~e~~
Ils march... ~~e~~ ~~s~~ ~~e~~ ~~ez~~ ~~ons~~ ~~e~~ ~~e~~
Nous détest... ~~e~~ ~~s~~ ~~e~~ ~~ez~~ ~~ons~~ ~~e~~ ~~e~~
Vous ador... ~~e~~ ~~s~~ ~~e~~ ~~ez~~ ~~ons~~ ~~e~~ ~~e~~
Elle visit... ~~e~~ ~~s~~ ~~e~~ ~~ez~~ ~~ons~~ ~~e~~ ~~e~~

2. Complète les phrases avec un verbe de ton choix. N'oublie pas de le conjuguer !

1. Je ...aime..... les brocolis.
2. Mon frère et moi, nous...mangé..... la glace au chocolat.
3. Elle ...marche..... dans la rue.
4. Vous ...regarde..... Netflix.
5. Ellesdessin..... un beau dessin

3. Corrige les erreurs.

1. Elles ~~vo~~ voyage au Japon.
2. Nous aimez le gâteau au chocolat.
3. J'habite ~~s~~ au Liban.
4. Il coupent un papier rouge.
5. Tu collons l'image sur ton cahier.

Figure 61: Test écrit 1

1. Relie le début des verbes avec la fin

Je regard z	es
Il aim t	e
Ils march z	ez
Nous détest z	ons
Vous ador z	e
Elle visit z	e

2. Complète les phrases avec un verbe de ton choix. N'oublie pas de le conjuguer !

1. Je ~~aim~~ ^{aime} les brocolis.
2. Mon frère et moi, nous ~~aim~~ ^{aimons} la glace au chocolat.
3. Elle ~~est~~ dans la rue.
4. Vous ~~regarde~~ Netflix.
5. Elles ~~ont~~ ^{ont dessiné} un beau dessin

3. Corrige les erreurs.

1. Elles voyage ~~at~~ ^{ent} Japon.
2. Nous aimez ~~le~~ ^{ons} gâteau au chocolat.
3. J'habites ~~at~~ ^{es} Liban.
4. Il coupe~~t~~ un papier rouge.
5. Tu colle~~s~~ ^{es} l'image sur ton cahier.

Figure 62: test écrit 2

1. Relie le début des verbes avec la fin

Je regard... es
Il aim... e
Ils march... ez
Nous détest... ons
Vous ador... e
Elle visit... e

2. Complète les phrases avec un verbe de ton choix. N'oublie pas de le conjuguer !

1. Je ... *mange* ... les brocolis.
2. Mon frère et moi, nous... *mangé* la glace au chocolat.
3. Elle ... *est* ... dans la rue.
4. Vous ... *regardez* ... Netflix.
5. Elles ... *font* ... un beau dessin

3. Corrige les erreurs.

1. Elles voyage au Japon.
2. Nous aimez le gâteau au chocolat.
3. J'habites au Liban.
4. Il ~~coupe~~ *coupe* un papier rouge.
5. Tu collons l'image sur ton cahier.

Figure 63: Test écrit 3

1. Relie le début des verbes avec la fin

Je regard... es
Il aim... e
Ils march... ez
Nous détest... ons
Vous ador... e
Elle visit... e

2. Complète les phrases avec un verbe de ton choix. N'oublie pas de le conjuguer !

1. Je Aime..... les brocolis.
2. Mon frère et moi, nous ADORE..... la glace au chocolat.
3. Elle a..... dans la rue.
4. Vous Regardez..... Netflix.
5. Elles fait..... un beau dessin

3. Corrige les erreurs.

1. Elles voyage au Japon.
2. Nous aimez le gâteau au chocolat.
3. J'habites au Liban.
4. Il coupent un papier rouge.
5. Tu collons l'image sur ton cahier.

Figure 64: Test écrit 4

1. Relie le début des verbes avec la fin

Je regard... es
Il aim... e
Ils march... ez
Nous détest... ons
Vous ador... e
Elle visit... e

2. Complète les phrases avec un verbe de ton choix. N'oublie pas de le conjuguer !

1. Je déteste les brocolis.
2. Mon frère et moi, nous aimons la glace au chocolat.
3. Elle va dans la rue.
4. Vous regardez Netflix.
5. Elles aiment un beau dessin.

3. Corrige les erreurs.

1. ~~Elles~~ ^{ils} voyage au Japon.
2. Nous aimez ~~le~~ ^{la} gâteau au chocolat.
3. ~~J'habite~~ ^{J'habite} au Liban.
4. Il ~~coupe~~ ^{coupe} un papier rouge.
5. Tu ~~colles~~ ^{colles} l'image sur ton cahier.

Figure 65: Test écrit 5

Dans ces tests, la terminaison verbale complétée ne correspond pas toujours au pronom personnel proposé. La confusion ne provient pas d'un problème de compréhension car dans l'exercice 2, les enfants ont choisi des verbes adéquats.

- Voici d'autres exercices de niveaux A1 à A2 portant eux aussi sur un aspect du système verbal français :

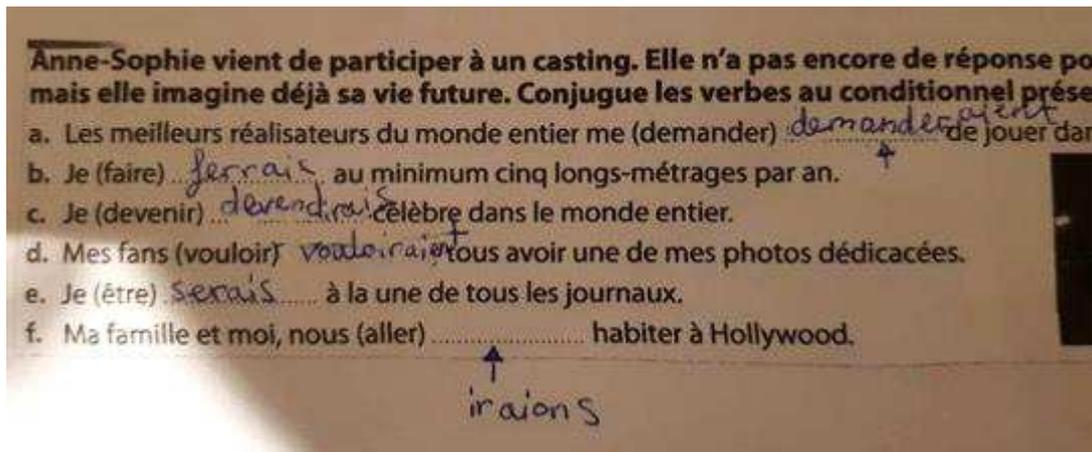


Figure 66: exercice de conjugaison sur le conditionnel (Niveau A2.5)

Dans cet exercice, il était demandé de compléter correctement les verbes entre parenthèses au conditionnel. On remarque ici que la terminaison est bien choisie, mais que les bases des verbes réguliers et irréguliers ne sont pas acquises.

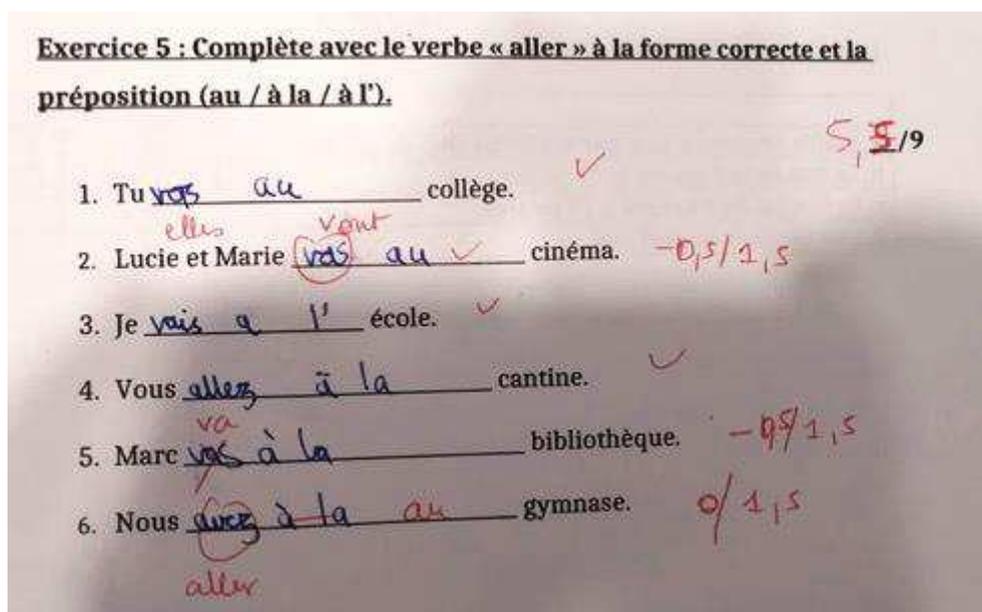


Figure 67: Exercice de conjugaison sur le verbe "aller" et ses prépositions (Niveau A1.3)

Cet exercice demandait à l'apprenant de trouver la forme du verbe « aller » correspondante au pronom personnel donné et de mettre la préposition à la forme correcte. Si la personne du verbe a été une fois sur deux mal choisie, les prépositions ont été plutôt bien utilisées.

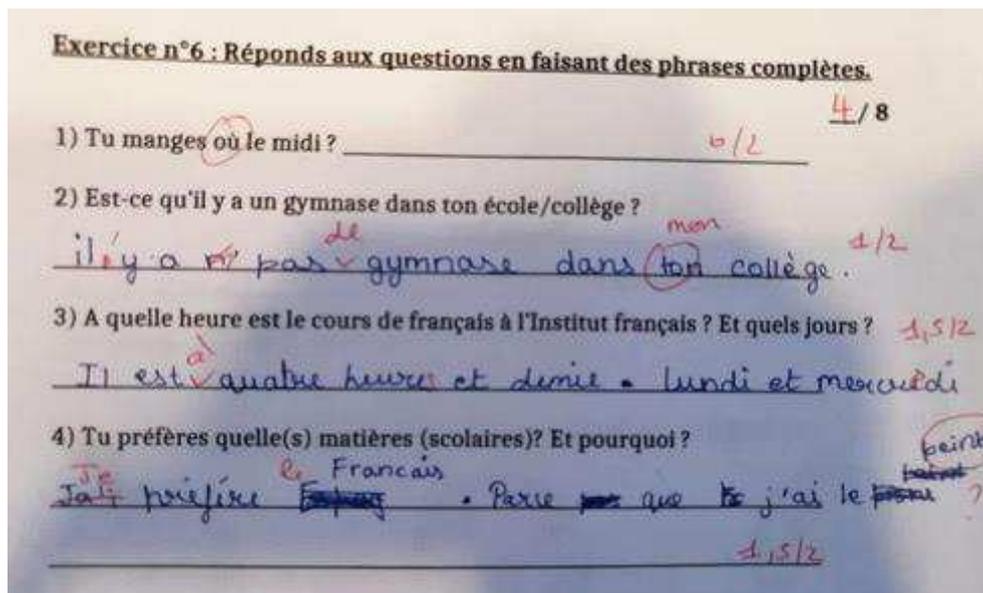


Figure 68: exercice d'écriture semi-dirigé (Niveau A1.3)

Dans cet exercice semi-dirigé, il était demandé de répondre à chaque question à l'aide d'une phrase complète. L'exercice posant un contexte et se référant directement à l'expérience de l'apprenant, les réponses semblent moins artificielles. Toutefois, une des quatre réponses manque et une autre ajoute l'auxiliaire avoir à un présent de l'indicatif correct du verbe « préférer ».

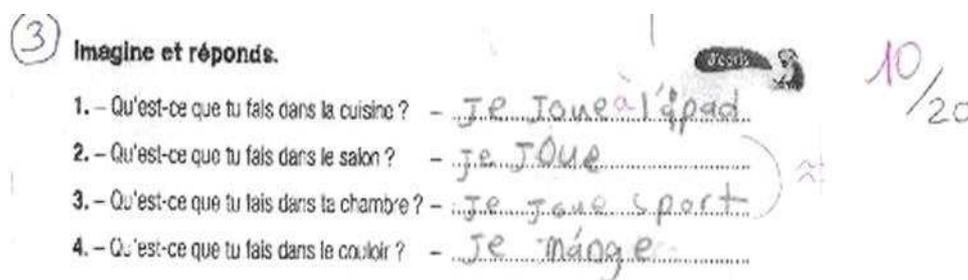


Figure 69: Exercice avec questions ouvertes (Niveau A1.3)

Ici, le verbe est bien utilisé, mais répétitif. Il semble que l'apprenant ne connaît pas d'autres formes verbales.

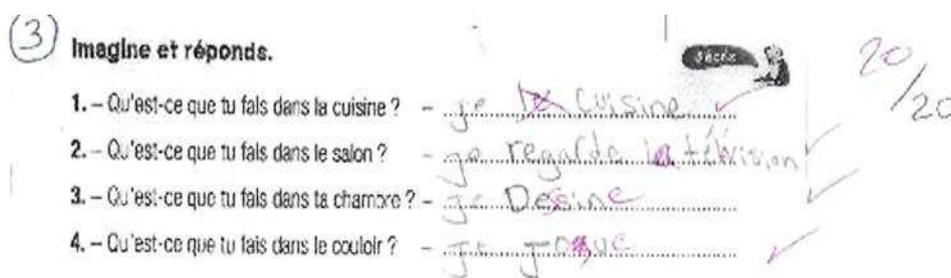


Figure 70: Exercice avec questions ouvertes (2) (Niveau A1.3)

Dans ce cas, la forme verbale était connue à l'oral, il n'y a que quelques omissions orthographiques.

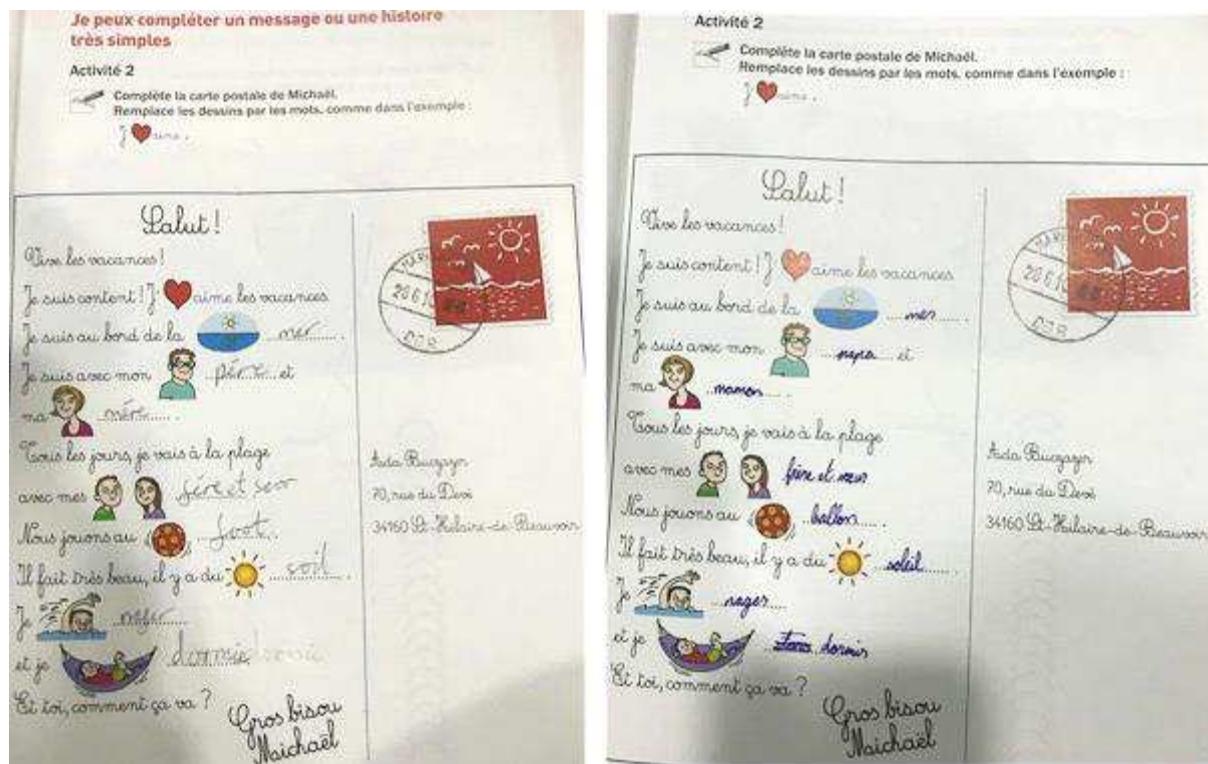


Figure 71: Exercice à trous (préparation au Delf Prim A1)

Dans cet exercice, certains noms sont écrits phonétiquement et les verbes le sont sous leur forme infinitive.

Tous ces extraits d'exercices donnés dans le but d'un réinvestissement écrit renvoient selon nous, possiblement, à une mémorisation dénuée de signification, conséquence vraisemblable d'une systématisation décontextualisée du système verbal, d'une simultanéité de l'acquisition de l'écrit et de l'oral menant à des confusions orthographiques et phonétiques, et d'une passivité de l'apprenant face à l'acquisition du système verbal.

6.1.3. Analyses de corpus oral

Afin d'obtenir une vue d'ensemble sur le niveau des apprenants concernant le système verbal français, nous avons également analysé leurs connaissances à l'oral.

6.1.3.1. Classe « *Enfant A2* »

Le premier corpus analysé est un enregistrement de la classe enfant A2 portant sur la révision du passé composé.

L'enseignante a commencé son cours en s'assurant de la bonne compréhension du concept du « passé composé », en donnant l'exemple de « ce matin » :

	Enseignante
24	CE matin/ + c'est une action qui se passe + Ce matin
25	elle S'Est déroulée dans le ?/ passé ++ bien + c'est une action qui se passe ++ ce matin ::
	Aya
26	
	Rayan
27	pass- XX
	Fatma
28	passé

L'enseignante a ensuite demandé à la classe comment se formait le passé composé :

	Enseignante
29	elle s'est déroulée dans le + passé
30	alors comment on construit ++ le passé composé + comment on le construit le passé composé ?
31	comment on obtient le passé composa-composé pardon + comment on obtient le passé composé ?
32	Ayden? comment on construit+le passé composé
	Ayden
33	avec des- + on le conjugue + et + et après on met un mot avec [ə] et aigu

Ayden a évoqué l'idée que le passé composé réclamait deux éléments dont le premier était sous une forme conjuguée et le second contenait un «-e » avec un accent aigu.

53	c'est + un verbe oui + d'accord + mais comment on a construit en entier
54	J'AI mangé alors ai ::+ est-ce que c'est le +être ou avoir c'est l'auxiliaire être ou avoir
	Faten
55	avoir
	Fatma
56	ai avoir
	Enseignante
57	avoir ++ qu'est-ce qu'on a ajouté à avoir ?
	Fatma
58	mangé
	Faten
59	Mmm un accent sur lee-
	Gestes Faten
60	Geste de pointage (pointe le tableau)
	Enseignante
61	mangé :: oui + c'est un verbe + qui se + termine en [ə] accent- [ə] accent aigu comment on l'appelle ce verbe ?
62	comment on l'a appelé la dernière fois ? ++ c'est le?

Après avoir revu la construction avec les auxiliaires « être » et « avoir », l'enseignante a demandé aux apprenants de les conjuguer :

	Enseignante
74	je quoi + alors tu m(e) conjugue être avec ++ je
	Rayan
75	suis
	Enseignante
76	je suis
77	ensuite
	Rayan
78	t(u) es
	Enseignante
79	tu es
	Rayan
80	il a
	Enseignante
81	il Est
	Rayan
82	[e]
	Enseignante
83	hmm :: + nous/ ::
	Rayan
84	nous avons
	Enseignante
85	alors + c'est être ++ ce n'est pas avoir + avons c'est avoir
86	nous? laissez-là réfléchir-nous::
	Rayan
87	nous + nouuus
	Enseignante
88	qui veut l'aider? oui Fatma
	Fatma
89	nous ont?
	Enseignante
90	nous?
	Fatma
91	ont?

116	[5] c'est avoir+oui Faten?
	Faten
117	est ?
	Enseignante
118	[e] c'est être au ++ singulier
	Aya
119	illl a ?
	Enseignante
120	Ayden?
121	il et elle avec être::?
122	avec ils au pluriel+qu'est-c(e) qu'on dit+ils?
	Ayden
123	[e]
	Enseignante
124	il est+c'est le singulier
	Ayden
125	e n t
	Enseignante
126	nan + c'est pas [ə n l] ++ Adam tu as une réponse?
127	non? ils Sont
	Adam
128	OH NO! I was just gonna say sont + I was just gonna say sont + I was just gonna say it

Ici, les deux auxiliaires ont été généralement confondus alors qu'Ayden, de son côté, a calqué la 3^e personne du pluriel de l'auxiliaire « être » sur celle des verbes du 1^{er} groupe.

Par la suite, nous avons réalisé des entretiens individuels avec tous les apprenants de cette même classe A2. Nous voulions établir un état des lieux de leurs connaissances sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe et détecter les stratégies mimogestuelles utilisées. Ces apprenants étant francophones et de niveau intermédiaire (A2), cette conjugaison était censée être acquise depuis longtemps. Nous présentons ci-dessous les entretiens de Loulwah (de mère marocaine et de père koweïtien) et Adam (de parents algériens).

Lors de notre premier entretien avec Adam, nous lui avons demandé de

conjuguer le verbe « parler » au présent de l'indicatif. Il l'a alors correctement conjugué à la 3^e personne du singulier, féminin et masculin, ainsi qu'aux 1^{re} et 2^e personnes du pluriel : [ɛl paʁlə], [il paʁlə], [nu paʁlə] et [vu paʁle]. À l'opposée, il a prononcé [paʁle] au lieu de [paʁlə] pour la 1^{re} personne du singulier, et de même, [ty paʁle], [ɛl paʁle] et [il paʁle] pour la 2^e personne du singulier et la 3^e personne du singulier féminin et masculin.

	Enseignante		Enseignante
1	Le verbe parler est-ce que tu peux conjuguer parler?	16	ouais
	Adam	17	et le il et le elle?
2	je parle [e]:: de arabe		Adam
	Enseignante	18	il par- il parle ++ arabe
3	je::		Enseignante
4	hmm hmm	19	hmm hmm
5	OK		Adam
	Adam	20	elle parle arabe
6	je nous parlons :::		Enseignante
	Enseignante	21	ouais
7	après je y a nous?	22	et le ils pluriel?
	Adam		Adam
8	tu	23	ils+ par- ils parl[e]: ara.be et elles parl[e] arabe
	Enseignante		Enseignante
9	oui?	24	OK
	Adam	25	est-ce que tu peux me faire une phrase avec le verbe visiter?
10	parl[e]: arabe		Adam
	Enseignante	26	nous vis-
11	hmm hmm	27	je visit[e]: le musée Magritte
	Adam	28	tu visit[e]:
12	vous parlez:::		Enseignante
		29	juste une phrase ok et une autre phrase avec le verbe marcher

Toujours avec le verbe « parler », nous avons également constaté de multiples confusions chez Loulwah. En effet, celle-ci a conjugué la 1^{re} personne et la 3^e personne du singulier avec la terminaison de la 1^{re} personne du pluriel : [ʒe paʁlə] et [il paʁlə]. Elle a prononcé le « e » supposé muet [e] de la 2^e personne du singulier : [ty paʁle]. Un son [e] dont elle s'est aussi servi pour la 3^e personne du singulier au féminin (alors qu'elle avait dit [il paʁlə]) et les pronoms « nous » et « elles » : [ɛl paʁle], [nu paʁlə] et [ɛl paʁle].

	enseignante
1	Ok+ Louwah + est-ce que tu sais conjuguer: tu sais avec je tu il elle par exemple euh le verbe parler
	Loulwah
2	hmm
	enseignante
3	comment tu dis?
4	je?
	Loulwah
5	je:: ++ par- parlons
	enseignante
6	hmm hmm
7	tu
	Loulwah
8	par[e]
9	euh
	enseignante
10	il
	Loulwah
11	parlons
	enseignante
12	elle
	Loulwah
13	par[e]

	enseignante
14	nous?
	Loulwah
15	par +++ parl[e]?
	enseignante
16	vous?
	Loulwah
17	par +++lons?
	enseignante
18	ils au pluriel avec un s?
	Loulwah
19	euhh
20	parlant
	enseignante
21	et elles avec un s?
	Loulwah
22	par[e]?
	enseignante
23	hmm
24	est-ce que tu peux m- me faire une phrase avec parler+ une phrase normale
	Loulwah
25	hmm +++ elle par[e] +avec++ sa maman

Enfin, pour la 3^e personne du pluriel, Loulwah a utilisé le son [ã] : [il paɾlã].

Adam et Loulwah ont montré deux lacunes : d'une part, ils savaient que les terminaisons changeaient selon les pronoms personnels, mais ils ignoraient sans doute comment faire le lien et d'autre part, ils se souvenaient de plusieurs formes écrites du verbe qu'ils avaient étudiées et cela les a amené à prononcer certaines lettres comme s'ils les avaient lues dans leur langue maternelle qui ne compte pas de lettres muettes. Ils ont alors prononcé [il paɾlã] pour « ils parlent » ou [ʒe paɾle] pour « je parle ». Pourtant ces enfants, en grande majorité francophones, avaient déjà

étudié ces conjugaisons en classe depuis longtemps. Autrement dit, la répétition et la technique traditionnelle d'enseignement ne paraissent pas favoriser la mémorisation à long terme. De même, nous pensons que l'introduction de l'écrit ne devrait pas se faire simultanément à l'apprentissage de l'oral, mais bien après.

Le français (comme nous l'avons vu au point 4.2.3.3.) est une langue phonogrammique où les unités de l'écrit transcrivent les phonèmes du code oral sous différentes formes (par exemple « au », « eau » et « o » transcrivent tous trois le son [o]) et où il existe de nombreuses lettres muettes. Pour certains apprenants, comme les arabophones dont l'orthographe est phonétique, cela complique l'apprentissage puisque, il leur est par exemple difficile de lire une lettre sans la prononcer (« ils parlent » est alors prononcé [il paRlã], etc.

De la même façon, comme nous l'avons vu dans le point 4.2.3.2. à propos de l'interférence de la langue maternelle et de scolarisation sur une langue cible, l'absence du son [ə] en arabe classique et dialectal ainsi qu'en anglais, amène parfois nos apprenants, lorsqu'ils le lisent, à prononcer le son [e] qui leur est plus familier.

On remarque toutefois que dans cette classe, les apprenants parviennent à produire des phrases en contexte. Ils comprennent alors très bien à l'oral et comprennent les règles grammaticales lors d'une leçon sur le système verbal.

Au contraire, lorsqu'on revient à une méthodologie plus traditionnelle comme la simple récitation d'une conjugaison, il y a confusion phonétique au niveau des terminaisons verbales.

6.1.3.2. Classe « prépa Delf A1 »

Nous avons aussi réalisé un état des lieux des connaissances du système verbal au sein de notre classe test de niveau « Prépa Delf A1 » qui constitue la dernière session du niveau A1. À ce niveau, les apprenants doivent maîtriser la conjugaison des auxiliaires « être » et « avoir » ainsi que celle des verbes en « -er » (« aller » compris), au présent de l'indicatif, ainsi que le futur proche.

Ici, on relève encore une fois la prononciation du « e » muet en [e] ([ʒə parle]). De plus, on remarque un autre phénomène lié à une interférence avec une autre

langue : l'ajout du verbe être ([ʒə syi pɑʁle]), calqué de l'anglais « I am eating ».

2	alors vas-y est-ce que tu peux conjuguer le verbe parler stp?		Abdulaziz
	Geste Nada	24	je [pɑʁle] /
3	Geste de battement	25	tu ++ parles /
	Nada		Enseignante
4	je pari- je suis [pɑʁle] /	26	hmm / ::

	Enseignante
35	ok \ ++ à toi maya
	Maya
36	je parle ++ tu [pɑʁle] \ ++
37	il elle ++ [pɑʁle] / :: nous +++ parlons
38	vous parlez /
39	ils elles+ parlent \

On note également quelques erreurs sur le futur proche : [ty ve pɑʁle], [vuzalɔ̃ pɑʁl].

	Nada
4	je pari- je suis [pɑʁle] /
5	euh++ tu [ve / pɑʁle /]

	Abdulaziz
27	il elle parle /
28	vous ++ allons / ::
	Enseignante
29	hmm / ::
	Abdulaziz
30	parle /
	Enseignante
31	hmm / ::
	Abdulaziz
32	vous allons ++++ parle /

Selon nous, ces interférences ont pour origine un apprentissage qui privilégie le par cœur¹⁴² tout en mêlant immédiatement la langue écrite et la langue orale. Cela peut provoquer par exemple, un défaut de prononciation chez les apprenants comme celle des lettres finales.

Comme nous l'avons vu dans le point 4.2.3.3. (celui traitant des difficultés engendrées par l'orthographe), on trouve dans notre corpus des erreurs de prononciation commises par les apprenants pouvant être expliquées par des interférences produites par leurs langues maternelles et de scolarisation. Ici, rappelons qu'en arabe (contrairement au français), chaque lettre écrite doit être prononcée, et la conjugaison anglaise ne comporte que peu de variantes dans ses terminaisons verbales.

Nous avons déjà noté par le passé que les apprenants en FLE arabophones et/ou anglophones créaient très souvent des calques linguistiques rendant leur apprentissage du système verbal français assez ardu.

¹⁴² En France, l'apprentissage de la conjugaison est quasi figé depuis le XIX^e (cf. le point 4.2.3.3).

6.1.4. Réflexions et propositions didactiques

Au regard des analyses de notre corpus et des méthodes employées d'enseignement/apprentissage du système verbal dans nos classes témoins ainsi que de la théorie de Surcouf, nous pensons que l'enseignement/apprentissage de la conjugaison devrait débiter par une phase exclusivement orale qui permettrait de « séparer, d'une part, une constante constituant la base, et, d'autre part, les désinences » (Surcouf, 2011). D'ailleurs, comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent, et pour citer Huc et Smith (2008), « notre cerveau est plus réceptif à l'oral qu'à l'écrit, à la musique qu'à la notation sur la partition ». Ainsi, la méthodologie d'enseignement du FLE développée par ces deux auteurs consiste dans une approche « neurodidactique » qui privilégie l'immersion et l'utilisation de la langue plutôt que la mémorisation des règles¹⁴³.

Le système de terminaisons verbales du français est assez complexe (Surcouf, 2011), ne faudrait-il pas alors mieux l'aborder phonétiquement ? Les obstacles rencontrés par l'apprenant sur la conjugaison pourraient s'expliquer par la simultanéité de l'écrit et de l'oral que proposent les méthodes « traditionnelles » : « Les difficultés d'appariement entre formes orales et écrites rendent toujours plus délicate la quête de compréhension du fonctionnement du système morphologique. » (Ibid, 201 : 105).

Chaque langue orale a sa cohérence et par conséquent, chaque langue écrite aussi. Dès lors, la langue orale ne recoupe pas toujours celle écrite. D'ailleurs, en français, le lien entre les deux est peut-être assez distendu, en tout cas plus que dans d'autres langues comme l'arabe à l'orthographe phonétique.

Cette difficulté pour un apprenant non français se double certainement de la décontextualisation pratiquée par l'apprentissage « traditionnel¹⁴⁴ » du français. L'apprenant de FLE ne rattache généralement pas tel ou tel mot français à un élément de son environnement ou de son imaginaire. Nous pensons donc que l'utilisation du geste ancrerait toute notion, tout mot, tout verbe, dans un contexte corporel.

¹⁴³ Site officiel de la neurodidactique : www.francaisintensif.ca/index.php/fr.

¹⁴⁴ Nous entendons par traditionnel un apprentissage d'éléments linguistiques par mémorisation simple et réinvestis sous la forme d'exercices systématiques.

Souvenons-nous de l'énaction et de la cognition incarnée où le geste appartenant à une expérience vécue, s'inclut dans le processus cognitif. Sans expérimentation de la connaissance, il est moins aisé pour un apprenant de comprendre et de mémoriser un nouvel élément : l'apprenant qui effectue un geste active une image kinésique interne du concept/mot (Hostetter et Alibali, 2008).

Ainsi, si les langues et les représentations sont liées au corps, ce dernier est un outil d'apprentissage. Il améliore et facilite la compréhension d'une langue étrangère, l'acquisition de ses différentes modalités (la conjugaison en ce qui concerne notre étude) et sa mémorisation. C'est pourquoi nous présenterons dans le point suivant les analyses de corpus de notre classe test dans laquelle nous avons utilisé la gestuelle afin d'accompagner l'apprentissage du système verbal en FLE.

6.2. Le comportement gestuel en classe de FLE enfant

Nous allons analyser ici le comportement gestuel d'apprenants lors d'une classe de FLE. L'objectif est de comparer la quantité et la fonction des gestes entre un enseignant et un apprenant. Nous souhaitons déterminer, concernant le geste, sa quantité, sa durée et sa relation au discours verbal. Nous espérons répondre à ces questions : Dans quelles situations l'apprenant produit des gestes en classe ? S'agit-il de gestes coverbaux ? Sont-ils nombreux ? Sont-ils reliés à son processus d'apprentissage ?

Habituellement, le geste pédagogique de l'enseignant est beaucoup plus fréquent que celui des apprenants, surtout en cours de FLE où ceux-ci manquent souvent de connaissances pour ne suivre un cours qu'avec leurs oreilles. Le geste, chez un enseignant possède de nombreuses fonctions pédagogiques : gérer les interactions dans la classe et les activités, pointer un élément au tableau, évaluer la performance de l'apprenant, féliciter ou réprimander, mais aussi, s'assurer de la compréhension, illustrer un concept, un terme de vocabulaire, etc. À noter que plus l'apprenant est jeune, plus l'enseignant tendra à produire des gestes, peut-être parce que « les jeunes enfants comprennent mieux les messages oraux s'ils sont

accompagnés de gestes, notamment si ces messages sont complexes et si l'information apportée par le message est inédite pour eux » (Tellier, 2013). Le geste pédagogique aurait donc une capacité de compréhension et de mémorisation. Le multicodage d'une information à travers la multimodalité produirait un impact plus fort sur la compréhension et la mémorisation des apprenants.

Qu'en est-il alors du geste de l'apprenant ? Nous avons vu que « le geste et la parole proviennent d'une même structure cognitive et sont fortement liés à la pensée » (McNeill, 1992). L'usage de la multimodalité en situation de classe serait dès lors bénéfique pour l'apprenant. Par les analyses qui suivent, nous tenterons de dresser le portrait du comportement gestuel ordinaire en classe de FLE.

6.2.1. Le rapport entre discours et gestes en classe

6.2.1.1. Asymétrie linguistique et gestuelle en classe

- **L'asymétrie linguistique et le temps de parole en classe**

Pour Dabène, l'échange en classe de LE « est presque entièrement déterminé par des conditions de production. Il s'agit d'un échange totalement imposé par l'institution » qui entraîne une « dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé » (1984 : 40). Cette dissymétrie est liée à l'incapacité d'un apprenant d'un niveau débutant ou intermédiaire à produire des énoncés oraux. L'apprenant y resterait dès lors toujours dans une position de faiblesse par rapport à l'enseignant. Le rôle de l'enseignant de langue serait de réduire cette dissymétrie.

Nous avons observé au sein de l'ensemble de nos trois classes enfant de FLE une dissymétrie linguistique qu'il faut toutefois nuancer.

Dans les trois classes, le taux de parole de l'enseignante est nettement supérieur à celui des apprenants.

Dans la classe A2 où nous avons filmé un cours de grammaire, l'interaction se présente plutôt sous forme de questions/réponses. Par exemple :

	Enseignante
15	le passé composé/++ c'est quoi le passé composé + oui Faten
	Gestes Faten
16	Geste embleme pedagogique(Leve la main)
	Enseignante
17	c'est-
	Faten
18	c'est- passé c'est pas a: a passé avant comme avant et ce sont et c'est c'est comme maintenant ou

Malgré les nombreuses questions de l'enseignante, et donc autant de possibilités de prise de parole pour les apprenants, le temps de parole de ceux-ci demeure très limité (en moyenne, 4 % du temps de parole contre 78 % pour l'enseignante).



Figure 72: Temps de parole (classe témoin A2)

Dans la classe de faux débutants, l'extrait que nous avons étudié porte sur la mise en pratique de la conjugaison par la réalisation d'un exercice en cours, puis de sa correction.

Abdullah
I finish XX miss can I write?
Geste Abdullah
Emblème pédagogique (lève la main)
Enseignante
on on corrige
qui passe au tableau?
Elhame
miss I want to write
Geste Elhame
Emblème (lève la main)

Ici, l'asymétrie linguistique est plus grande. L'explication en serait le type d'activité effectué et le faible niveau en français des apprenants (ceux-ci s'adressent d'ailleurs à l'enseignante en anglais). Dans cet extrait, le temps de parole est occupé à 89 % par l'enseignante contre une moyenne de 2 % par enfant.

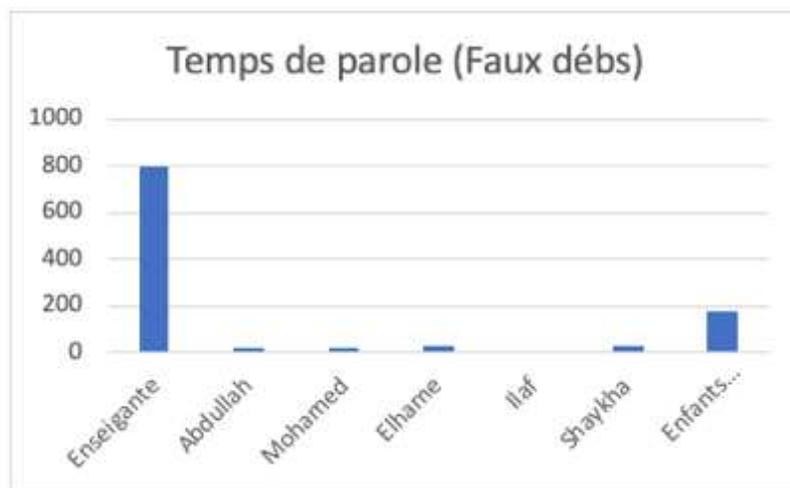


Figure 73: temps de parole (classe témoin faux débutants)

Enfin, nous avons demandé à notre classe A1 (notre classe test) de conjuguer des verbes du 1^{er} groupe afin d'évaluer ses connaissances.

Enseignante
alors vas-y est-ce que tu peux conjuguer le verbe parler stp?
Geste Nada
Geste de battement
Nada
je parl- je suis
[parle] /
euh++ tu [ve / parle /]
Geste Nada
Butterworth et roulement des yeux
Nada
euh ++ il++ elle++

Malgré la nature orale de l'activité, l'enseignante occupe à elle seule environ la moitié du temps de parole.

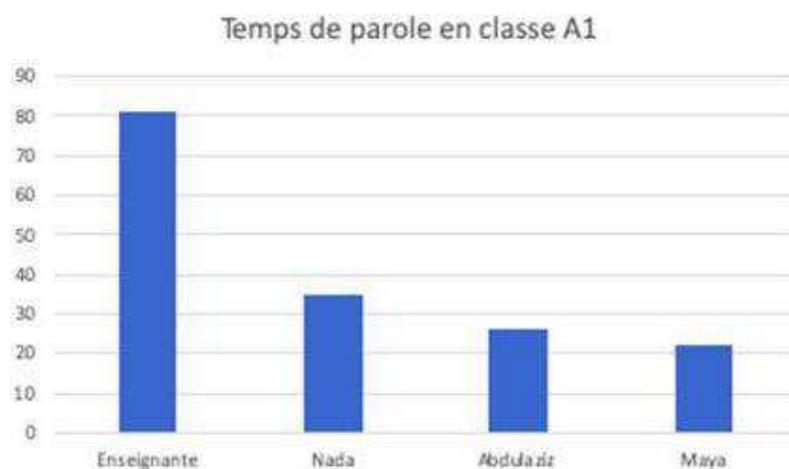


Figure 74: Temps de parole (classe test A1)

- **Asymétrie gestuelle et rapport geste/discours**

Le geste étant produit en grande partie d'une manière coverbale, son temps de gesticulation est certainement proportionnel à celui de la parole. Nous venons de voir que dans les trois classes étudiées le temps de parole de l'enseignant était supérieur à celui des apprenants, il serait dès lors logique que l'enseignant produise plus de

gestes que les apprenants.

Chez l'enseignant, le geste a une fonction précise : il est pédagogique. Selon Tellier, le geste pédagogique est un profil gestuel (2006) propre au « style gestuel professoral, il explique, illustre, montre, clarifie, gère les tours de parole... ».

L'analyse de nos enregistrements ne s'est que peu intéressée aux mimiques ou aux mouvements du corps comme les pieds. Nous nous sommes concentrée sur les gestes manuels. Le rapport discours/geste en est changé et le taux gestuel réduit. On remarque tout de même que les apprenants gestualisent très peu par rapport à la quantité de parole qu'ils produisent.

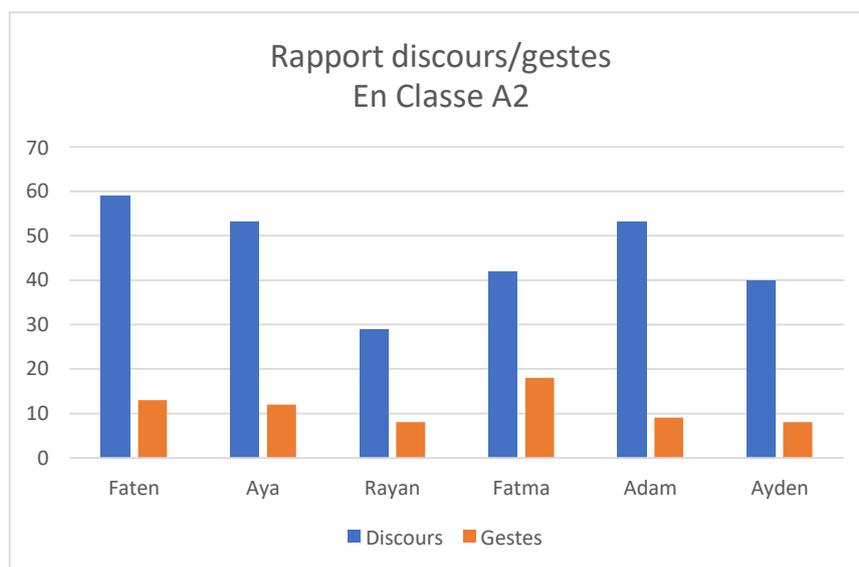


Figure 75: rapport entre gestes et discours (classe témoin faux débutants)

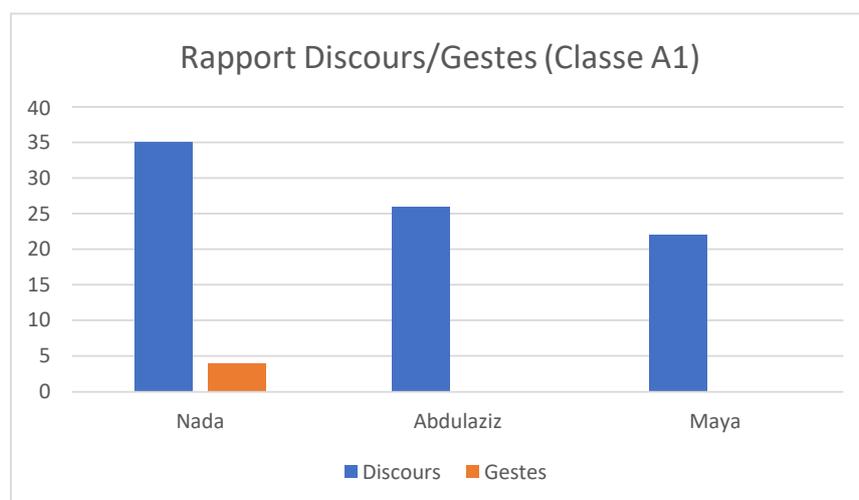


Figure 76: Rapport entre gestes et discours (classe test A1)

Les graphiques ci-dessus confirment l'hypothèse de Bates (1994) selon laquelle l'apprenant n'acquière la grammaire que s'il possède déjà un certain « bagage lexical ». Par ailleurs, ils confirment globalement que plus le niveau de l'apprenant est élevé, plus il parle, et que plus il parle, plus il produit de gestes (même si les temps de parole et gestuels restent bas).

Pourtant, on pourrait penser qu'un apprenant ne possédant pas beaucoup de connaissances dans une langue cible devrait utiliser de nombreux gestes afin d'illustrer ses propos ou de rythmer sa recherche lexicale. Au contraire, lors de la récitation d'une conjugaison, les apprenants de la classe test A1 ont produit très peu de gestes voire, dans le cas de deux d'entre eux, aucun. Tous étaient comme figés, les mains jointes ou cachées sous la table et les yeux rivés sur le tableau (alors que les réponses n'y figuraient pas).



Figure 77: Élèves récitant une conjugaison

Nous pensons que la spontanéité est liée à la production de gestes. Lorsque les apprenants récitent un élément linguistique appris par cœur, il est difficile de parler de discours, et même si les enfants possèdent un bon bagage lexical et une certaine aisance à l'oral, lors d'une récitation, ils ne communiqueront pas et n'utiliseront pas tous les outils prévus à cet effet : les gestes coverbaux.

Si nous comparons avec la classe témoin A2 à laquelle l'enseignante avait demandé de répondre à des questions de façon spontanée, on note que les enfants produisent plus de gestes, même si ces derniers restent limités.



Figure 78: Élèves de la classe témoin A2 répondant spontanément aux questions de l'enseignante

Si l'aisance du discours permet de produire plus de gestes, il est peut-être légitime de penser qu'à l'inverse, l'aisance gestuelle aide la production orale...

6.2.2. Typologie et fonctions des gestes en classe

Divers types de gestes sont produits en classe de FLE, selon la typologie de McNeill (1992), on trouve le déictique, l'emblème, l'iconique, le métaphorique, le battement, le butterworth, le geste d'automanipulation (Cosnier, 1977) et l'emblème pédagogique qui représente l'action de lever la main pour demander la parole.

Grâce aux graphiques présentés ci-dessous, nous verrons que les gestes effectués par les apprenants dépendent de leur niveau de langue et du type d'activité proposé par l'enseignant.

Dans la classe de faux débutants, de très nombreux gestes déictiques sont réalisés, mais la plupart le sont par l'enseignante.

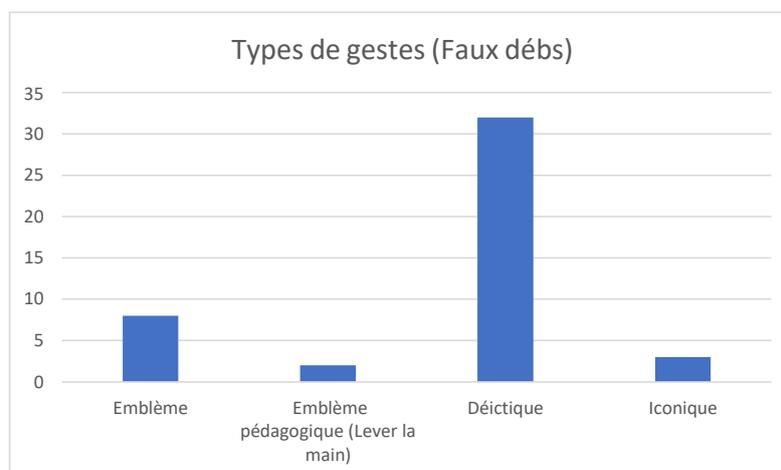


Figure 79: Typologie des gestes utilisés en classe témoin faux débutants

Les apprenants de cette classe ne produisent que 3 types de gestes : les emblèmes (dont les emblèmes pédagogiques), les déictiques et les iconiques. Leur bagage lexical est trop faible pour s'exprimer oralement longuement en français et donc, gestuellement. Ils ne possèdent pas non plus les moyens pour exprimer des concepts abstraits (en français), ce qui expliquerait l'absence de gestes métaphoriques. Enfin, ne produisant que très peu de discours, ils n'accompagnent pas leurs propos de battements qui leur apporteraient un rythme ou de butterworths qui les aideraient dans leur recherche lexicale.



Figure 80: Geste emblème et geste déictique en classe



Figure 81: Geste iconique: geste de la tête imitant l'accent du "é"

Dans la classe test A1, durant un exercice de récitation de conjugaison, seulement 1 enfant sur 3 produits des gestes. Ces gestes sont uniquement de trois types : emblèmes, battements et butterwoths.

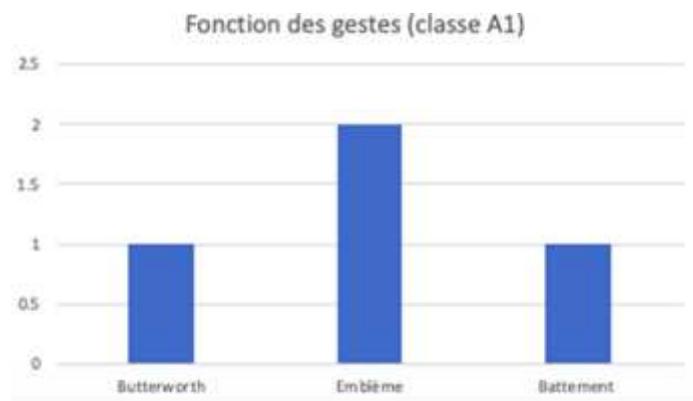


Figure 82: Typologie des gestes pendant la conjugaison de verbes (classe test A1)

Lors d'un exercice dans lequel la mémoire est en jeu, et contrairement à la classe précédente, le battement rythme la parole et le butterworth aide à la recherche lexicale. L'emblème, quant à lui, est présent sous la forme de hochements de tête pour accompagner « oui » et « non ».



Figure 83: Battement (tapotement régulier du doigt sur la table lors de la conjugaison de verbes (classe test A1)



Figure 84: Emblème (hochement de la tête accompagné d'une mimique de la bouche qui tombe pour exprimer "Je ne sais pas") lors de la conjugaison de verbes (classe test A1)

Tous les types de gestes sont présents dans la classe du niveau le plus avancé (niveau A2). Une nette prépondérance des emblèmes pédagogiques s'y expliquerait par la nature de la leçon, une révision de grammaire basée sur une série de questions/réponses.

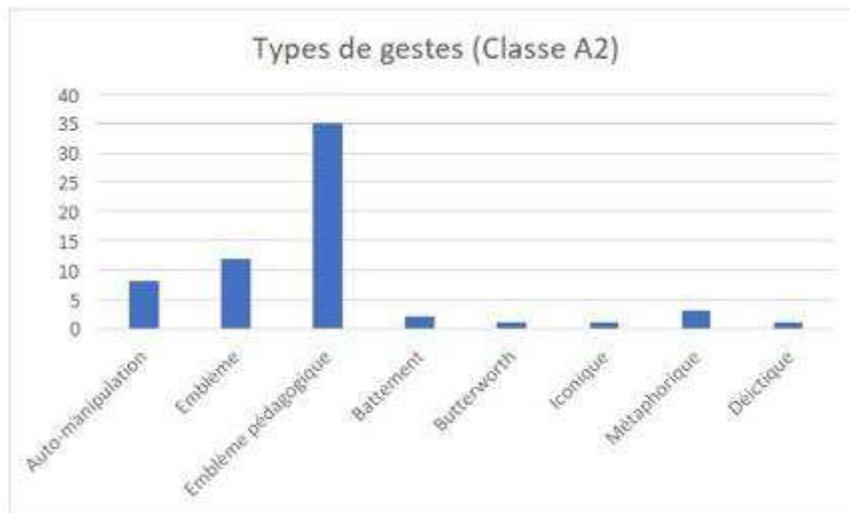


Figure 85: Typologie des gestes (classe témoin A2)

L'emblème est le deuxième geste le plus utilisé par les apprenants. Cependant, il l'est le plus souvent lorsque ceux-ci communiquent entre eux et non dans le cadre de la leçon.



Figure 86: Emblème (soulèvement de la main et de la tête exprimant "c'est facile") (classe témoin A1)

On note ici un grand nombre de gestes d'automanipulation : les apprenants touchent leurs cheveux, leurs lunettes, leur veste, leur visage... Cela traduit certainement l'ennui, le besoin de bouger alors qu'ils sont « coincés » en position assise ou la nécessité de se rassurer quand ils sont interrogés sans l'avoir demandé.



Figure 87: Geste d'automanipulation (classe témoin A2)

Les gestes sont nombreux et variés dans la classe où les connaissances de la langue cible sont les plus élevées. Les métaphoriques accompagnent une abstraction

et une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, Faten explique la notion de passé en plaçant ses mains du côté gauche, et celle du présent au centre.

Enseignante
le passé composé/++ c'est quoi le passé composé + oui Faten
Gestes Faten
Geste embleme pedagogique(Leve la main)
Faten
c'est- passé c'est pas a:: a passé avant comme avant et ce sont et c'est c'est comme maintenant
Gestes Faten
Geste metaphorique (Ouvre les deux mains)
Metaphoriques (battement de la main droite, de gauche adroite puis de droite a gauche)



Figure 88: Métaphorique exprimant le passé (classe témoin A2)

6.2.2.1. Le geste déictique : un outil de communication

Notre corpus montre que le geste déictique est l'un des gestes les plus utilisés en classe de langue. C'est par exemple le cas dans la classe faux débutant A1 où le pointage est nécessaire afin de remplacer le vocabulaire manquant : les périphrases sont encore impossibles à ce stade de l'apprentissage de la langue. En outre, l'usage du déictique concret est le plus simple et le moins ambigu puisque le référent y est directement montré par l'apprenant. Tant et si bien qu'il fonctionne également pour une requête indirecte. Par exemple, si une personne dit « Il fait chaud » tout en pointant une fenêtre, il y a de fortes chances pour que son interlocuteur comprenne qui lui est demandé d'ouvrir la fenêtre (Kelly et al., 1999). Cette étude montre toute

l'importance de la gestuelle (ici du déictique) dans la compréhension d'un énoncé oral.



Figure 89: Exemple de déictique en classe de FLE

Rappelons que les déictiques sont des gestes de pointage du doigt, de la main du bras, du menton, etc. Ils font référence à un objet, à une personne ou à un lieu. Cosnier (1997) considère que certains déictiques, les abstraits, sont même capables d'évoquer des notions abstraites, comme le temps, en plus des trois que nous venons de citer. Gullberg (2006) a remarqué que les apprenants qui ne maîtrisent pas encore les temps verbaux utilisent le pointage pour se repérer dans le temps à l'aide d'une ligne chronologique imaginaire. Il a aussi constaté un phénomène de « surexplication ». Par des gestes déictiques à valeur anaphorique, des apprenants pointent d'une manière abstraite un mot ou un syntagme reprenant un antécédent. Cela aide non seulement l'interlocuteur à suivre le discours, mais surtout, cela aide le locuteur à produire et à organiser son discours.

Selon Tellier (2006), la fonction principale du geste déictique réalisée par l'enseignant de FLE est d'informer, d'animer, et d'évaluer.

Si l'on compare les gestes déictiques de l'enseignante et des apprenants (en classe témoin faux débutants), on note bien sûr que l'enseignante en produit beaucoup plus. Durant la correction d'un exercice, en 3 minutes d'enregistrement, elle en effectue 13 (11 concrets et 2 abstraits), 5 orientés vers les supports de travail (feuilles cahiers et livres), et 8 orientés vers des personnes concrètes ou imaginaires. De cette façon, elle illustre la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe et surtout, les pronoms personnels employés. Selon Azaoui (2014 : 305), ce type de gestes déictiques rappelle la « plurisémiotité » des interactions didactiques car l'enseignante s'aide d'autre chose que de la parole des apprenants.



Figure 90: Déictique abstrait (“elle” (Camille)) et déictique concret

6.2.2.2. Analyse des déictiques chez les apprenants

Les gestes déictiques utilisés par les apprenants le sont en moins grand nombre et pour des fonctions et intentions différentes que ceux produits par les enseignants. Ils sont compris instantanément par les autres apprenants et par les enseignants étant donné leur nature directe et la proximité immédiate du référent.

Parmi les gestes déictiques produits par les apprenants lors de nos enregistrements, nous avons repéré différentes fonctions ou « actes de communication » comme :

- **L’accompagnement du discours**

Le geste déictique est de type coverbal :

Dans l’extrait ci-dessous, Shaykha s’exprime en anglais, c’est d’ailleurs peut-être pour cela que ses gestes lui viennent naturellement. La présence de notre téléphone l’intrigue et elle demande à l’enseignante pourquoi nous avons laissé notre téléphone en effectuant deux gestes déictiques, le premier nous pointe du doigt et le second pointe le téléphone.

Shaykha
miss why you put why you put phone? why she put her p
Geste Shaykha
déictique (pointe l'enseignante qui a déposé le télépho
déictique (pointe le téléphone)



Figure 91: déictique coverbal

- **La demande d'approbation**

Dans cet extrait, Abdullah écrit une réponse au tableau puis, regardant l'enseignante pour qu'elle la valide, prononce le mot « *Right ?* » tout en pointant ce qu'il vient d'écrire.

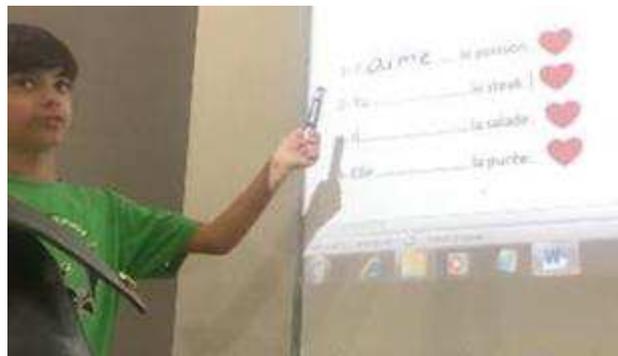


Figure 92: Déictique comme demande d'approbation

- **La demande de confirmation**

Ici, Abdullah qui ne sait plus à quelle question il doit répondre, pointe l'une des deux et dit « *This one ?* » afin d'obtenir la confirmation de l'enseignante.

Abdullah
this one?
Enseignante
hmm



Figure 93: Déictique comme demande de confirmation

- **Communiquer discrètement**

Pendant que le reste de la classe participe à la leçon de grammaire, Ayden pointe son cahier afin d'attirer l'attention d'Adam et entamer une communication parallèle à celle de la classe.



Figure 94: Déictique comme outil de communication

- **Appuyer son discours sur un élément extérieur, par exemple le tableau**

Cette fonction du geste déictique est très utilisée en classe. Elle permet à l'apprenant de répondre à une question ou, d'une façon plus générale, d'élaborer un énoncé oral en s'appuyant sur le support visuel qu'offre le tableau. Le déictique a ici

une valeur anaphorique car il reprend ce qui a été vu et/ou écrit sur le tableau afin d'étayer l'énoncé oral.

Faten
Mmm un accent sur le :
Gestes Faten
Deictique (pointe le tableau)



Figure 95: Déictique pour appuyer son discours

En classe, le déictique peut aussi être réalisé à l'aide du regard s'appuyant sur le tableau. Ainsi, Abdulaziz (voir ci-dessous) récite une conjugaison en ne quittant pas des yeux un tableau désormais effacé, totalement blanc. Le regard a ici une valeur anaphorique et rappelle la leçon qui figurait au tableau quelques minutes auparavant.



Figure 96: Le regard comme déictique

- **Répondre à une question**

Le déictique permet aussi de pointer un référent en guise de réponse à une question. Dans l'exemple suivant, l'enseignante demande qui pourrait conjuguer le

verbe « avoir » puis pointe l'emplacement prévu sur le tableau pour la réponse. Quelques instants après, elle lève la main pour donner la conjugaison.

Enseignante
alors+pour avoir maintenant+pour avoir?
me conjuguer + avoir + au présent / ::?



Figure 97: Déictique pour répondre à une question

Grâce à ces enregistrements vidéo, nous avons la confirmation que les gestes déictiques accompagnent presque toujours le discours et font totalement partie de l'énoncé verbal. Avec le déictique, l'apprenant comble les lacunes de son oral en étant compris totalement et rapidement par son interlocuteur. Il constitue un support, voire une aide à son processus cognitif, notamment en établissant des ponts entre différentes idées.

6.2.2.3. Le geste emblème

Le geste emblème est courant en classe de FLE. Généralement, l'enseignant l'utilise pour gérer les activités et les interactions ou pour évaluer la performance des apprenants (Denizci, 2017). Plus précisément, l'emblème sert à attirer l'attention sur un élément précis, approuver/désapprouver la performance d'un apprenant, faire répéter un élément précédemment cité (idem), inciter à l'autocorrection ou encore à transmettre la qualité d'une information (Azaoui, 2014 : 288).

Revenons brièvement sur la définition des gestes emblèmes : « Ils sont comme les comportements non verbaux qui disposent d'une traduction verbale directe ou d'une définition composée d'un mot ou bien de deux, ou peut-être d'une phrase dans

le dictionnaire. » (Ekman et Friesen, 1969). Les emblèmes sont des gestes culturellement conventionnels s'accompagnant souvent d'un discours verbal, mais pas toujours, ils peuvent être compréhensibles seuls. Selon Kendon (2004 : 335), tout emblème est un « *quotable gesture* », c'est-à-dire qu'il est traduisible. Comme vu précédemment, Cosnier (1982 : 263) qualifie les emblèmes de « quasi linguistiques » car « ils sont capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole ». Ce sont des gestes iconiques ou abstraits transformés par des contenus sémantiques partagés et conventionnels.

Les emblèmes possèdent habituellement des équivalents verbaux et sont donc très facilement reconnaissables et compris lorsqu'ils sont utilisés au sein d'une même communauté. D'ailleurs, l'enfant en bas âge l'emploie durant son acquisition du langage verbal. En situation de classe, il facilite la communication et garantit la compréhension des apprenants.

- **L'emblème pédagogique**

L'emploi répété de gestes du corps professoral utilisé en situation pédagogiques/de classe sont désormais appelés « emblèmes pédagogiques » (Azaoui, 2014). Certains de ces gestes sont entrés dans le répertoire commun des emblèmes pédagogiques (ou code commun gestuel). Par exemple, celui du « *ear cup* » où la main est amenée à l'oreille en dirigeant le côté extérieur vers les apprenants, paume ouverte, qui fait comprendre à l'apprenant qu'il doit parler plus fort.

Il existe quelques recherches sur le geste pédagogique chez l'enseignant et, notamment, sur son impact sur la compréhension et la mémorisation de la langue étrangère chez l'apprenant (Tellier, 2006, 2008, 2010, 2013). Toutefois, il n'existe pas encore, à notre connaissance, d'études portant sur les gestes produits par les apprenants en situation de classe. Lors de notre étude, nous avons choisi de conserver le terme « emblème pédagogique » concernant les gestes des apprenants car les apprenants font tout autant partie de la relation pédagogique même s'ils ne l'initient pas et qu'en général, ils se contentent d'imiter l'enseignant ou de répondre à ses exigences.

6.2.2.2.1. Analyse des emblèmes chez les apprenants

- **L'emblème pédagogique chez l'apprenant (la demande de prise de parole)**

Le geste de demande de prise de parole en levant la main ou le doigt est de loin le geste le plus répandu en classe de FLE enfant. Nous avons compté 37 utilisations de ces emblèmes sur l'enregistrement vidéo de 9 minutes 50 d'une leçon de grammaire en classe témoin A2.



Figure 98: Emblème pédagogique en classe de FLE

Cet emblème propre à la situation de classe semble être un point commun de presque toutes les pratiques scolaires de groupe de la planète.

L'utilisation de ce geste montre que les apprenants usent de « rituels scolaires » et se conforment à la « forme scolaire » (Vincent, 1980) : ils respectent les règles collectives propres à la vie d'une classe. En effet, lever le doigt en classe

« définit la relation pédagogique et fixe les normes et règles de la vie scolaire. C'est la forme scolaire qui construit la continuité des habitudes, des postures et des positions, qui donne un rôle à chacun, qui établit ce que l'on appelle la pédagogie : un curriculum, des méthodes et des exercices, des apprentissages » (Vincent, 1980 : 102).

En d'autres termes, la forme scolaire façonne les comportements en classe dont font partie les gestes emblèmes pédagogiques.

- **L’emblème pour communiquer avec ses camarades**

En situation de classe de FLE, l’emblème accompagne naturellement la langue maternelle et le discours spontané.



Figure 99: Geste emblème "Look!" et "I did it"

Plus précisément, le geste emblème est beaucoup plus utilisé lorsque les apprenants parlent entre eux en langue maternelle ou de scolarisation (ici l’anglais).

Adam
OH NO ! I was just gonna say sont + I was just gonna say sont + I was just gonna say it



Figure 100: Emblème qui exprime la déception

Le geste emblème naît des habitudes langagières, il fait partie des gestes coverbaux et il est appris et intégré en même temps que le discours qu’il accompagne. Il est ainsi beaucoup plus spontané en langue familière qu’en langue étrangère où la relation entre geste et discours verbal n’est pas encore faite.

- **La mimique emblème**

Le geste emblème est majoritairement manuel, mais il existe aussi des mimiques partagées et comprises par une communauté et qui ne nécessitent pas forcément l'accompagnement d'un discours verbal.

La mimique emblème présentée ci-dessous est coverbale. Les apprenants, pour signifier qu'ils ne sont pas sûrs de la réponse qu'ils sont en train de donner, froncent les sourcils et retroussent le nez. La même mimique effectuée sans discours pourrait être interprétée oralement par « Je ne sais pas. ».



Figure 101: Mimique emblème: un froncement des sourcils pour signifier "Je ne suis pas sûre"

Adam
autre?
Gestes Adam
mimique: grimace (je ne suis pas sûr)



Figure 102 : Mimique emblème : un froncement des sourcils et un nez qui se retroussent pour signifier « Je ne suis pas sûr. »

Voici deux exemples de mimiques emblèmes effectuées seules sans parole. S'agissant de la première, l'apprenante est fière d'avoir bien répondu et veut le montrer aux autres : elle soutient son menton à l'aide de sa main, plisse légèrement les yeux, le menton levé, elle sourit.



Figure 102: Mimique emblème "J'ai bien répondu"

Pour la deuxième, l'apprenante veut dire qu'elle ne connaît pas la réponse : elle effectue un pincement des lèvres avec le coin externe de la bouche tombante tout en bougeant légèrement la tête.



Figure 103: Mimique emblème (pincement des lèvres et coins de la bouche qui tombent: "Je ne sais plus, je ne peux pas")

6.2.2.4. Le geste extra communicatif pour se rassurer

Nous avons vu plus haut que le geste d'automanipulation (ou autocontact) n'est pas considéré comme communicatif et coverbal par la plupart des auteurs (notamment par McNeill). Cependant, il est « extracommunicatif » selon Cosnier (1977) et comprend des changements de position, des manipulations d'objets et de l'autocontact. Les gestes d'autocontact peuvent accompagner une activité mentale telle qu'une réflexion ou une préoccupation, et permettent au locuteur de se donner

une contenance, d'évacuer des tensions ou de gérer une émotion.

En analysant nos vidéos, nous avons été surprise par la quantité imposante des gestes extracommunicatifs. Trop nombreux, nous ne les avons pas tous comptabilisés. Par exemple, les seuls gestes d'automanipulation coverbaux apparaissent déjà 30 fois pendant un enregistrement de 9 minutes de la classe témoin A2. De fait, les apprenants produisent des extracommunicatifs à presque chaque prise de parole.

Sur l'image ci-dessous, Fatma répond à la question du professeur en se touchant les cheveux.



Figure 104: Geste d'autocontact accompagnant une réponse

Lors de la récitation d'un verbe du 1^{er} groupe, Abdulaziz ne produit aucun geste, mais croise les mains et les pieds afin de garder un contact.



Figure 105: Geste d'autocontact lors d'une récitation

Lorsque Adam répond à son tour à l'enseignant, il enchaîne trois gestes d'autocontact : il se frotte l'œil, réajuste ses lunettes et place sa main sur sa bouche.



Figure 106: Geste d'autocontact accompagnant une réponse

En classe, les enfants utilisent beaucoup plus d'extracommunicatifs que les adultes. Peut-être que ces gestes leur procurent une sorte de soutien, les aide à prendre la parole en classe devant leurs camarades et leur professeur. À l'évidence, ils participent aussi à leur processus de réflexion.

Les enfants balancent leurs pieds presque à chaque prise de parole en classe :



Figure 107: Mouvement de balancements des pieds lors d'une prise de parole

Selon nous, les balancements de pieds n'ont pas la même signification s'ils sont effectués seuls ou s'ils accompagnent le discours. Effectués seuls, ce sont certainement des extracommunicatifs traduisant de l'impatience, de la nervosité ou de l'ennui, ils permettent à l'enfant de décharger son surplus d'énergie. S'ils accompagnent le discours, ils seraient plutôt des battements rythmant le discours et aidant la recherche et la formulation lexicales.

6.2.2.5. Les gestes (et l'absence de gestes) comme révélateurs des pratiques de classe

Par l'analyse multimodale d'une classe de FLE « classique », nous avons décrit le comportement gestuel habituel des apprenants en classe de FLE. Certains gestes sont très présents. Ce sont les déictiques, les emblèmes (dont les emblèmes pédagogiques) et les extracommunicatifs : ceux qui ne nécessitent pas une connaissance poussée de la langue cible. Le déictique est le premier geste utilisé par l'humain pour communiquer et qui lui sert à montrer et à isoler des éléments de son environnement, à les nommer. Chez nos apprenants, l'emblème est juste transféré depuis leur langue maternelle (en niveau débutant, on ne remarque aucune occurrence d'emblèmes hors pédagogiques). Enfin, l'extracommunicatif est une expression inconsciente de nos besoins et de nos émotions.

Ainsi, les métaphoriques, les iconiques, les battements et les *butterworths* sont rares dans les classes de notre recherche. Pourtant, nous avons vu que ces deux derniers participent à la recherche lexicale et syntaxique et aident à unir la pensée et le discours dans un rythme commun ; que les iconiques mettent en mouvement un référent concret et font ainsi le lien entre le mot et l'objet ; et enfin, les métaphoriques concrétisent un référent abstrait. Ces derniers sont les plus difficiles, mais aussi les plus intéressants à travailler. Dans le processus d'acquisition du langage, ils apparaissent assez tardivement, seulement à partir de 5 ans (McNeill, 1992). Il faut dès lors s'attendre à ce qu'ils soient également utilisés tardivement lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, lorsque l'apprenant possède un bagage lexical conséquent et que son débit de parole se fasse moins hésitant. C'est la raison pour laquelle nous avons pu observer l'utilisation des métaphoriques en classe uniquement chez Faten et Ayden qui sont les apprenants de leur classe les plus à l'aise en français : Ayden a des parents français et Faten algériens. Tous deux entendent et utilisent la langue française beaucoup plus souvent que les autres, d'ailleurs, leur comportement gestuel est d'une plus grande variété et complexité.

Par ce début d'analyse, nous avons vérifié l'hypothèse selon laquelle le geste est lié à la parole puisqu'il est lié au niveau de connaissance de celle-ci. Plus le niveau de langue (maternelle ou cible) est avancé, plus les gestes sont riches et nuancés.

Grâce à leur langue maternelle, tous les enfants de notre étude ont déjà acquis un répertoire gestuel varié. Serait-il alors possible d'enrichir celui-ci afin de faciliter et/ou d'accélérer l'acquisition du français ? Selon nous, si les métaphoriques (et les iconiques) en classe de FLE enfant sont rares (pas inexistantes), c'est parce qu'ils apparaissent tardivement durant l'acquisition d'une langue maternelle. Nous pensons qu'offrir la possibilité d'utiliser des gestes métaphoriques en FLE, même ceux induits par la langue maternelle, pourrait faciliter l'acquisition du français. L'analyse de notre classe test tentera de confirmer ou d'infirmer cela.

6.3. Analyse de la classe test : enseignement/apprentissage du système verbal à travers l'utilisation du geste

Avant de faire le bilan à court terme (de fin de session) et celui à long terme (soit trois mois après la fin de session), nous présenterons la typologie gestuelle utilisée en classe test. Notre but est de mesurer l'impact de l'activité gestuelle sur la prononciation du système verbal et en particulier celle des terminaisons verbales, de la compréhension de la grammaire, de l'expression orale, de l'autonomie d'apprentissage et de la fonction de l'autocontact et de son exploitation.

6.3.1. Description de la classe test

Nos analyses ont été réalisées sur une classe dite « régulière ». Les cours se sont déroulés les dimanche et mardi de 16 h 30 à 18 h 45 pendant sept semaines. Ils duraient 1 heure 45 minutes avec 15 minutes de pause. Seulement 4 enfants (de 9 et 10 ans) composaient cette classe. Tous fréquentaient l'IFK depuis environ un an et demi et avaient fini les 6 premières sessions du programme A1 prim. À la fin de chaque niveau du CECR, une session de « préparation au Delf prim » est proposée, elle permet de revoir et de renforcer les notions vues dans les 6 premiers niveaux du A1, et notamment les points grammaticaux les plus problématiques. Cette classe était ainsi particulièrement adaptée pour dresser un état des lieux de l'acquisition du

système verbal chez des enfants après plus d'un an d'enseignement « classique », et par la suite, pour penser une approche multimodale du système verbal français et proposer des activités ad hoc.

Nous avons utilisé pour notre classe test la méthode « Réussir le Delf prim A1.1-A1 » de Didier. Toutefois, nous l'avons complétée par des activités de notre choix.

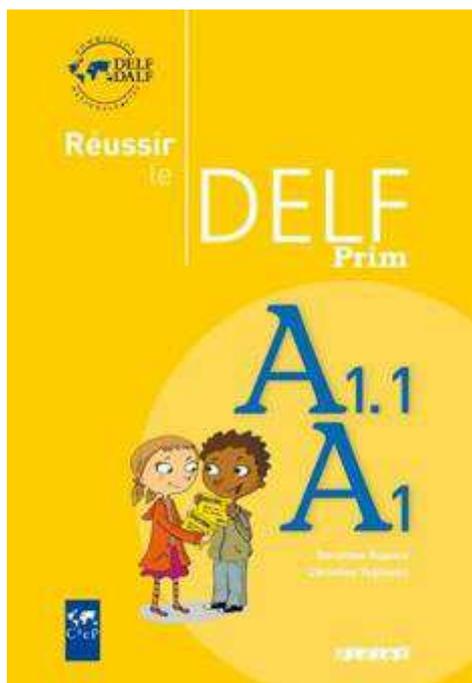


Figure 108: Méthode "Réussir le Delf Prim A1.1-A1", Didier

Cette session d'automne de 14 cours a duré 7 semaines, du dimanche 3 novembre 2019 au mardi 17 décembre 2019. Nous n'avons pas effectué nos expérimentations à chaque cours, mais selon le planning suivant :

- État des lieux : mardi 5 novembre 2019. Ce cours nous a permis de documenter les connaissances orales de cette classe test afin de constituer une base de comparaison avec la fin de session. Nous voulions en mesurer l'évolution et le cas échéant, définir les connaissances linguistiques acquises. Cet état des lieux a été présenté dans le point précédent.
- Cours 1, le dimanche 10 novembre 2019 : dans ce premier cours, nous avons proposé 3 catégories de gestes (des pronoms personnels, des verbes et des terminaisons verbales). Nous avons aussi introduit les verbes « parler », « marcher », « manger » et « sauter ».

- Cours 2, le mardi 12 novembre 2019 : nous avons révisé des gestes vus la séance précédente et mis en place une liste de verbes du 1^{er} groupe.
- Cours 3, le dimanche 17 novembre 2019 : nous avons révisé la liste des verbes du 1^{er} groupe vus la séance précédente. Nous avons choisi de ne pas retranscrire cette séance qui selon nous, n’apportait rien de nouveau à l’analyse.
- Cours 4, le dimanche 24 novembre 2019 : nous avons révisé et introduit des verbes pronominaux du 1^{er} groupe.
- Cours 5, le dimanche 1^{er} décembre 2019 : nous avons introduit le futur proche.
- Cours 6, le mardi 3 décembre 2019 : Nous avons révisé le présent de l’indicatif, les verbes pronominaux et le futur proche sous forme de jeux.
- Cours 7, le dimanche 8 décembre 2019 : nous avons introduit l’écrit de la conjugaison et réalisé des exercices à trous.
- Bilan à court terme, le mardi 17 décembre : nous avons demandé aux apprenants de rédiger une courte rédaction. Nous avons aussi fait passer à Abdulaziz un test à l’oral.
- Bilan à long terme, le dimanche 1^{er} mars 2020 : nous avons réalisé un bilan oral général afin de vérifier l’acquisition de certaines connaissances linguistiques et de les comparer aux états des lieux initiaux et aux productions orales des classes témoins.

Afin de mieux comprendre les résultats de notre analyse qui suivront les transcriptions de classe, il est certainement utile de noter le profil des participants. Pour ce faire, nous renseignerons les informations suivantes : l’âge, le sexe, la ou les nationalités, la ou les cultures d’origine, l’établissement scolaire fréquenté, la langue maternelle, la langue de scolarisation, la langue étrangère apprise, le lien avec l’IFK (l’ancienneté) et la personnalité et comportement en classe.

- **Nada**

Nada a 9 ans, elle est égyptienne. D'un tempérament plutôt timide et réservé, elle peut se laisser aller jusqu'à devenir extravertie lorsqu'elle se sent en confiance. Elle a commencé à apprendre le français à l'IFK et ne le pratique pas en dehors des cours. Elle est d'une nature vive et curieuse, mais elle ne fait pas beaucoup d'efforts quand il s'agit de fournir un travail supplémentaire. Elle a tendance à suivre les filles qui se positionnent en « leader » plutôt que de prendre des initiatives. Elle parle couramment anglais (elle est d'ailleurs scolarisée dans une école privée britannique) et le dialecte égyptien qu'elle utilise chez elle.

- **Maya**

Maya est d'origine palestinienne et à 10 ans. Elle parle couramment anglais ainsi que le dialecte palestinien qu'elle parle à la maison. En plus des cours de français langue étrangère qu'elle suit à l'IFK, elle en reçoit à l'école privée américaine où elle est scolarisée. Cela se ressent en classe : elle possède un lexique plus étendu que les autres apprenants et une plus grande aisance à l'oral même si ses difficultés grammaticales sont comparables. Maya aime être leader et à une attitude de « première de la classe ». Elle est très motivée et sociable.

- **Abdulaziz**

Abdulaziz est âgé de 9 ans. Ses parents sont koweïtiens. Il est si timide et réservé qu'il marche toujours la tête baissée dans les couloirs de l'IFK. Faire du français a été une décision de sa mère, pas la sienne. Il a commencé l'apprentissage du français à l'IFK et ne pratique pas la langue en dehors de l'institut. Cela fait quelques sessions qu'Abdulaziz paraît triste car il est le seul garçon en classe et sa motivation semble en être affectée. Il parle un anglais correct : il est scolarisé dans une école privée bilingue anglais/arabe.

- **Fatma**

Fatma est koweïtienne et a 9 ans. Elle est scolarisée dans une école privée britannique et parle un anglais correct. Sa langue maternelle est le dialecte koweïtien.

Elle ne pratique pas le français en dehors de l'IFK et l'a commencé il y a environ un an et demi. Fatma est le « clown » de la classe, elle adore se mettre en scène et faire rire les autres. De ce fait, elle n'est pas toujours très concentrée. Sa progression en français s'en ressent certainement.

6.3.2. Typologie gestuelle utilisée en classe test

Certains des gestes que nous utiliserons sont inspirés de deux méthodes que nous avons présentées en 3.2.3., celle canadienne de l'« AIM » (*Accelerative Integrated Method*) et celle anglaise de la *Gesture Way* de Michael Bilbrough¹⁴⁵. Cependant, la plupart ont été inventés par nos apprenants ou nous-mêmes et ont été influencés par nos propres cultures. Il nous a semblé important que les apprenants participent pleinement dans le choix des gestes qu'ils allaient utiliser car ceux-ci doivent leur correspondre et leur appartenir pour que la connexion geste/discours se fasse plus naturellement et ainsi créer un pont cognitif entre leurs représentations et la langue cible.

Pour notre session test de 7 semaines, nous avons rangé les gestes dans 5 catégories selon qu'ils représentent des pronoms personnels, des verbes, des terminaisons verbales, des pronoms réfléchis des verbes pronominaux ou le verbe « aller » du futur proche.

Pour représenter la phrase « Vous voyagez. », 3 gestes sont utilisés :



« Vous

voyag(-e)

ez. »

¹⁴⁵ Nous avons obtenu l'accord de Wendy Maxwell et de Michael Bilbrough qui sont les créateurs respectifs des méthodes AIM et de la *Gesture Way* afin d'utiliser plusieurs de leurs gestes.

6.3.2.1. *Les pronoms personnels*

Nous effectuons un geste par pronom personnel. Les gestes qui représentent les pronoms personnels « je », « tu », « nous » et « vous » sont annotés dans le corpus en tant que gestes déictiques car ils désignent une ou plusieurs personnes concrètes ou abstraites. Les gestes représentant « il » et « elle » sont annotés comme gestes iconiques car ils représentent quelque chose de concret. Enfin, « ils » et « elles » sont annotés en tant qu' « iconiques/métaphoriques » étant basés sur les iconiques « il/elle », mais le mouvement de pulsation qui y est ajouté apporte la notion de représentation abstraite du geste métaphorique.

Voici la liste des gestes pour les pronoms personnels :



— **Je** : on pointe l'index vers soi.



— **Tu** : on pointe l'index en face de soi.



- **Il** : on place un index entre le nez et la bouche et on imite une moustache.



- **Elle** : on place la main d'un bras, paume ouverte, sur son autre bras afin de représenter des cheveux longs.



- **Nous** : on trace un cercle à l'aide des index en partant en face de soi et en finissant sur soi.



- **Vous** : on trace un demi-cercle à l'aide des index en partant des côtés et en terminant en face de soi.



- **Ils** : on effectue le même geste de la moustache que pour « il » avec des pulsations afin de représenter le pluriel.



- **Elles** : on effectue le même geste des cheveux longs que pour « elle » avec des pulsations afin de représenter le pluriel.

6.3.2.2. Les verbes (en -er)

Nous présentons ici les gestes du 1^{er} groupe utilisés en classe test. On notera que la majorité des gestes sont aisément reconnaissables par la plupart des cultures. C'est pourquoi certains sont qualifiés d'emblèmes même s'ils représentent soit une action concrète, soit une action abstraite, ce qui leur vaudrait l'appellation respective d'iconiques et de métaphoriques. Ils s'apparentent également au mime. Un geste peut évidemment appartenir à différentes catégories, cependant, pour des raisons purement techniques, nous avons choisi de ne placer chaque geste que dans une catégorie de l'annotation gestuelle, celle qui nous paraissait la plus pertinente.



- **Aimer** (*emblème*) : on forme le symbole d'un cœur avec l'index et le pouce avec les deux mains.



- **Adorer** (*métaphorique*) : Même geste qu' « aimer », mais avec l'ajout de pulsations pour signifier « beaucoup ».



- **Cocher** (*iconique*) : on trace avec l'index le V d'un « check ».



- **Coller** (*iconique*) : on effectue des mouvements circulaires le poing fermé sur la paume de l'autre main.



- **Colorier** (*iconique*) : on effectue des mouvements rapides le poing fermé avec l'index et le pouce joints.



- **Compter** (*iconique*) : on compte sur les doigts de la main.



- **Couper** (*iconique*) : on imite des ciseaux avec l'index et le majeur.



- **Cuisiner** (*iconique*) : on imite un couteau du plat de la main.



- **Dessiner** (*iconique*) : Même geste que colorier, mais les mouvements sont plus lents et imitent des lignes.



- **Détester** (*métaphorique*) : on croise les avant-bras.



- **Écouter** (*emblème*) : on entoure son oreille de la paume de main.



- **Entourer** (*iconique*) : on trace un cercle dans l'espace avec l'index.



- **Habiter** (*iconique*) : on joint les deux mains au-dessus de la tête afin de symboliser un toit.



- **Jouer** (*iconique*) : Une main, paume face au ciel, et l'autre main effectuent des mouvements imitant le jeu de cartes.



- **Manger** (*emblème*) : on porte sa main avec les doigts joints à la bouche.



- **Marcher** (*iconique*) : on effectue des mouvements en avant et en arrière avec les avant-bras.



- **Nager** (*iconique*) : on imite la brasse en effectuant des mouvements circulaires des bras.



- **Regarder** (*emblème*) : on pointe nos yeux puis en face de soi avec l'index et le majeur.



- **Parler** (*emblème*) : on place son index devant la bouche et on effectue des mouvements circulaires.



- **Relier** (*iconique*) : on trace dans l'espace des lignes qui s'entrecroisent.



- **Sauter** (*iconique*) : on fait « sauter » l'index et le majeur sur la paume de l'autre main.



- **Travailler** (*iconique*) : on tapote la table des doigts en imitant le travail sur ordinateur.



- **Voyager** (*iconique*) : on monte lentement la main en diagonal pour imiter un avion qui décolle.

6.3.2.3. Les terminaisons verbales



Figure 109: Geste représentant la terminaison verbale du "-e" muet

À l'oral, le « -e » muet est la terminaison verbale la plus utilisée au présent de l'indicatif par les verbes du 1^{er} groupe. On le retrouve dans des formes verbales qui sont régies par les pronoms personnels « je », « tu », « il », « elle », « ils » et « elles ». Nous la représenterons par le geste emblème « chut ! », index devant la bouche. Ce geste rappelle aux apprenants qu'il ne faut pas le prononcer.



Figure 110: Geste représentant la terminaison verbale "-ons"

Les formes verbales dont la terminaison est « -ons », régies par le pronom personnel « nous », est représentée par un geste circulaire de l'index qui représente le son [ɔ̃]. Dans le corpus, nous aurions pu l'annoter en tant que geste symbolique car il représente un son. Toutefois, nous avons choisi de l'annoter en tant que geste iconique comme représentation de son orthographe. Nous voulions établir un lien avec l'écriture qui servira aux apprenants quand nous l'introduirons.



Figure 111: Geste représentant la terminaison verbale "-ez"

La terminaison verbale « -ez » associée au pronom personnel « vous » est représentée par un index traçant un Z rappelant son orthographe. Nous annoterons aussi ce geste en tant qu'iconique pour les mêmes raisons que le geste précédent.

6.3.2.4. Les pronoms réfléchis (verbes pronominaux)

Nous avons choisi d'utiliser un seul geste pour représenter les pronoms réfléchis (« me, te, se, nous, vous, se »). Nous avons pensé que créer des gestes supplémentaires serait sujet à confusion. Nous avons préféré mettre simplement l'accent sur la notion de « soi-même » que porte le pronom réfléchi.

Pour chacun des pronoms réfléchis, les deux mains viennent se poser sur le haut de la poitrine. Ce geste est annoté en tant que métaphorique car il intègre une notion abstraite au verbe.



Figure 112: Geste métaphorique représentant un pronom réfléchi, "me"

Voici un exemple de gestes dans une phrase avec un verbe pronominal :



« Nous nous réveill- -ons. »

Les gestes utilisés pour les pronoms réfléchis « nous » et « vous » diffèrent de ceux des pronoms personnels homonymes. Les apprenants pourront ainsi comprendre aisément la différence.

6.3.2.5. Les verbes pronominaux (en « -er »)

Le constat est identique pour les gestes représentant les verbes pronominaux que pour les autres verbes. Ce sont en majorité des gestes iconiques, mais ils sont facilement reconnaissables dans de nombreuses cultures, cela les place également dans la catégorie des emblèmes.



- **Se brosser les cheveux** (*iconique*) : on passe la main sur ses cheveux en imitant le mouvement d'une brosse.



- **Se brosser les dents** (*iconique*) : on bouge son index devant ses dents en imitant le mouvement d'une brosse à dents.



- **Se coiffer** (*iconique*) : on passe la main dans les cheveux.



- **Se doucher** (*iconique*) : on effectue des mouvements circulaires de la main au-dessus de la tête.



– **Se laver** (*iconique*) : on se frotte le bras ou les mains.



– **Se lever** (*iconique*) : on lève les avant-bras vers le ciel ou on se lève tout simplement.



– **Se maquiller** (*iconique*) : on passe l'index sur ses sourcils ou on imite le mouvement du tube de rouge à lèvres. (Abdulaziz n'a jamais voulu effectuer ce geste.)



- **Se promener** (*iconique*) : on soulève un coude sur le côté, puis l'autre.



- **Se réveiller** (*iconique*) : on étire ses bras au-dessus de sa tête puis sur les côtés.



- **S'habiller** (*iconique*) : on ramène les bras poings fermés du haut vers le bas du corps.

6.3.2.6. Le verbe « aller » (futur proche)

Comme le pronom réfléchi, un seul geste représentera le verbe « aller » du futur proche afin d'éviter un trop grand nombre de gestes et donc un risque

supplémentaire de confusion. Il consiste en un mouvement de la main ou du bras (selon l'amplitude du mouvement) qui partant de la poitrine, fait un arc de cercle vers l'avant. Il symbolise l'évènement futur et la notion d'intention qu'apporte le futur proche.



Figure 113: Geste métaphorique représentant la notion de futur proche

Un exemple de phrase gestualisée au futur proche :



« Elle va coller. »

Nous n'avons pas créé de gestes pour la terminaison de l'infinitif « -er » car elle est ressentie par les apprenants comme étant la base du verbe et sa prononciation se fait automatiquement. Pour eux, la véritable difficulté est de ne pas prononcer le son [e] afin de conjuguer le verbe.

6.3.3. Analyse comparative classe témoin/classe test

Nous allons tenter de mesurer l'impact de la gestualité sur notre classe test. Grâce à des graphiques, nous comparerons le temps de parole, le rapport discours/gestes et les types de gestes effectués avec ceux présents dans une classe témoin. Nos comparaisons porteront sur un cours de grammaire et sur un cours de mise en pratique des notions grammaticales.

6.3.3.1. Comparaison d'un cours de grammaire

Nous avons sélectionné deux leçons de grammaire d'une durée à peu près identique, 10 minutes environ.

La leçon de la classe témoin animée par l'enseignante Olfa K. porte sur le passé composé. C'est la deuxième fois qu'elle travaille le passé composé avec cette classe. Elle explique la structure et l'utilisation de ce temps en écrivant au tableau plusieurs phrases au passé composé puis la règle. L'enseignante explique par exemple qu'« elles sont arrivées à l'école » prend l'auxiliaire « être » et que le participe passé s'accorde au sujet. Ensuite, les apprenants écrivent dans leur cahier et répondent aux questions de l'enseignante.



Figure 114: Leçon de grammaire en classe témoin A2

La leçon de la classe test (dont nous sommes l'enseignante) a pour thème les verbes pronominaux du 1^{er} groupe. La leçon commence par un rappel des verbes non réflexifs (comme « parler », « manger » ...) en les signant.



Figure 115: Leçon de grammaire en classe test A1

Puis, l'enseignante explique la différence qui existe avec un verbe pronominal. Pour ce faire, elle prend l'exemple du verbe « se réveiller » tout en effectuant le geste du pronom réfléchi « se ». Ensuite, l'enseignante et tous les apprenants conjuguent ensemble quelques verbes pronominaux en inventant simultanément de nouveaux gestes.



Figure 116: Conjugaison de verbes à l'aide de gestes

La leçon se termine par un jeu de mime. Chaque apprenant doit y faire deviner à ses camarades des verbes pronominaux conjugués aux personnes de son choix en effectuant les gestes appris précédemment.

- **Comparaison du temps de parole**

Concernant le temps de parole, nous avons comptabilisé le nombre de mots prononcés par chaque participant. Nous n'avons pas choisi de mesurer la durée proprement dite car le débit de parole varie d'une personne à l'autre.

On constate dans les deux classes que le nombre de mots prononcés par

l'enseignante est nettement supérieur à celui des apprenants. Cependant, l'enseignante de la classe test en produit moitié moins que celle de la classe témoin (500 mots environ contre 1000 mots environ en classe témoin).

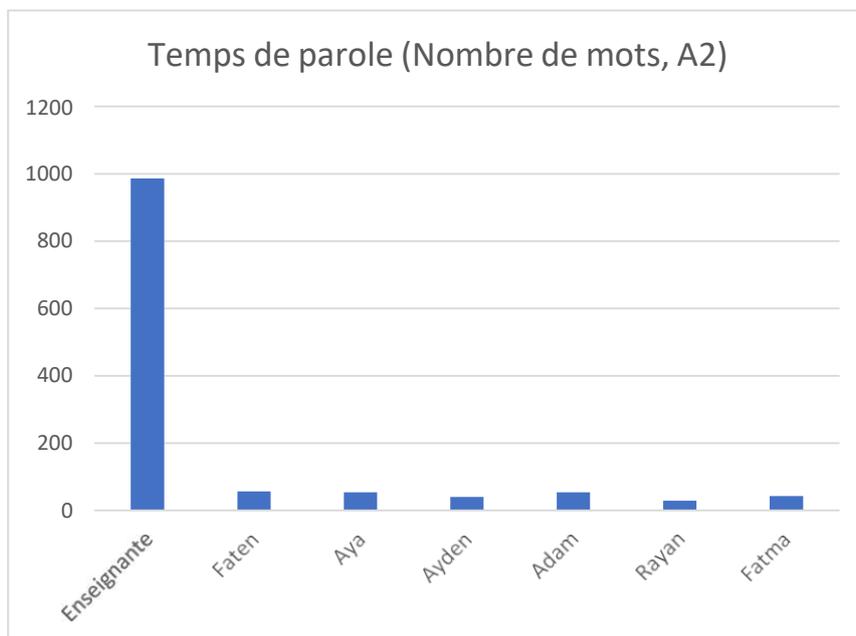


Figure 117: Temps de parole (classe témoin A2)

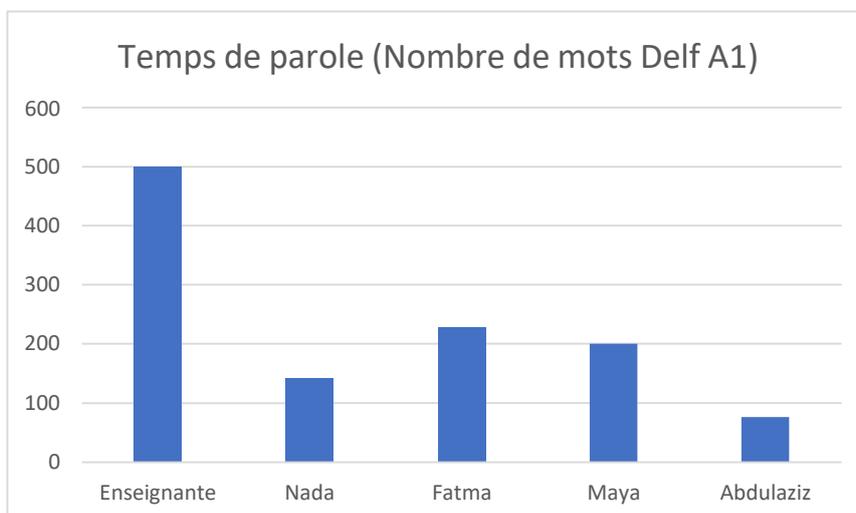


Figure 118: temps de parole (classe test A1)

On constate également que les apprenants de la classe test parlent beaucoup plus : en moyenne 161 mots chacun contre 37 mots pour ceux de la classe témoin. Cette différence (quatre fois plus) est encore plus grande si on prend en compte le temps qui ne nécessite pas la prise de parole pour cause de gestes. Cette différence est flagrante dans le cas d'Abdulaziz, apprenant en classe test et extrêmement timide,

parle habituellement extrêmement peu. On note ici qu'il produit 76 mots. C'est certes beaucoup moins que ses camarades de classe, mais c'est davantage qu'Aya (53 mots), l'apprenante qui en produit le plus dans la classe témoin.

Enfin, l'asymétrie linguistique en classe test est nettement moins marquée qu'en classe témoin (8 fois moins environ).

- **Comparaison du rapport entre discours et gestes**

Notre deuxième comparaison porte sur le nombre de gestes effectués par les apprenants. Un apprenant de la classe témoin produit en moyenne 11 gestes dans les 10 minutes de classe enregistrées contre 73 gestes en moyenne par apprenant en classe test. Autrement dit, les apprenants de la classe test ont produit presque 7 fois plus de gestes que ceux de la classe témoin.

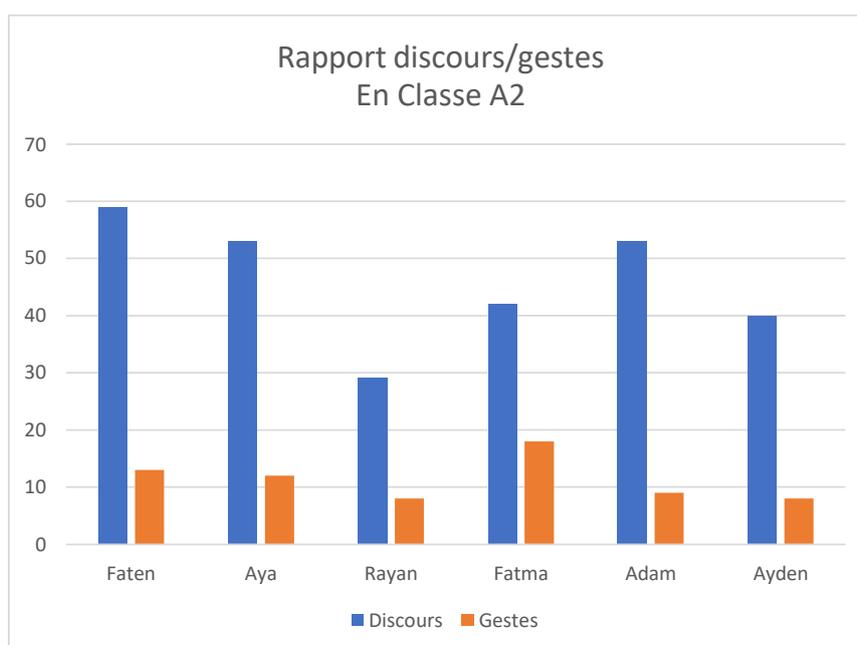


Figure 119: Rapport discours/gestes (classe témoin A2)

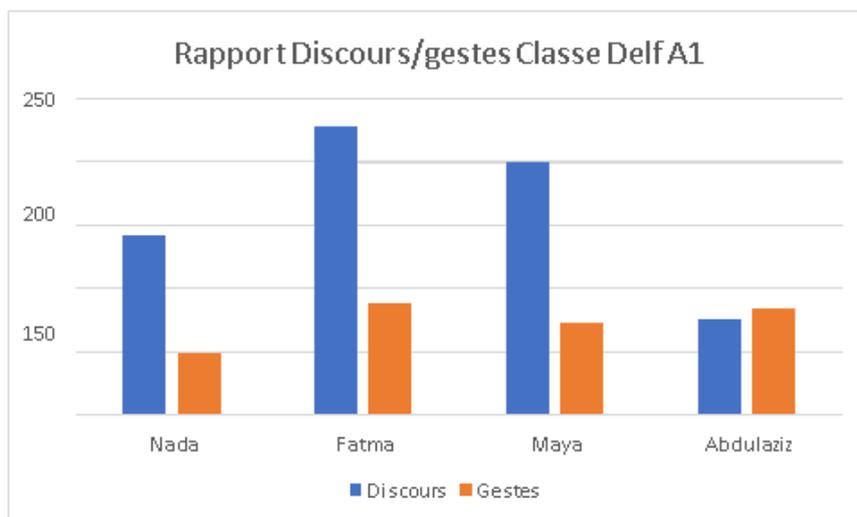


Figure 120: Rapport discours/gestes (classe tes A1)

Par conséquent, le nombre de gestes est multiplié par 7 en classe test, et celui de mots par 4. Même un apprenant timide tel qu'Abdulaziz a une production gestuelle qui dépasse sa production orale. Il trouve sans doute de cette façon un autre moyen pour s'exprimer.

- **Comparaison des types de gestes**

Notre dernière comparaison concerne les types de gestes effectués dans les deux classes. Nous avons vu que dans une classe « traditionnelle », le geste le plus utilisé par les apprenants est un emblème pédagogique pour prendre la parole ou répondre à une question de l'enseignant. Ce n'est pas un geste coverbal puisqu'il n'accompagne pas de discours contrairement à notre classe test où l'emblème pédagogique y est assez peu utilisé et où les iconiques, les métaphoriques, les déictiques et les emblèmes sont plus produits. Rappelons que les deux premiers sont des gestes coverbaux illustrant un concept concret et abstrait, et que les deux autres sont pareillement utilisés seuls ou en accompagnement d'un discours.

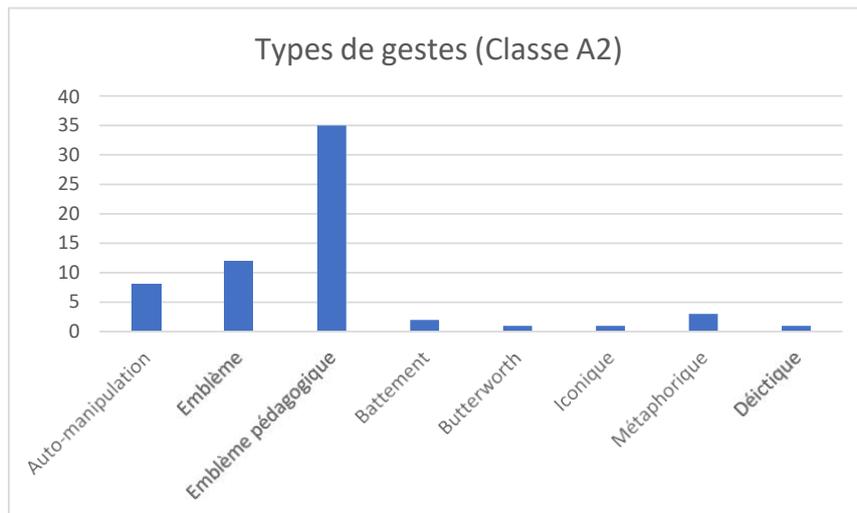


Figure 121: Types de gestes (classe témoin A2)

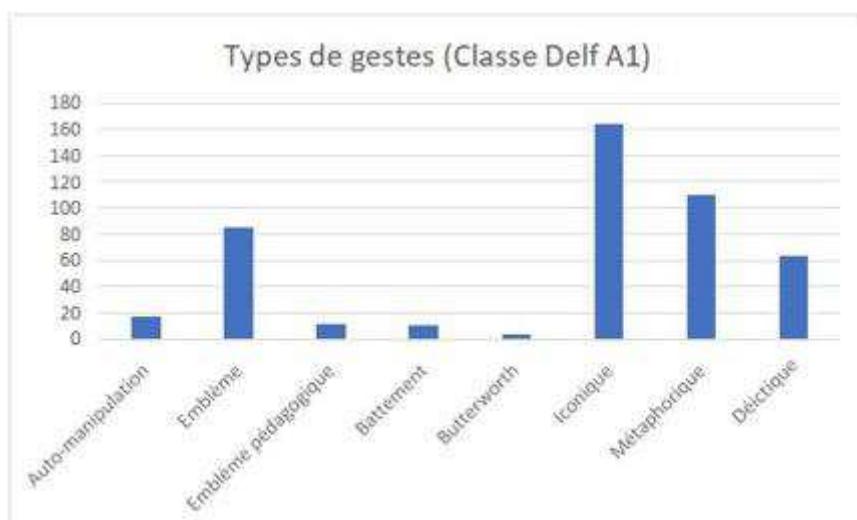


Figure 122: Types de gestes (classe test A1)

À travers ces graphiques, il apparaît que les gestes principalement utilisés par les apprenants de la classe test accompagnent un discours. Ils expriment une idée (aussi bien concrète qu'abstraite) ou désignent quelque chose dans leur environnement proche. Au contraire, les gestes produits principalement en classe témoin sont de type « emblème » car ils appartiennent à un répertoire culturel. Les gestes d'automanipulation sont aussi très présents, signe que l'apprenant s'ennuie ou qu'il se trouve dans l'incapacité de s'exprimer ou de bouger à sa guise.

Dans les deux classes, les gestes de battement et butterworth sont les plus rares. Ils accompagnent habituellement un discours très spontané soit en langue maternelle, soit en langue étrangère chez un apprenant de haut niveau.

6.3.3.2. Comparaison de la mise en pratique

Grâce à deux extraits vidéo de durée égale (14 minutes), nous avons également comparé deux leçons de mise en pratique de notions grammaticales étudiées précédemment en classe. La leçon de la classe témoin, classe de faux débutants de l'enseignante Olfa M., portait sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe. Celle de la classe test, classe de prépa Delf A1, portait quant à elle, sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe, les verbes pronominaux et le futur proche.

L'enseignante de la classe témoin de faux débutants a sélectionné deux exercices issus du cahier d'exercices de la méthode Tip Top. Il s'agit de deux exercices à trous où l'apprenant doit compléter le verbe « aimer » à la forme qui convient. Dans un premier temps, l'enseignante demande aux apprenants de compléter les exercices de manière individuelle puis les fait passer l'un après l'autre au tableau pour la correction.

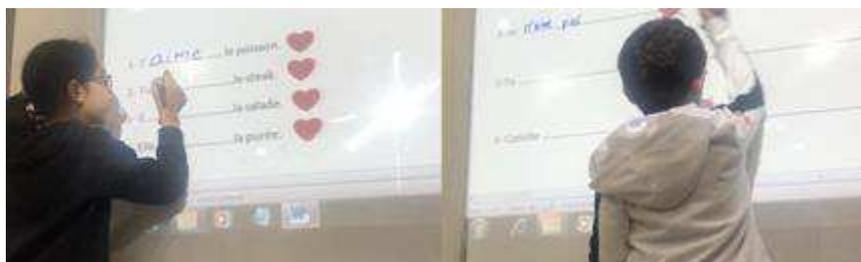


Figure 123: Apprenants de la classe témoin faux débutants A1 passant au tableau individuellement pour la correction d'un exercice

Dans la classe test, les enfants commencent par faire deviner à leur camarade la phrase de leur choix, par exemple « Je vais manger. ».



Figure 124: Apprenants de la classe test A1 en mise en pratique de notions grammaticales par le geste

Ensuite, un apprenant lance un dé sur lequel sont inscrits les pronoms personnels « je, tu, il/elle nous, vous, ils/elles », puis il tire au sort deux papiers, l'un pour le verbe du 1^{er} groupe à utiliser, l'autre pour le temps verbal (le présent ou le futur de l'indicatif). En utilisant les gestes qu'il connaît, l'apprenant compose alors une phrase que ses camarades tentent de deviner.



Figure 125: Mise en pratique de la flexion verbale à l'aide d'un dé de pronoms et de gestes

- **Comparaison du temps de parole**

Le constat est similaire à celui fait pour le cours de grammaire. Dans la classe témoin et dans la classe test, les enseignantes produisent beaucoup plus de mots que les apprenants. Cependant, l'enseignante de la classe témoin en produit beaucoup plus (le double, soit environ 800 contre 400) ; et les apprenants de la classe test produisent à peu près 3 fois plus de mots que ceux de la classe témoin, c'est-à-dire, en moyenne 110 mots chacun contre 35.



Figure 126: Temps de parole (classe témoin faux débutants)

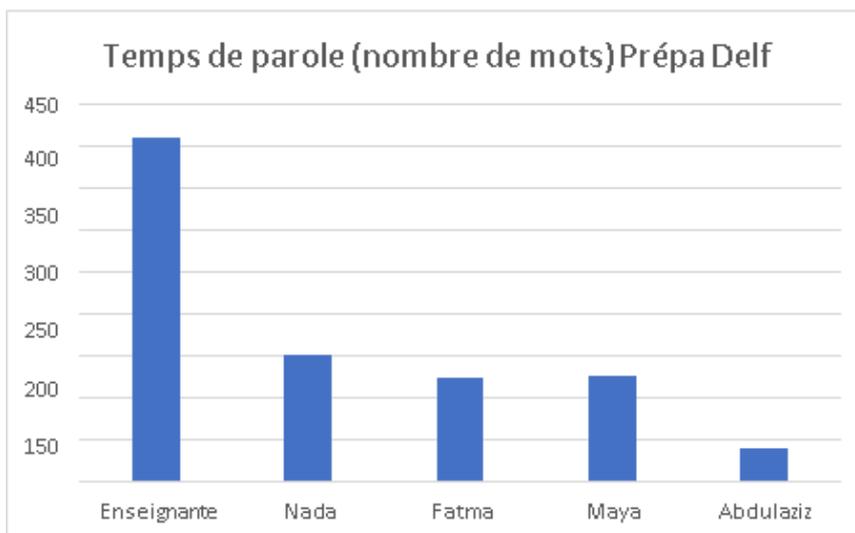


Figure 128 : Temps de parole (classe test A1)

- **Comparaison du rapport entre discours et gestes**

S'agissant de la production de gestes dans les deux classes, un apprenant de la classe témoin produit en moyenne 6 gestes en 14 minutes contre 55 en moyenne par apprenant en classe test, ce qui donne un ratio de presque 10.

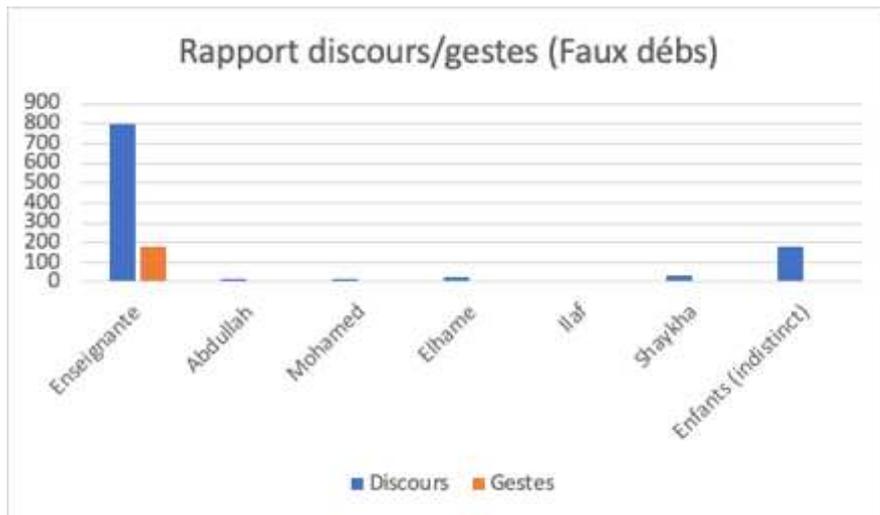


Figure 127: rapport discours\gestes (classe test faux débutants)

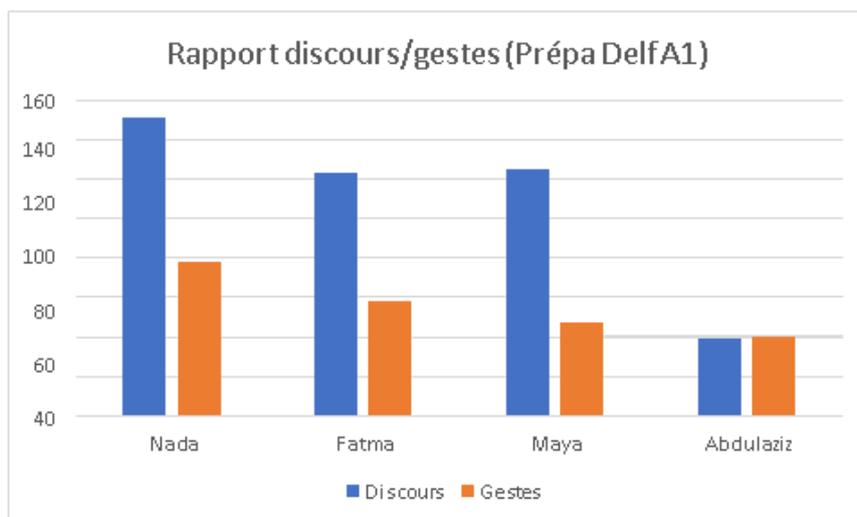


Figure 128: Rapport discours/gestes (classe test A1)

Il est vrai que les apprenants en classe témoin ne communiquent pas entre eux et très peu avec l'enseignante. Sans doute pour deux raisons : la première est la nature du travail demandé : ils réalisent un exercice sur leur cahier puis le corrigent un par un au tableau. La seconde est que leur niveau de langue ne leur permet pas de communiquer en français et donc, de communiquer tout court (nous sommes en classe de FLE). Il en résulte alors une production gestuelle quasi inexistante.

Dans la classe test, les productions de discours et de gestes sont fortes et leur ratio beaucoup plus faible (il est entre 1 et 2) que dans la classe témoin où le geste est quasi inexistant. À noter que contrairement à ses camarades, Abdulaziz produit un peu plus de gestes que de discours.

- **Comparaison des types de gestes**

Enfin, la typologie gestuelle en classe révèle la présence d'une majorité de déictiques dans les deux classes. Dans la classe témoin, cela s'expliquerait par un manque de vocabulaire en français chez les apprenants et donc une communication réalisée principalement en pointant. En classe test, le déictique est aussi en tête des types de gestes utilisés, résultat qu'il faut toutefois pondérer par le fait que les apprenants communiquent beaucoup en anglais et que deux tiers des pronoms personnels se représentent par des déictiques. Cependant, notre hypothèse est que toute mise en œuvre d'un exercice en classe demandant une communication verbale, quelle que soit la langue de communication, induit une production importante de gestes déictiques.

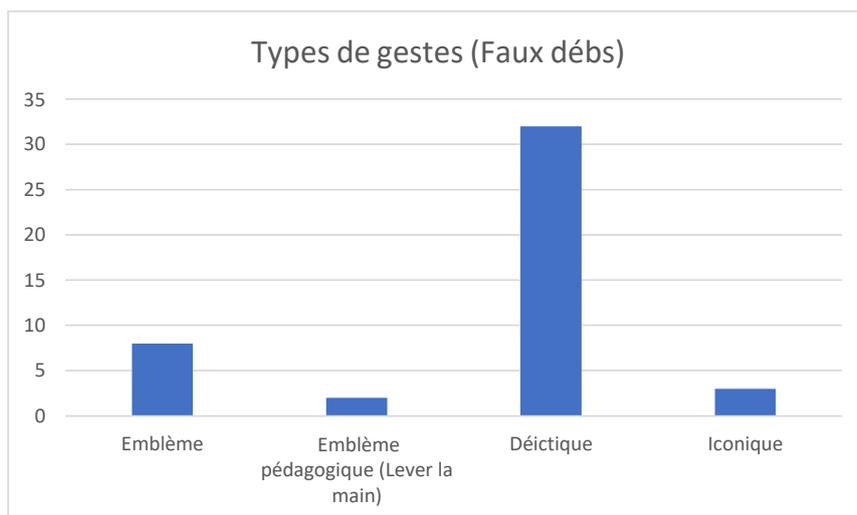


Figure 129: Types de gestes (classe témoin faux débutants)

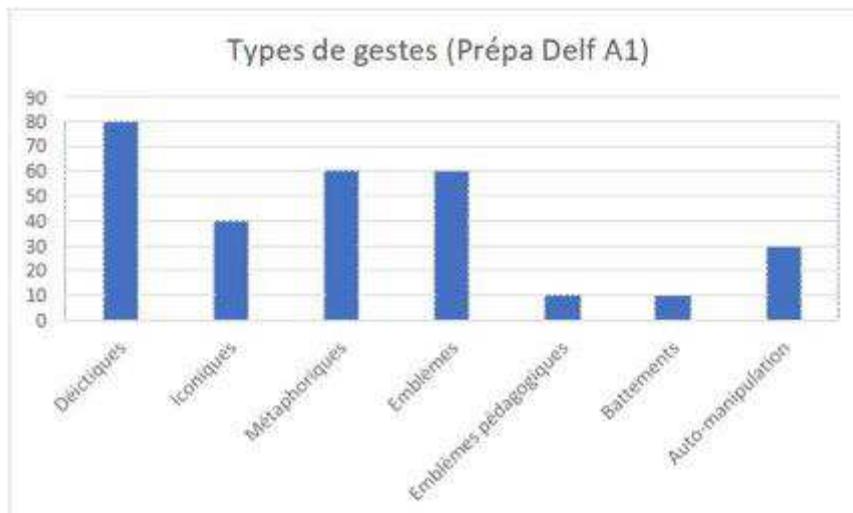


Figure 130: Types de gestes (classe test A1)

En classe témoin, tout comme durant la leçon de grammaire, après les déictiques, ce sont les emblèmes (dont les pédagogiques) qui sont les plus utilisés tandis que les iconiques arrivent en troisième position. Les gestes les plus présents se réfèrent ainsi, essentiellement à un environnement « concret ». Rappelons ici que les déictiques servent à pointer un élément de l'environnement proche, les iconiques symbolisent une chose concrète tandis que les emblèmes proviennent de la culture initiale et de la langue maternelle de l'apprenant : le geste dans la classe témoin n'est pas intégré dans le répertoire de la langue étrangère.

Le répertoire gestuel utilisé en classe test est plus conséquent tant en quantité qu'en qualité. Tous les types de gestes sont représentés à l'exception du butterworth qui est celui de la recherche lexicale.

Les comparaisons que nous venons de réaliser montrent donc que notre classe test a considérablement réduit l'asymétrie linguistique et gestuelle qui existe habituellement entre les apprenants et leur enseignant en classe de langue étrangère. Les apprenants s'y sont beaucoup plus exprimés et y ont été davantage actifs : le cours de grammaire n'a pas consisté à une lecture de l'enseignant devant des apprenants quasi passifs.

Cela étant dit, il faut aussi noter qu'il y a eu en outre un gain de temps. Si dans un cours dit « classique », une leçon de grammaire nécessite au moins deux séances, une pour l'introduction de la règle théorique et une pour la pratique, une seule a suffi au sein de notre classe test puisque la pratique a été réalisée immédiatement et que

les aspects théoriques n'ont plus été chronophages.

Il est clair que les apprenants en classe test, en communiquant entre eux grâce à un jeu par exemple, se sont exprimés plus librement et ont produit des gestes coverbaux plus spontanément. Cette autonomie (relative car guidée par l'enseignant) des apprenants durant une activité a permis une appropriation plus facile, voire supérieure, d'une notion de langue. La preuve en est apportée par Abdulaziz qui étant celui ayant le mieux intégré les gestes, a de la même façon, mieux intégré le système de terminaison verbale que ses camarades. Cela nous montre aussi que la pratique gestuelle bénéficie à tous les apprenants quelle que soit leur personnalité et permet aux timides de s'exprimer et de trouver leur place dans un groupe.

Enfin, en classe témoin, les gestes effectués se sont référés majoritairement à l'environnement immédiat et concret et non aux notions linguistiques de la langue cible étudiée contrairement à la classe test où les gestes ont été plus riches et variés, et ont inclus entre autres, un grand nombre de métaphoriques représentant des abstractions. Même si ces gestes n'ont pas tous été spontanés, certains résultaient d'un processus de cocréation en classe et ont apporté à l'apprenant les dimensions concrètes et abstraites nécessaires à la visualisation des éléments de la langue étrangère qui serviront ensuite à son acquisition.

6.3.4. Analyse des résultats de fin de session

Nous venons de comparer les données issues des enregistrements de la classe témoin et ceux de la classe test. Nous nous intéresserons ici aux résultats obtenus par les apprenants de cette dernière, tant à l'oral qu'à l'écrit, à court et à moyen terme. Notre référence sera l'état des lieux que nous avons établi lors de notre premier cours.

6.3.4.1. Bilan des compétences orales à court et à moyen terme

Rappelons rapidement comment avait été réalisé l'état des lieux que nous avons présenté au point 6.1.3.2. Nous avons demandé à nos futurs apprenants de conjuguer oralement le verbe « parler » au présent de l'indicatif.

Tous, sans exception, avaient alors prononcé [e] les « -e » muets présents dans la conjugaison du verbe « parler ». C'est une erreur très courante chez les apprenants de tous âges au Koweït. Généralement, les apprenants gardent cette mauvaise prononciation longtemps, voire toujours. Il nous est ainsi déjà arrivé de travailler avec des apprenants de niveau B2 ayant fossilisé cette erreur.

Enseignante	
35	ok \ ++ à toi maya
Maya	
36	je parle ++ tu [parle] \ ++
37	il elle ++ [parle] / :: nous +++ parlons
38	vous parlez /
39	ils elles+ parlent \

Figure 131: Exemple de prononciation des "-e" muets dans la conjugaison du verbe "parler" en classe de FLE

L'ordre des pronoms personnels avait été, quant à lui, ignoré par les apprenants, ce qui montrait une formalisation totale de la conjugaison. Elle n'avait aucun lien avec le réel, mais elle était seulement une liste abstraite à apprendre par cœur.

	Abdulaziz
27	il elle parle /
28	vous ++ allons / ::
	Enseignante
29	hmm / ::
	Abdulaziz
30	parle /
	Enseignante
31	hmm / ::
	Abdulaziz
32	vous allons ++++ parle /

Figure 132: Exemple de confusion dans l'ordre de conjugaison en classe de FLE

L'auxiliaire « être » avait parfois précédé le verbe à conjuguer suivant le modèle anglais « *I am eating.* » : « Je suis mangé. » Ce transfert de structure d'une langue à une autre avait alors montré que la langue cible, n'avait pas encore été intégrée.

2	alors vas-y est-ce que tu peux conjuguer le verbe parler stp?
	Geste Nada
3	Geste de battement
	Nada
4	je parl- je suis [parle] /

Figure 133: Exemple de calque de la langue maternelle

Enfin, toujours parmi les confusions liées à l'apprentissage par cœur des différentes formes verbales, le futur proche avait été confondu avec le présent : [ty ve parle], [vu zalõ parl].

	Nada
4	je parl- je suis [parle] /
5	euh++ tu [ve / parle /]

Figure 134: Exemple de confusion entre le présent et le futur proche

6.3.4.1.1. Bilan collectif des compétences orales à court terme

Après six cours, c'est-à-dire à peu plus d'un mois après l'état des lieux, nous avons réalisé un premier bilan oral sur l'acquisition de formes verbales, notamment les pronominales, au présent et au futur proche. Lors d'un jeu identique¹⁴⁶ à celui décrit au point 6.3.3.2., chaque apprenant devait faire deviner à ses camarades les formes verbales de son choix.

Nous commencerons par présenter l'évolution chez les apprenants de la prononciation des « -e » muets des verbes du 1^{er} groupe conjugués à la 1^{re}, 2^e et 3^e personnes du singulier ainsi qu'à la 3^e personne du pluriel. Nous continuerons par celle de l'apprentissage des terminaisons de la 1^{re} et 2^e personnes du pluriel de ces verbes. Enfin, nous conclurons par celle de l'acquisition des verbes pronominaux et du futur proche.

- **Les terminaisons verbales muettes**



Figure 135: "Tu te promènes" avec autocorrection

¹⁴⁶ Rappel : un apprenant lance un dé sur lequel est inscrit les pronoms personnels « je, tu, il/elle nous, vous, ils/elles » puis il tire au sort deux papiers, l'un pour le verbe du 1^{er} groupe à utiliser, l'autre pour le temps verbal (le présent ou le futur de l'indicatif).

Fatma	
tu te XX	
Enseignante	Enseignante
tu te:	tu te promènes
Geste Abdulaziz	Geste Abdulaziz
iconique (aller)	emblème (chut)
Abdulaziz	Nada
promener	miss promène
Nada	Geste Nada
aller	auto contact
Maya	Enseignante
yes:	bravo Abdulaziz

Figure 136: Autocorrection d'Abdulaziz

Maya doit faire deviner l'énoncé « Tu te promènes. ». Cette tâche contient, entre autres, deux difficultés : choisir le bon pronom pronominal et faire attention à la terminaison verbale muette. Maya effectue alors ces trois gestes : le déictique « tu », le métaphorique « te » puis l'iconique « marcher ou se promener » (à noter qu'ici l'utilisation du pronom « te » implique automatiquement de comprendre « se promener »). À sa droite, Abdulaziz reprend simultanément ses gestes, une stratégie qui l'aide à trouver la réponse. Maya a toutefois omis le geste emblème « chut ! » qui exprime que le « -e » final du verbe est muet. Aussi, Abdulaziz répond « Tu te promener », mais comprend immédiatement son erreur et se corrige aussitôt en effectuant l'emblème « chut ! ». Dans la foulée, Nada trouve elle aussi la réponse.

Même si le geste ne garantit pas une bonne réponse du premier coup, le processus de gestualisation induit une réflexion et une prise de conscience de la structure verbale. De plus, les activités en groupe permettent la coconstruction gestuelle et orale du système verbal.



Figure 137: "Il parle"

Nada
XX il
Maya
il
Geste Nada
iconique (il), emblème (parle), emblème (chut)
Nada
il il par: parle

Figure 138: Gestes coverbaux "Il parle" accompagné de la bonne prononciation

Nada doit quant à elle, produire le geste du pronom personnel « il » et celui du verbe « parler » au présent de l'indicatif, puis les prononcer. Elle effectue l'iconique « il » puis l'iconique (ou emblème) « parler » et enfin, l'emblème « chut ! » en prononçant simultanément l'ensemble sans produire l'erreur qu'elle avait l'habitude de faire, c'est-à-dire celle de prononcer le « -e » final [e].

- **La terminaison verbale de la 1^{re} personne du pluriel « -ons »**



Figure 139: "Nous nous douchons"

Nada réalise maintenant le geste déictique « nous », le métaphorique du pronom « nous » puis l'iconique « se doucher », mais elle oublie l'iconique de la terminaison « -ons ».

Dans un premier temps, les apprenants se contentent de traduire les gestes de Nada en répondant « Nous nous doucher », mais s'autocorrigent assez vite.



Figure 140: Autocorrection gestuelle de "Nous nous douchons"

Maya
nous? moi
Fatma
nous nous
Maya
euh: doucher
Abdulaziz
doucher
Maya
douch: douchons
Geste Abdulaziz
emblème (chut), iconique (ez)
Abdulaziz
douchons
Enseignante
nous nous douchons ok

Figure 141: Abdulaziz s'autocorrige "Nous nous douchons"

De cette façon, Abdulaziz a cherché la terminaison par les gestes : Il a effectué l'emblème « chut ! » pour la terminaison du « -e » muet, puis le geste iconique « -ez », et, enfin, à donner la bonne réponse « Nous nous douchons. ». Le processus cognitif a été « extériorisé » et « conscientisé » par le geste.



Figure 142: Maya tente de faire deviner "Nous travaillons"

Fatma	
nous	Geste Abdulaziz
	iconique (travailler)
Nada	
nous nous :	Fatma
haha	travailler
Maya	Abdulaziz
haha	travaillons::
Fatma	Nada
nous nous:	travaillons:
Geste Fatma	Geste Nada
métaphorique	déictique, métaphorique
Abdulaziz	Fatma
travailler	travaillons::

Figure 143: Mise en pratique de "devinettes gestuelles" avec "Nous travaillons"

C'est au tour de Maya (en blanc) d'essayer de faire deviner aux autres apprenants une expression en utilisant le verbe « travailler » conjugué avec le pronom personnel « nous ». Elle effectue alors le geste déictique « nous » puis l'iconique « travailler », mais omet la terminaison verbale. Ses camarades répondent alors « Nous travailler », mais s'aperçoivent rapidement que cela ne convient pas. Tous (dont Nada, en rose) s'autocorrigent en prononçant le « -ons » adéquat et en effectuant l'iconique correspondant.

- **La terminaison verbale de la 2^e personne du pluriel « -ez »**



Figure 144: "Vous habitez"

Nada	
vous	
and then it's	
Geste Nada	
iconique (habiter), déictique (montre Fatma)	
Fatma	Abdulaziz
habiter	habitez
Maya	Geste Nada
habiter	iconique (ez), déictique (montre Fatma)
Abdulaziz	Fatma
ha	habiter en ez
Geste Abdulaziz	Enseignante
iconique (habiter)	vous habitez:

Figure 145: Les apprenants cherchent la bonne terminaison verbale à l'aide de gestes

Ici, Nada cherche à faire deviner l'énoncé « Vous habitez » en effectuant le déictique « vous », l'iconique « habiter » puis l'iconique « -ez ». Tous les gestes (corrects) ayant été effectués, les apprenants n'ont eu aucun mal à trouver la bonne réponse.

- **La forme verbale au futur proche**

Le futur proche est généralement apprécié par les apprenants car il leur semble simple. Il ne présente pas de terminaison verbale et même si le semi-auxiliaire « aller » doit être conjugué, il ressemble aux futurs anglais et arabe pour lesquels un

verbe est ajouté à une forme fixe. Cela étant, nous avons été agréablement surprise par son utilisation parfaite.



Figure 146: "Je me réveille"

Maya
je
je
vais
Abdulaziz
je vais
Maya
je vais me réveiller

Figure 147: Réponse de Maya: "Je vais me réveiller"

Ainsi, quand Fatma effectue le geste déictique « je », le métaphorique d'« aller » au futur proche « vais » et le geste iconique « se réveiller », Maya trouve rapidement la réponse « Je vais me réveiller » malgré la difficulté de la forme verbale (un futur proche avec un verbe pronominal) et le fait que nous ne l'avions pas encore étudiée en classe.

Ce fut un peu plus tâtonnant lorsque Abdulaziz a essayé de faire deviner la phrase « Ils vont colorier ». Après avoir effectué l'iconique/métaphorique « ils », le métaphorique « vont » et l'iconique « colorier », ses camarades ont hésité quelques instants entre le singulier et le pluriel de « il » ainsi que sur la forme correcte d'« aller », mais pour finalement trouver la bonne réponse.



Figure 148: "Ils vont colorier"

Geste Abdulaziz	
iconique/métaphorique (ils)	
Maya	
ils	
Nada	Maya
ils	vont
Geste Abdulaziz	Nada
vont	vont
Nada	Enseignante
va:	ils vont:
Fatma	Geste Abdulaziz
va:	iconique (dessiner), déictique (montre Fatma)
Maya	Maya
va:	colorier
Nada	Fatma
vais	colorier

Figure 149: Abdulaziz fait deviner la phrase "Ils vont colorier"

- **La forme verbale de la forme pronominale**

Les exemples précédents ont montré que les apprenants avaient intégré la forme pronominale aussi bien au présent de l'indicatif qu'au futur proche. Le simple geste de ramener les deux mains sur sa poitrine les a certainement aidés à comprendre le concept d'une action faite sur soi (même si nous avons choisi de ne pas décliner les différents pronoms en différents gestes).

Malgré un geste unique pour représenter la conjugaison d'« aller » au présent, les apprenants ont compris qu'il fallait accorder le verbe.



Figure 150: Exemple de gestes métaphoriques représentant les pronoms réfléchis

Voici un dernier exemple où Fatma fait deviner un énoncé contenant un verbe pronominal : Elle commence en effectuant le geste iconique « il », puis poursuit avec le métaphorique « se » et l'iconique « se brosser les dents », et finit avec l'emblème « chut ! ». Ses camarades comprennent aussitôt « Il se brosse les dents », donnent le bon pronom du verbe pronominal et ne prononcent pas la terminaison verbale.

Gestes Fatma
iconique (il), métaphorique (se), butterworth, iconique (brosse les dents), emblème (chut)
Abdulaziz
il::
Maya
no
Abdulaziz
se:
Maya
se::
haha
bross::e les dents
Abdulaziz
bross:e
Gestes Abdulaziz
emblème (chut)

Figure 151: "Il se brosse les dents"

À noter que, comme à son habitude, Abdulaziz a signé en même temps que la personne qui faisait deviner l'énoncé, et cela l'a aidé à découvrir la réponse.

Après quelques semaines de pratique, les apprenants connaissent tous les pronoms personnels. Ce ne sont plus des concepts abstraits, mais un vécu qu'ils ont intégré par le geste, par leur corps. Désormais, ils savent que telle action est faite par telle personne et que cela induit l'accord du verbe au pronom personnel au moyen d'une terminaison verbale. Ils ont donc pu établir un lien grammatical entre différents éléments par l'intermédiaire d'une expérience physique.

Pour eux, la conjugaison n'est plus seulement une liste de verbes à réciter. D'ailleurs, lorsqu'ils sont en phase de réflexion, les gestes les aident à reconstituer le lien grammatical. De même, si un apprenant oublie un élément d'un énoncé qu'il doit faire deviner, ses camarades s'aperçoivent immédiatement de l'erreur en rejouant l'énoncé.

Ainsi, par le geste métaphorique des mains vers la poitrine, l'apprenant intègre la notion d'une action que l'on fait sur soi et il sait si un verbe se trouve à la forme pronominale. De même, s'agissant de ce que recouvre le temps grammatical du futur proche en français, le geste métaphorique des mains effectuant un arc de cercle vers l'avant exprime bien l'action qui va se faire, concept par exemple différent du futur simple qui est un temps de la certitude. Le geste donne à voir, à ressentir, des nuances qui sont plus ardues à saisir par la seule parole.

En vivant les phrases, en les concrétisant, en expérimentant physiquement les verbes, les apprenants ont réalisé d'étonnants progrès. Il leur a été sans doute plus facile de comprendre une grammaire, et plus particulièrement la conjugaison, par l'incarnation de ses relations, lorsqu'il y a eu « rejeu » (Jousse, 1969).

6.3.4.1.2. Bilan individuel sur les compétences orales à court terme

Lors du dernier cours de la classe test, le 17 décembre 2019, nous avons proposé un test de fin de session aux quatre apprenants de cette classe afin qu'ils puissent intégrer le niveau suivant. Ce test couvrait les quatre compétences enseignées en FLE : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale. Nous avons encouragé en particulier Abdulaziz à utiliser les gestes que nous avons travaillés ensemble pour répondre aux questions de conjugaison.

Étant de nature très anxieuse et timide, Abdulaziz s'est retrouvé très vite stressé dans cette situation d'examen jusqu'à en perdre tous ses moyens ; à rajouter à cela la présence de la caméra.

L'exercice consistait à conjuguer le verbe « se réveiller ». Nous avons délibérément choisi une structure « traditionnelle » de la récitation. Nous voulions observer les différences, d'une part, avec le premier état des lieux (celui réalisé lors du premier cours), et d'autre part, avec le bilan réalisé en classe sous forme de jeu.

Voici l'exemple d'Abdulaziz¹⁴⁷ :

Pour commencer l'exercice, Abdulaziz a effectué sans se tromper, les gestes que nous avons vu en classe et qui correspondaient à la 1^{re} personne du singulier du verbe à conjuguer. Il a également donné rapidement la bonne conjugaison « Je me réveille. »



Figure 152: Le déictique "je", le métaphorique "me", l'iconique "se réveiller" et l'emblème "chut!"

¹⁴⁷ Abdulaziz devait s'absenter la semaine suivante, nous lui avons alors fait passer le test oral en avance, ce qui nous a permis d'établir un état des lieux à court terme. Il ne figure pas dans les enregistrements de l'état des lieux à long terme.

Enseignante
est-ce que tu peux conjuguer le verbe se réveiller
Abdulaziz
je + me+ réveille
Geste Abdulaziz
déictique (je) métaphorique (me) iconique (réveille) emblème (chut)

Figure 153: "Je me réveille"

Cependant, à partir de la 2^e personne du singulier, ses gestes sont devenus plus incertains. Il ne savait plus comment signer le pronom « te » et au lieu de mettre la main sur la poitrine, il a touché la table. Il a avorté l'emblème « chut ! », mais a toutefois réussi à répondre « Tu te réveilles ».



Figure 154: Le déictique "tu", le métaphorique "te", l'iconique "se réveiller" et l'emblème "chut!"

Abdulaziz
tu+ te+ tu te réveilles
Geste Abdulaziz
déictique (tu) x2 , iconique (réveille), geste avorté (chut)
Enseignante
oui

Figure 155: "Tu te réveilles"

C'est alors qu'à la 3^e personne du singulier, une confusion s'est installée sur le pronom « se » qui l'a perturbé jusqu'à la fin de sa conjugaison.



Figure 156: L'iconique "il", le métaphorique "se" (ici prononcé "il") puis l'iconique "se réveiller" (ici avorté)

Par conséquent, Abdulaziz a ensuite effectué le geste métaphorique de la main sur la poitrine, mais son regard disait « Je ne sais plus. ». Il a prononcé « il » à la place de « se » sans doute suivant le modèle de la 1^{re} ou de la 2^e personnes du pluriel, respectivement « nous nous » et « vous vous », l'iconique « se réveiller » a été presque inexistant et il n'a pas produit la marque du « -e » muet, l'emblème « chut ! ».

Abdulaziz
il+ il
Geste Abdulaziz
métaphorique (se), mimique (est-ce que c'est ça?)
Abdulaziz
réveille
Geste Abdulaziz
déictique
Enseignante
hmm

Figure 157: "Il il réveille"

Abdulaziz
elle + elle + réveille

Figure 158: "Elle elle réveille"

Abdulaziz a ainsi finalement répondu « Elle elle réveille. ».

Nous pensons qu'Abdulaziz avait commencé à réfléchir et à interagir avec son corps, mais, de plus en plus perdu, il a progressivement adopté une position statique

et s'est comme détaché de son corps. Il ne lui restait plus qu'à recourir à sa seule mémoire, ce qui n'a pas fonctionné. Il a fautivement généralisé une répétition dont il se souvenait vaguement (« nous nous » ou « vous vous »).

Puis, Abdulaziz a cependant eu de nouveau recours à la gestuelle pour la 1^{re} personne du pluriel. Si, il a alors omis le métaphorique du pronom réfléchi « nous », il a bien dit « Nous nous réveillons » et a fini par un petit sourire de fierté.



Figure 159: Le déictique "nous", l'iconique "se réveiller" puis l'iconique "-ons"

Abdulaziz
nous nous
Geste Abdulaziz
iconique (réveille)
Abdulaziz
réveille
réveillons
Geste Abdulaziz
iconique (ons)

Figure 160: "Nous nous réveillons"

Ensuite, à partir la 2^e personne du pluriel, ses gestes sont devenus de plus en plus minimalistes, voire se sont transformés en battements.



Figure 161: Le déictique "vous" par deux fois puis le battement iconique "-ez"

Abdulaziz a ainsi omis l'icnique « se réveiller » et est passé directement à la terminaison « -ez ». Cependant, son énoncé oral a été correct et complet.

Abdulaziz
vous vous réveillez
Geste Abdulaziz
battements, iconique (ez)

Figure 162: "Vous vous réveillez"

Pour terminer, Abdulaziz n'a pas trouvé les 3^e personnes du pluriel féminin et masculin. Il a alors achevé son exercice en disant « Ils ils réveillent » et « Elles elles réveillent ». Côté gestuel, il a uniquement effectué un battement de jambes nerveux et a replié ses bras près de son corps, un geste d'autocontact qui rassure.

Abdulaziz
ils ils réveillent
elles elles réveillent

Figure 163: "Ils ils réveillent et "Elles elles réveillent"



Figure 164: Autocontact et battement

Par ce court test de conjugaison, quelques éléments ont été mis en lumière : Une bonne réponse est souvent précédée par un bon geste. Lorsque le geste ne vient pas à l'apprenant, celui-ci cherche une solution de rechange, une nouvelle stratégie. La première qu'Abdulaziz ait trouvée a été le raisonnement logique : il a ainsi créé la forme « se se » en la déduisant certainement de celles de « nous nous » ou « vous vous ». Voyant que cela n'avait pas fonctionné, il a alors utilisé (en vain) sa mémoire comme s'il récitait un texte appris par cœur, c'est-à-dire en abandonnant tous gestes ou en en produisant sans amplitudes.

Mais l'absence de gestes et d'amplitude de ceux-ci entravent la production des énoncés corrects. Comme nous le disions plus haut, le seul processus mental n'est pas suffisant et il est important de vivre et de faire vivre son énoncé en l'incarnant sinon il ne s'agit juste d'une liste de mots dénués de sens. En effet, « quand les mots, les structures, les prosodies des langues étrangères sont introduits dans un contexte qui fait déjà sens pour eux, les élèves peuvent alors s'appuyer sur la multisensorialité pour comprendre et mémoriser » (Aden, 2017).

La tension du corps qui se traduit chez Abdulaziz par l'enfermement des bras tenus très près du corps et ce mouvement de battements des jambes pourraient être mis à profit par l'action du geste et donc par le déblocage du processus cognitif. L'énergie est là, mais elle est bloquée ou mal canalisée.

En fait, Abdulaziz est très timide, il déteste attirer l'attention sur lui. Sans doute que de se retrouver seul face à l'enseignante et devant une caméra l'a totalement déstabilisé. Au contraire, fondu dans la classe et oubliant la caméra, il a toujours été si détendu qu'il était celui qui signait le mieux.

Quoi qu'il en soit, Abdulaziz ne s'est jamais trompé dans l'ordre des pronoms personnels et dans les terminaisons verbales, et ce malgré une confusion sur les pronoms de la 3^e personne. Il y a ainsi eu un progrès certain depuis l'état des lieux.

6.3.4.1.3. Bilan collectif sur les compétences orales à long terme

Nous avions prévu un bilan collectif à long terme aux alentours des mois d'avril ou de mai 2020 afin de vérifier l'acquisition du système verbal sur une période assez longue, soit de 6 mois environ. Malheureusement, avec le début de la crise sanitaire due à la Covid-19 et à l'annonce du confinement au Koweït, nous avons été contrainte de l'annuler. Cependant, grâce à notre rencontre fortuite dans le couloir de l'IFK avec les trois apprenantes de notre classe Prépa Delf A1, nous avons pu organiser un bilan le 1^{er} mars 2020, c'est-à-dire environ 3 mois après notre dernier cours en classe test. Ce jour-là, Abdulaziz était absent, seules Maya, Fatma et Nada étaient présentes.

- **Mémorisation du lexique des verbes du 1^{er} groupe**

Nous avons d'abord demandé à Maya, Fatma et Nada si elles se souvenaient des verbes que nous avons étudiés en classe 3 mois auparavant. Elles nous ont cité aussitôt 11 verbes en les accompagnant des gestes adéquats.



« Travailler »

« Sauter »

« Voyager »

« Cuisiner » « Parler »



« Écouter »

« Regarder »

« Coller »

« Couper »



« Danser »

« Marcher »

« Se promener »

- **Conjugaison des formes verbales des verbes du 1^{er} groupe**

Nous leur avons demandé si elles pouvaient conjuguer les verbes qu'elles venaient de nommer. Puis, sans avoir évoqué l'ordre canonique « je, tu, il... », elles l'ont respecté en intervertissant seulement les conjugaisons entre « tu » et « il ».



Figure 165: Le déictique "je" et l'iconique "sauter"

Maya a effectué le déictique « je » puis l'iconique « saute », mais a omis l'emblème « chut ! ». Quand Nada a alors dit « Je sauté », Maya la reprise : « Je saute ».



Figure 166: L'iconique "il", l'iconique "marcher" et l'emblème "chut!"

Pour « Il marche », Maya a effectué l'iconique « il », l'iconique « marcher » puis l'emblème « chut ! ».



Figure 167: Le déictique "tu", l'iconique "danser" et l'emblème "chut!"

Maya et Nada ont ensemble énoncé « Tu dances » en s'accompagnant du déictique « tu », de l'iconique « danser » et de l'emblème « chut ! ».



Figure 168: L'iconique "il", l'iconique/emblème "écouter" et l'emblème "chut!"

Nada a choisi d'illustrer le pronom personnel « il » avec le verbe « écouter », autrement dit en effectuant l'iconique « il », l'iconique/emblème « écouter » et enfin, l'emblème « chut ! ».



Figure 169: L'iconique "elle"

Pour illustrer « elle », Maya et Nada ont toutes deux effectué l'iconique « elle » avant de choisir chacune un verbe (« regarder » pour Maya et « couper » pour Nada).



Figure 170: L'iconique/emblème "regarder" puis l'emblème "chut!"



Figure 171: L'iconique "couper" puis l'emblème "chut!"

Chacune a terminé par l'emblème « chut ! ».



Figure 172: Le déictique "nous", l'iconique "travailler" et l'iconique "-ons"

Toutes les deux ont décidé de gesticuler ensemble « Nous travaillons » par le déictique « nous », l'iconique « travailler » (que Nada a cependant oublié d'effectuer), puis l'iconique « -ons ».



Figure 173: Le déictique "vous" puis l'iconique "-ez"

Ensuite, pour « Vous travaillez », Nada a effectué le déictique « vous » tandis que Maya a prononcé « travail[e] » sans le signer. Nada a alors effectué l'iconique « -ez » dont elle était très fière de se souvenir.



Figure 174: L'iconique "voyager" et l'iconique "-ez"



Figure 175: L'iconique "ils", l'iconique "danser" et l'emblème "chut!"

Pour « Ils dansent », Nada a dit « Ils dansont », mais s'est autocorrigée aussitôt avec le geste emblème « chut ! » alors que Maya, quasi simultanément, avait effectué les trois bons gestes.



Figure 176: L'iconique "elles", l'iconique "danser" et l'emblème "chut!"

Enfin, elles ont toutes deux achevé leur conjugaison en prononçant « Elles dansent » et en gestualisant l'iconique/métaphorique « elles », l'iconique « danser » et l'emblème « chut ! ».

Par ce bilan rapide réalisé 3 mois après la fin de la classe test, nous avons constaté que les notions étudiées (et vécues) avaient été en très grande partie comprises et retenues. Les apprenantes se sont souvenues des gestes qui illustraient 11 verbes du 1^{er} groupe sans trop d'hésitation. Elles ont aussi respecté l'ordre de la

conjugaison tout en variant les verbes. Enfin, et surtout, elles ont conjugué et prononcé correctement (quelques fois en s'autocorrigeant dans l'instant comme ce fut dans le cas pour Nada) l'ensemble des terminaisons verbales demandées. Il semble que l'expérience concrète, physique, de la grammaire ait porté ses fruits.

Nous croyons aussi à l'importance de la coconstruction. Quand on parle, sauf peut-être en cas de délire, on parle toujours à quelqu'un : à autrui, à soi-même, à un animal, à un dieu... Pour citer Aristote, l'humain est un animal social qui a besoin de communiquer et d'échanger. L'apprentissage traditionnel de la conjugaison, par la méthode de la récitation par cœur hors contexte, dans le vide, va à l'encontre de sa nature. La conjugaison devient alors synonyme uniquement d'une note scolaire.

Il est vrai que pour cette recherche, nous n'avons pas mis en place un système de réponse contextualisé dans l'optique d'une pédagogie énoncée « qui relierait les imaginaires individuels et culturels dans l'action au moyen des langues incorporées » (Aden, 2017) ». Nous le regrettons et nous espérons en avoir l'occasion un jour.

Tout au long de cette étude, nous avons pu néanmoins constater une grande différence de comportement des apprenants selon qu'ils réalisaient un exercice en groupe ou seuls comme Abdulaziz lors de son bilan. Même si l'exercice individuel n'est pas obligatoirement à rejeter, l'apprenant n'y est pas motivé à utiliser des gestes pour son apprentissage. Il existe une dynamique spécifique de l'exercice en groupe. Il y a, par exemple, l'aspect ludique, le fait de jouer avec d'autres ou même d'être acteur devant des spectateurs. Puis, surtout, il y a les connaissances apportées par chacun. Les échanges, les corrections, les inspirations mutuelles, etc., rendent plus vivants les exercices ; or ceci est précisément le but de notre travail : rendre plus vivantes la grammaire et la conjugaison, vivre la langue.

6.3.4.1.4. Appropriation corporelle et appropriation de l'espace

Nous tenterons ici de ne nier ni le corps des apprenants ni son environnement. Toutefois, cette volonté a dû tenir compte de deux contraintes : le cadre de notre caméra et le matériel mis à notre disposition. Concernant ce dernier, l'idéal aurait été que nous puissions remplacer par exemple, la plupart des chaises et des tables de la classe test par des tapis au sol, des coussins, des poufs ou encore, des sièges

autorisant le mouvement tels que des grosses balles de gym ou des vélos-bureaux. En effet, nous pensons que le matériel présent dans une salle de classe devrait refléter le profil kinésique de chaque apprenant et de ce qu'on qualifierait peut-être de type d'intelligence comme le fait la « théorie des intelligences multiples » de Gardner (1983).



Figure 177: Exemple de classes flexibles prenant en compte la mobilité des apprenants¹⁴⁸

Les images ci-dessus représentent des salles de classe dites « flexibles » adaptées à la mobilité corporelle (et intellectuelle). En tant qu'enseignante, nous avons souvent été confrontée aux réticences des structures dans lesquelles nous avons travaillé où l'on pense encore que ce type de matériel est onéreux et nécessite de l'espace. Il y a aussi l'appréhension légitime d'une trop grande liberté donnée aux apprenants que les enseignants peineraient à « contrôler ». Comme notre thèse ne porte pas spécifiquement sur l'espace et la mobilité dans la classe, nous ne développerons pas ici ce thème. Cependant, notre vie professionnelle nous a maintes fois montré qu'une simple restructuration d'une salle de classe permet d'économiser de l'énergie et du temps.

¹⁴⁸ Images issues de <https://ecolebranchee.com/classe-flexible-suis-bien-me-sens-a-maison/>

Nous n'avons pas pu effectuer les changements nécessaires dans les locaux de l'institut Français qui prête ses classes du matin au soir à tous types de cours. MAIS Nous avons toutefois pu comparer l'attitude et la posture physique des classes témoins et notre classe test lors de leur premier cours.



Figure 178: Appropriation spatiale des deux classes témoins

Les images ci-dessus nous montrent le comportement postural des apprenants dans nos classes témoins (lors de leur premier jour de cours, et cela n'a jamais évolué). La plupart des apprenants y ont une même attitude marquée par un manque de tonus, certains se servant même de leur main comme repose-tête. Tous regardent uniquement leur cahier ou leur tableau.



Figure 179: Comportement postural des apprenants de la classe test lors du premier cours

Ci-dessus, nous pouvons voir qu'au premier jour de notre classe test, les apprenants se tiennent droit mais ont une attitude globalement statique. Figés, leurs jambes demeurent croisées et leurs bras fermés, parfois collés au corps. En outre, leur regard fixe le tableau et paraît lointain.

Quelques semaines plus tard, tout semble avoir changé (cf. les images ci-dessous).



Figure 180: Comportement postural et mobilité en classe test après quelques semaines

Les différences sont notables, d'une part, entre la classe test et les classes témoins, et d'autre part, dans la classe test au fil du temps. Dans celle-ci, malgré un environnement contraignant (des tables disposées en U et un espace limité pour chaque apprenant par le champ de la caméra), les apprenants ont fait évoluer leurs

comportements, ils interagissent dans un second temps entre eux et avec l'enseignante tout en bougeant, souvent debout. Ici, ce n'est pas leur seul cerveau qui est sollicité et paraissent aussi prendre plaisir à ce qu'ils font, même Abdulaziz, qui d'habitude très centré sur lui-même, se lève et esquisse des sourires.

6.3.4.2. La place de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du système verbal par le geste

Au point 4.2.3.3 traitant des difficultés d'apprentissage engendrées par l'orthographe, nous avons noté que, selon nous, la langue écrite, devrait être introduite après l'oral pour être abordée efficacement, après que certaines bases linguistiques aient été posées. Même pour un apprenant dont le français constitue la langue maternelle, le système écrit du français est assez délicat à acquérir, principalement en raison du manque de relations bi-univoque systématique entre les unités de l'écrit et de l'oral. À cette difficulté, s'ajoute la complexité de la conjugaison française.

En outre, inspirée par Surcouf (2011), la méthodologie employée par la neurodidactique ou encore la méthode AIM, nous sommes d'avis d'introduire dans l'apprentissage du FLE l'écrit un temps après l'oral. Les différences entre les deux en français sont trop importantes pour que cela n'implique pas d'incohérences très dommageables aux apprenants. L'oral est premier dans le fonctionnement de toute langue vivante et « l'écrit est la transposition plus ou moins cohérente de l'oral ... en d'autres termes, le fonctionnement systémique d'une langue provient de son usage oral. La morphologie verbale n'échappe pas à cette loi » (Surcouf, 2011). Nous avons ainsi axé notre étude sur la pratique de l'oral et n'avons introduit la forme écrite de la conjugaison des verbes en « -er » que durant le dernier cours de la session de la classe test. L'idée était que les apprenants aient le temps de s'imprégner à l'oral des formes verbales étudiées, de les intégrer à l'aide de notre méthode gestuelle hors des interférences habituelles entre l'oral et l'écrit.

Voici un résumé du déroulement de notre dernier cours :

Dans un premier temps, d'une manière totalement traditionnelle, nous avons écrit au tableau le verbe « chanter ». Cependant, nous avons alors fait correspondre

en face de chaque terminaison verbale un geste. Ainsi, en face du « -e » muet des terminaisons concernées, nous avons dessiné un index devant une bouche pour symboliser « chut ! », en face du « -ons » un index traçant un « O », et en face de « -ez » un index traçant un « Z ».



Figure 181: Transcription du système gestuel

Ensuite, nous avons fourni quelques moyens mnémotechniques pour retenir la forme écrite des terminaisons : par exemple l'utilisation de couleurs pour les lettres « n », « o » et « s » qui sont communes au pronom personnel et à la terminaison verbale de « Nous chantons. ».

Après, nous avons montré le geste qu'on associerait désormais à « -ent », forme écrite de la terminaison verbale de la 3^e personne du pluriel. Nous avons emprunté ce geste à la méthode AIM : une pulsation du poing en l'air pour « e », une pour « n » et une troisième pour « t ».



Figure 182: Geste issu de L'AIM représentant la terminaison verbale de la 3^e personne du pluriel "-ent"

De cette façon, lorsqu'un apprenant écrit « -e » à la place de « -ent », il suffit

d'effectuer un geste pour lui rappeler la règle orthographique sans avoir à prononcer la réponse. Nous avons déjà appliqué cette technique avec le pronom personnel pluriel de la 3^e personne « ils/elles » en effectuant les pulsations de l'icône « moustache » ou « cheveux ». Beaucoup d'enseignants prononcent, par exemple, le « s » d'un nom ou d'un adjectif pluriel pour différencier celui-ci de son singulier, malheureusement, on remarque que certains apprenants gardent cette prononciation et la fossilisent.

Puis, nous avons proposé un exercice à trous de type systémique afin de vérifier la capacité des apprenants à utiliser les verbes conjugués dans un texte. Nous avons toutefois fait attention à donner un texte cohérent, et non une somme de phrases disparates et décontextualisées.

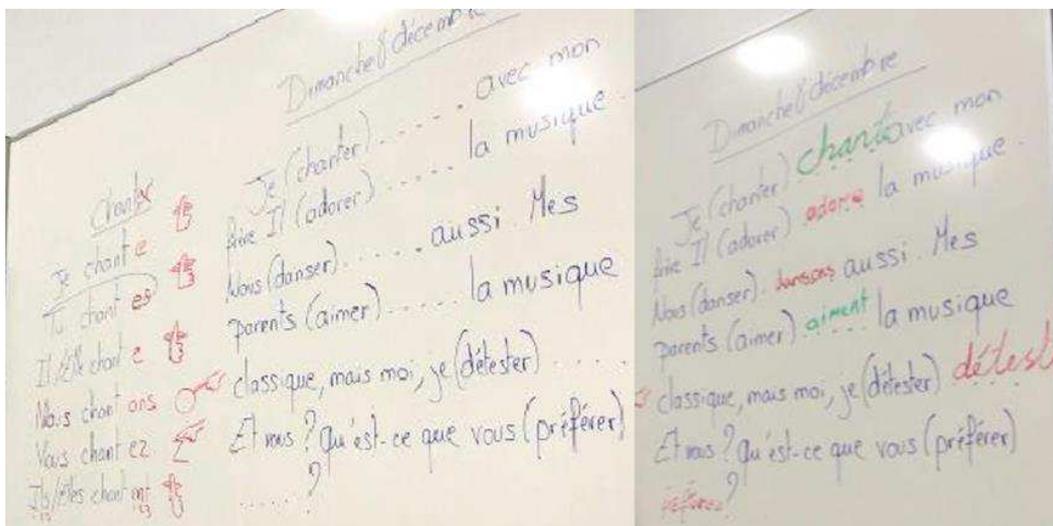


Figure 183: Exemple d'exercices à trous proposé en cours n°7

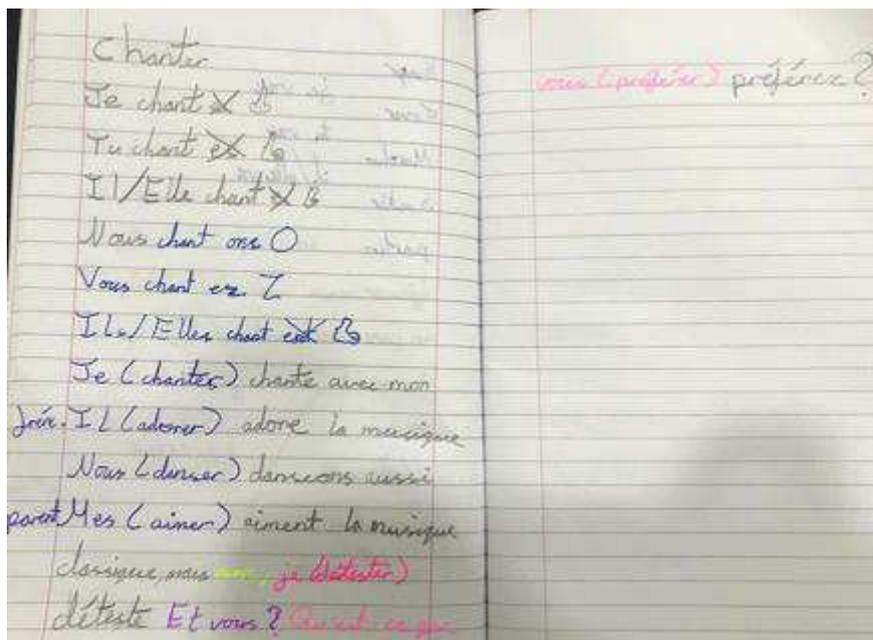


Figure 184: Cahier d'un apprenant dans lequel l'exercice à trous a été réalisé

Globalement, l'exercice a bien été compris et réalisé par tous les apprenants. Une petite confusion (v. image ci-dessous) cependant est à remarquer : une apprenante a écrit « -est » au lieu de la terminaison plurielle « -ent ». Peut-être a-t-elle transposé le « s » de différents pluriels du français dans la forme verbale.

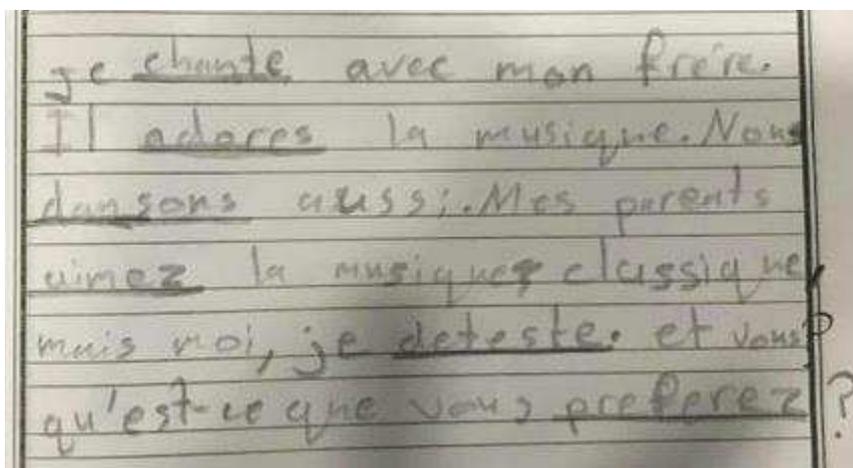


Figure 185: Cahier d'apprenant avec confusion sur la 3e personne du singulier

En deuxième partie de cours, nous avons proposé des activités sous forme de jeux reliant la pratique gestuelle à l'écrit. Un apprenant donne à voir une phrase à l'aide de gestes tandis que l'autre doit écrire la phrase au tableau, ceux qui écrivent correctement une phrase obtiennent un point.



Figure 186: *Activité connectant l'écrit au geste*



Figure 187: *Remédiation orthographique à l'aide du geste*

Les images ci-dessus sont des exemples de remédiation orthographique à l'aide de gestes. Par exemple, Nada effectue le geste iconique/métaphorique « ils » suivi du geste emblème « écoute » comme elle l'a appris à l'oral. Fatma écrit alors « Ils écoute ». Nous intervenons ensuite, en effectuant le geste métaphorique (sans le prononcer) associé à l'orthographe de la terminaison « -ent ». Fatma comprend aussitôt et corrige sa phrase.

Ainsi, nous avons observé des résultats encourageants sur l'écrit même si nous pensons que les apprenants auraient dû continuer durant encore au moins quelques semaines avec uniquement une pratique de l'oral... Plus largement, nos observations et nos analyses ont renforcé notre conviction que l'enseignement/apprentissage du FLE devrait débiter par l'oral, l'écrit constituant une quasi deuxième langue étrangère à acquérir entre manque de transparence et interférences. Autrement dit,

dans les premiers mois d'apprentissage, il est certainement contreproductif d'ajouter d'autres difficultés à celles déjà présentes dans l'oral.

6.3.4.3. Impact de la pratique gestuelle sur les différents aspects de l'acquisition de la langue cible.

À travers le bilan de fin de session, nous avons tenté de déterminer l'évolution des compétences orales des apprenants de la classe test concernant la conjugaison des verbes en « -er » (du 1^{er} groupe), des verbes pronominaux réfléchis du 1^{er} groupe, et du futur proche de l'indicatif. Une nette amélioration de leur acquisition a été constatée de manière générale. Au sein de cette synthèse, nous exposerons plus précisément les aspects sur lesquels le geste semble avoir eu un impact.

6.3.4.3.1. Aspect phonétique du système verbal

La prononciation et la discrimination de différents phonèmes ont constitué la problématique de départ de notre recherche. En effet, nous avons constaté depuis longtemps une difficulté chez les apprenants koweïtiens, d'une part, à différencier les pronoms personnels « il/elle » et « ils/elles », et, d'autre part, à se familiariser avec le système orthographique français et donc, à prononcer correctement des expressions comme « Tu marches » (qu'ils prononcent habituellement [ty marches]) ou « Nous aimons » (qu'ils prononcent habituellement [nus ɛmons]), ce dernier type d'erreur étant lié à une ou plusieurs interférences entre le français et leur(s) langue(s) première(s).

Pour notre étude, nous avons choisi d'aborder l'écrit qu'à la toute fin de la session, et d'« incarner » le son à travers des gestes représentant une image, une idée ou une forme.

Dès les premiers gestes effectués, il a été évident que l'exécution d'un geste demandait beaucoup plus de temps qu'une articulation orale, forçant à ralentir le débit et engendrait donc un allongement vocalique.

	Maya Gestes		Maya
104	iconique (elle), emblème (marche), emblème (chut)	115	nous:: mar:: chons
	Maya		Nada Gestes
105	elle:: marche	116	déictique (vous), emblème (marche), iconique (ez)
	Enseignante		Nada
106	elle:: mar::che	117	vous:: marchez
	Abdulaziz Gestes		Enseignante
107	iconique (elle), emblème (chut)	118	vous:: mar::chez::
	Nada		Maya
108	elle:: marche	119	vous:: mar:: chez

Figure 188: Allongement vocalique (cours n°1 - 7 min 05)

Or, un débit beaucoup plus lent donnait aux apprenants le temps de mieux discriminer les différents phonèmes entendus puis de les reproduire correctement.

Nous avons ainsi constaté que grâce à des gestes porteurs de sens et ralentissant l'articulation, les apprenants n'ont rapidement plus rencontré de problèmes de prononciation, notamment concernant la discrimination des sons [i] et [ɛ] des pronoms personnels « Il/elle » et « Ils/elles ».

	Nada Gestes		Enseignante
202	iconique (il), emblème (saute), emblème (chut)	208	elle:: saute
	Enseignante		Abdulaziz
203	il:: saute	209	elle:: saute
	Abdulaziz		Abdulaziz Gestes
204	il saute	210	iconique (elle), emblème (saute), emblème (chut)
	Abdulaziz Gestes		Nada
205	iconique (il), emblème (saute), emblème (chut)	211	elle:: saute
	Maya		Nada Gestes
206	il:: saute	212	iconique (elle), emblème (saute), emblème (chut)
	Maya Gestes		Maya
207	iconique (il), emblème (saute), emblème (chut)	213	elle:: saute
			Maya Gestes
		214	iconique (elle), emblème (saute), iconique (chut)

Figure 189: Allongement vocalique permettant la discrimination des sons [i] et [ɛ] (cours n°1 -9 min 01)

Ce phénomène a également été visible concernant les terminaisons verbales « -e », « -es » et « -ent », qui ne sont désormais plus prononcées par les apprenants.



Figure 190: "Elles marchent"

	Enseignante
128	elles:: mar::chent
	Abdulaziz Gestes
129	iconique (elles), emblème (marche), emblème (chut)
	Maya
130	elles mar::chent
	Maya Gestes
131	iconique (elles), emblème (marche), emblème (chut)
	Nada Gestes
132	iconique (elles) emblème (marche), emblème (chut)
	Nada
133	elles::marchent

Figure 191: Remédiation phonétique de la terminaison verbale de la 3^o personne du pluriel (cours n^o1 - 7 min 20)

Le « s » final des pronoms personnels « nous » et « vous » et de la terminaison verbale de la 1^{re} personne du pluriel « -ons » n'a également plus été prononcé.



Figure 192: "Nous marchons"

	Abdulaziz Gestes
113	déictique (nous), emblème (marche), emblème (chut), iconique (ons)
	Maya Gestes
114	déictique (nous), emblème (marche), iconique (ons)
	Maya
115	nous:: mar:: chons

Figure 193: Remédiation phonétique de la terminaison verbale de la 1^{ère} personne du pluriel (cours n^o1 - 7 min 05)

De la même façon, la terminaison verbale « -ez » de la 2^e personne du pluriel est désormais prononcée [e].



Figure 194: "Vous sautez"

	Abdulaziz
230	vous:: sau::tez
	Abdulaziz Gestes
231	déictique (vous), emblème (saute), iconique (ez)
	Maya Gestes
232	déictique (vous), emblème (saute), iconique (ez)
	Maya
233	vous:: sautez
	Nada
234	vous:: sau::tez
	Nada Gestes
235	déictique (vous), emblème (saute), iconique (ez)

Figure 195: Remédiation phonétique de la terminaison verbale de la 2^e personne du pluriel (cours n^o1 - 9 min 18)

Un geste n'est pas neutre et engage aussi le jeu des représentations individuelles et culturelles. Après près d'un an à l'IFK, aucun des apprenants de notre

classe test ne prononçait le son [ɔ̃]. Durant notre premier cours ensemble, nous avons établi quelques gestes, notamment ceux représentant les terminaisons verbales. Nous leur avons alors demandé de nous donner un geste qui représentait pour eux le son [ɔ̃]. Maya a alors effectué un cercle avec sa main droite en joignant le pouce aux autres doigts tout en prononçant [o]. Nada, quant à elle, a levé l'index, signe représentant dans sa culture le chiffre « un » [ɛ] (et non pas le pouce comme en Occident). Grâce à cette coconstruction gestuelle, nous avons pu nous rendre compte d'un souci de discrimination phonétique concernant le son nasal [ɔ̃], initialement confondu avec [o] (pour Maya), et [ɛ] (pour Nada). Après une brève remédiation de notre part, Maya a enfin proposé deux index levés représentant « onze ».



« O » « Un » « Onze »

	Enseignante
199	oui when you hear the sound ON::
200	you think about what? ON::
	Maya gestes
201	iconique (son o)
	Abdulaziz gestes
202	auto contact
	Enseignante
203	ah but it is not the same sound you you think about un:: and you think about o:: it's not the same o and un
	Maya
204	ont
	Nada
205	un un
	Nada gestes
206	emblème (chiffre 1)

	Abdulaziz
207	on
	Maya gestes
208	emblème (chiffre un) + iconique (son o)
	Enseignante
209	on on
	Maya
210	XX o
	Maya gestes
211	iconique (onze)
	Maya
212	onze

Figure 196: Représentation du son [ɔ] par les apprenants (cours n°1 - 4 min 40)

Grâce à cette simple mise en place de gestes liés à la représentation de sons, les difficultés des apprenants vis-à-vis de la discrimination de certains phonèmes sont apparues rapidement.

En outre, plusieurs acquis ont été revus voire approfondis. Ainsi, quand nous avons demandé aux apprenants ce qu'évoquait pour eux le son [e] (de la terminaison verbale « -ez »), Nada l'a rapproché de la conjonction de coordination « et », Maya a proposé un geste métaphorique consistant à tracer un arc de cercle de gauche à droite comme pour lier deux éléments, et Abdulaziz l'a aussitôt suivi en effectuant le même geste.



Figure 197: Représentation du son [e] par les apprenants

	Enseignante
24	XX ez:::
25	I need the sound é:::
	Nada
26	et means and
	Nada Gestes
27	battement
	Enseignante
28	hmm hmm
	Maya Gestes
29	métaphorique (et)
	Maya
30	with this
	Enseignante
31	so ++ you have é and you have é with an accent
	Maya Gestes
32	métaphorique (et)
	Abdulaziz Gestes
33	métaphorique (et)

Figure 198: Gestes métaphoriques représentant le son [e] (cours n°1 - 5 min 25)

Même si leurs propositions ont été intéressantes, nous leur avons proposé un geste iconique rappelant la règle orthographique qui nous pensons, les aidera plus tard pour l'écrit. Il est important que les apprenants créent des gestes même si ceux-ci ne seront finalement pas retenus car ils auront fait l'expérience de l'incarnation de leurs acquis et représentations de la langue. Cela permet aussi à l'enseignant de prendre connaissance de ces acquis et du processus cognitif qui leur est propre.

Le bilan sur l'aspect phonétique de notre recherche nous paraît positif et nous laisse à penser que les dimensions visuelles et gestuelles jouent un rôle important dans la perception et la production de sons car « On n'entend pas seulement avec ses oreilles, mais nous baignons dans un monde de vibrations et les sons que nous percevons résonnent avec nos muscles et nos os et font appel aux dimensions émotionnelles de la perception auditive » (Aden, 2017).

6.3.4.3.2. Donner un sens à la grammaire

Nous avons constaté depuis longtemps déjà, que la plupart des apprenants ne comprenaient pas vraiment ce qu'ils apprenaient s'agissant de la grammaire et plus particulièrement, de la conjugaison. Le plus souvent, cette dernière se résumait essentiellement à une liste de mots à connaître par cœur et à ressortir lors d'exercices systématiques. Or, « pour comprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments » (Cyrulnik, 1993 : 44). Justement, quel meilleur moyen pour exprimer des sentiments, des sensations et des représentations que le corps ?

De cette façon, la différence qui existe entre les pronoms personnels est très vite apparue au sein de notre classe test à travers l'utilisation de gestes. Si les gestes représentant le « je » et le « tu » ont été choisis rapidement (et à l'unanimité), cela a été beaucoup plus difficile concernant la 3^e personne du singulier « il/elle ». Un enfant peine à concevoir quelqu'un absent de son environnement direct et donc, à penser la 3^e personne du singulier. Le compte rendu ci-dessous d'un moment de la classe témoin d'Olfa M. faux débutants le montre bien.

Un exercice de conjugaison avait été donné et Elhame n'avait pourtant pas saisi clairement qui était Wang (le personnage de son cahier) et avait écrit « Wang je déteste ». Notons d'ailleurs que ce type de confusion se rencontre souvent chez les adultes qui disent « Tu j'adores... » pensant que le « je » fait partie du verbe. Pour faire comprendre à Elhame que « Wang » était « il » et non pas « je », l'enseignante a alors utilisé un geste déictique en pointant derrière elle, montrant une tierce personne imaginaire symbolisant Wang.



Figure 199: Déictique abstrait "Wang"

	Enseignante
54	alors
55	oui + XX alors assis-toi je vais t'expliquer quelque chose ++ là tu dis Wang je déteste? ou Wang déteste?
	Geste enseignante
56	(touche l'épaule de l'enfant pour qu'elle s'assoit)
57	déictique (pointe le tableau "Wang" et se pointe elle-même "je")
58	déictique (Wang/le tableau) Emblème (hausse les épaules pour exprimer une question)
	Elhame
59	Wang déteste

Figure 200: Explication par l'enseignante Olfa M. du pronom personnel de la 3e personne du singulier (0 min 49)

Puis, ce fut au tour de Mohammed de ne pas comprendre le concept auquel renvoyait « elle » (ou plutôt Camille dans son cahier). L'enseignante a alors pointé du doigt une de ses camarades en disant : « *Elle s'appelle Tala* ».



Figure 201: Un déictique pour exprimer "elle"

	Enseignante
60	voilà: attention
61	Camille elle s'appelle Camille elle s'appelle Elhame elle + c'est Tala qu'est-ce que tu vas dir
	Geste enseignante
62	déictique (pointe la feuille)
63	déictique (pointe Elham our expliquer "Elle s'appelle")
	Elhame
64	Elhame
	Geste enseignante
65	déictique (pointe Tala)
	Mohamed
66	elle s'appelle Tala
	Geste enseignante
67	déictique (montre la feuille)
68	Déictique (pointe Tala)

Figure 202: Explication par l'enseignante Olfa M. du pronom personnel "elle" à l'aide d'un déictique (1 min 06)

Finalement, Elhame et Mohammed ont tous deux répété ce que l'enseignante leur avait dit et ont modifié leur réponse sur leur cahier sans que l'on sache réellement s'ils avaient compris l'explication donnée. Ils n'avaient peut-être été que les spectateurs d'une explication qui n'était pas la leur et dont ils n'avaient pas fait l'expérience.

À l'opposé, dans notre classe test, à la question de comment représenter « il », les apprenants ont soit pointé la personne assise à côté d'eux, soit pointé une personne imaginaire. Ils ont donc été capables de faire ce que l'enseignante, adulte et francophone, de la classe témoin avait fait.



Figure 203: Représentation de "il" par les apprenants de la classe test (cours n°1 - 0 min 36)

Par contre, afin de différencier par la suite le « il » et le « elle », de manière

ludique, nous leur avons proposé, pour représenter le pronom masculin, le symbole de la « moustache » emprunté à la méthode AIM. C'est alors, qu'à notre demande de représenter « elle », ils ont répété ce même geste et ne sont jamais parvenus à en créer un nouveau. En résumé, ils avaient intégré le concept grammatical d'une tierce personne, mais ne l'avaient pas encore fait pour celui du masculin/féminin.

Généralement, les pronoms de la 3^e personne du pluriel est l'acquisition qui est la plus difficile à réaliser pour les apprenants de l'IFK. En effet, dans les langues premières que constituent l'arabe dialectal et l'anglais de la majorité des habitants du Koweït, ils n'existent pas ou peu, ou ne distinguent pas le masculin et le féminin. En français, les pronoms pluriels semblent être les doubles homonymes de leurs homologues singuliers. Utiliser des gestes et plus précisément ceux des pronoms « il » et « elle », pour leurs formes plurielles (en y ajoutant simplement une pulsation, c'est-à-dire en effectuant plusieurs fois le geste de la moustache ou celui des cheveux longs) facilite certainement leur compréhension. Durant les 7 semaines de cours, les apprenants de la classe test n'ont connu aucun problème les concernant.



Figure 204: Geste iconique/métaphorique "ils"



Figure 205: Geste iconique/métaphorique "elles"

La conjugaison (au présent de l'indicatif) des verbes pronominaux est une autre difficulté que rencontrent habituellement la plupart des apprenants à l'IFK. En effet, le concept de l'action que l'on réalise sur soi n'existe pas sous cette forme ni en anglais ni en arabe. L'acquisition des pronoms réfléchis est un réel obstacle. Dans notre classe test, nous avons travaillé avec un geste particulier pour les représenter. Il s'agissait de porter les deux mains sur le haut de la poitrine. Nous avons hésité à attribuer un geste à chaque pronom, mais cela en aurait ajouté de nombreux ce qui aurait certainement été contreproductif.



Nous

Nous



Vous

Vous

Les apprenants en FLE ont toujours eu du mal à différencier les pronoms réfléchis « nous » et « vous » des pronoms personnels homonymes. Généralement, pour eux, les structures « nous nous » et « vous vous » répètent un pronom personnel. Des gestes différents ont permis à ceux de la classe test de bien distinguer tous ces termes. En effet, un premier geste, déictique, renvoyait à la personne et le second, métaphorique, à l'action qui était faite sur soi.

De la même manière, le futur proche construit avec le verbe « aller » se comprend sans doute mieux à l'aide d'un geste. À noter que celui que nous avons choisi pour nos apprenants, un mouvement de la main en arc de cercle vers l'avant se situait dans une symbolique très occidentale qui définit le futur comme étant en face,

devant, comme une destination à atteindre.



il

va

Nous avons décidé de représenter la conjugaison (celle du présent de l'indicatif) du verbe « aller » avec un seul geste. Au début de l'expérience nous avons redouté qu'un geste unique n'aiderait pas assez à sa mémorisation, celle-ci étant compliquée car en grande partie irrégulière. Il s'est cependant avéré que les apprenants l'avaient finalement intégrée facilement. Le geste leur avait permis de placer l'action dans le cours du temps et d'un point de vue grammatical, de différencier le présent de l'indicatif où le verbe s'accorde et le futur proche où il reste à l'infinitif, la conjugaison portant sur le seul semi-auxiliaire « aller » qui le précède.

Selon nous, un geste doit le plus souvent possible provenir des apprenants eux-mêmes afin de relier la langue cible à leur expérience personnelle et culturelle. Ce lien est certainement crucial dans la compréhension et l'acquisition d'un item ou d'un phonème. Cependant, si dans la classe test chaque apprenant a proposé son geste pour représenter le verbe « se laver », un geste directement inspiré de sa réalité, nous en avons proposé un autre, celui mimant une douche au-dessus de la tête pour que cela parle à tous.



Figure 206: Les différentes interprétations gestuelles du verbe "se laver"

Ainsi, chaque apprenant avait eu sa propre interprétation corporelle du verbe « se laver » : Fatma avait mimé l'action de se laver les cheveux, Maya celle de se laver

les mains et Nada et Abdulaziz de se laver le corps/les bras. Même si nous avons proposé un geste différent, le fait d'avoir « rejoué » le verbe leur avait sans doute permis une meilleure compréhension de celui-ci en créant une connexion entre leur langue maternelle, l'action et la langue cible.

De par ces différents exemples, nous avons vu que des notions de grammaire intégrée à la dimension corporelle de l'apprenant, sont mieux comprises puisque vécues. Les gestes sont même capables de discriminer des objets abstraits, et donc de les transmettre, au contraire de l'explication formelle de la langue ou de l'exemple concret. Nous pouvons dès lors qualifier ces gestes de « gestualité cogrammaticale » (Lapaire 2013) puisqu'ils accompagnent et coréalisent des notions ou des processus grammaticaux. Ils « transforment l'espace gestuel en espace de représentation, véritable « scène » où des entités invisibles sont fictivement placées, agissent ou réagissent, sont fondues ou divisées, reliées ou séparées » (Idem).

6.3.4.3.3. L'expression corporelle : vers l'expression et l'autonomie de l'apprenant

Dans la classe test utilisant le geste comme support de communication, en témoignent les données que nous avons recueillies, la pratique orale a été nettement supérieure à celles présentes dans les classes témoins : soit, pour une leçon d'une dizaine de minutes, une moyenne de 161 mots par apprenant contre 37 en classe témoin. Nous avons aussi noté qu'Abdulaziz, dont la timidité et la réserve le rendaient habituellement extrêmement statique et quasi muet, y avait participé spontanément à la fois par la voix et par le geste. Ses gestes ont été, il est vrai, moins amples que ceux des autres apprenants, mais il lui était arrivé d'en inventer.

	Enseignante
188	sauter
	Nada Gestes
189	iconique (sauter)
	Abdulaziz
190	jumping
	Enseignante
191	oui:: je:: saute
	Abdulaziz Gestes
192	iconique (saute), emblème (chut)



Figure 207: Abdulaziz en train de s'approprier les gestes (cours n°1 - 8 min 50)

Abdulaziz a été l'apprenant qui a réalisé le mieux les gestes alors qu'il était celui qui parlait le moins. Il a enfin trouvé, par le support gestuel, un moyen de s'exprimer et d'extérioriser ses acquis.

Le geste est, en outre, très concrètement et contrairement à une idée reçue, un excellent moyen de canaliser une classe. Il évite par exemple, que les apprenants se coupent la parole ou parlent tous en même temps (comme cela arrive souvent dans les classes enfant). Et deuxièmement, il permet à chacun d'eux de participer réellement, activement, à chaque instant ; donc de ne pas s'ennuyer.



Figure 208: Maya révisé silencieusement ses terminaisons verbales (cours n°4 - 3 min 08)



Figure 209: Maya effectue 11 fois le même geste métaphorique en moins d'1 minute

Nous avons testé le geste dans une classe ayant un petit effectif de quatre apprenants. La question qui se pose désormais est qu'en aurait-il été avec un nombre supérieur. Aujourd'hui sans réponse certaine, nous noterons tout de même que dans la classe test le geste a accru la production orale de chaque apprenant sans exception. Des éléments laissent aussi à penser que le geste peut améliorer la gestion d'une classe. Enfin, il aiderait à la réflexion. Lors du deuxième cours, nous avons établi une liste de verbes du 1^{er} groupe et lorsque nous avons mimé les actions, les apprenants nous avaient imité avant de nous répondre.

	Gestes Abdulaziz
1	iconique (cocher)
	Maya
2	cocher
	Gestes Fatma
3	iconique (cocher)
	Fatma
4	cocher
	Abdulaziz
5	cocher
	Enseignante
6	hmm:



Figure 210: Fatma a imité le geste iconique "cocher" effectué par l'enseignante (cours n°2 - 5 min 50)

	Gestes Nada
10	iconique (travailler)
	Gestes Fatma
11	iconique (travailler)
	Fatma
12	hmm tra:
	Enseignante
13	oui: tra::
	Gestes Abdulaziz
14	déictique
	Abdulaziz
15	tra euh travailler
	Enseignante
16	travailler:



Figure 211: Fatma et Nada imitent le geste "travailler" avant de donner la bonne réponse (cours n°2 - 6 min 13)

Ce comportement nous ramène à la notion des neurones miroirs qui délivrent un potentiel d'action quand l'individu réalise ou voit quelqu'un réaliser un geste ou un mouvement. Ici, le fait de voir l'enseignante effectuer un geste a provoqué par mimétisme le même geste chez les apprenants ce qui participerait positivement à leur processus de réflexion. Nous avons d'ailleurs noté dans la partie théorique que le fait de bouger, notamment les mains, influençait la façon de résoudre des problèmes (Alibali, 2001, Goldin Meadow, 2010(a), 2012, Broaders, 2007, Thomas et Lleras, 2007, 2009).

6.3.4.3.4. Mettre à profit le geste d'autocontact

Les gestes d'autocontact (ou d'automanipulation) sont très présents chez les apprenants en classe de langue. Ils ne jouent en apparence aucun rôle dans les interactions, mais leur production n'est pourtant pas due au hasard. Pour Cosnier, les gestes d'autocontact (qu'il nomme extracomunicatifs), tel un bâillement, apportent une information implicite pouvant influencer la communication. Certains sont même codifiés. Par exemple, un grattage de tête est reconnu comme représentant la réflexion ou la perplexité (Cosnier, 1982 : 271). Ces gestes auraient été associés au

cours de l'enfance à des émotions qui refont surface à l'âge adulte « dans une situation rappelant l'état primitif » (idem). Il n'est ainsi pas étonnant de trouver un très grand nombre de gestes d'autocontact dans les classes d'enfants. D'ailleurs, sur un enregistrement de 10 minutes de la troisième séance de notre classe test, les enfants en effectuent en moyenne pour 3 minutes. Ces gestes sont souvent réalisés lors d'une activité cognitive. Ainsi, ils accompagnent presque toujours la réflexion précédant une réponse attendue par l'enseignante, un dernier venant juste après. Les enfants produisent également plus d'autocontacts lorsqu'ils atteignent leur seuil d'attention, c'est-à-dire après 15 ou 20 minutes d'activité intellectuelle. En effet, les gestes d'autocontact accompagnent une activité mentale telle qu'une réflexion, mais aussi une préoccupation. Autrement dit, ils permettent au locuteur d'évacuer des tensions, de gérer une émotion ou de se donner une contenance (Cosnier, 1982).

Lors des recherches lexicales, les apprenants de la classe test ont quasi systématiquement fait appel à des gestes d'autocontact. Par exemple, au cours de la deuxième leçon, Nada, croyant qu'elle devait produire une phrase oralement a commencé par effectuer des *butterworths*, ceux-ci étant *coverbaux*. Alors que nous interrogeons Fatma pendant une trentaine de secondes, elle a réalisé un geste d'autocontact (avec les mains) sans discontinuité tout en réfléchissant à sa future réponse. Elle s'est arrêtée en nous donnant la réponse.

311	Nada?
	Gestes Fatma
312	emblème pédagogique
	Gestes Nada
313	butterworth
	Nada
314	euh::
315	XX
	Enseignante
316	non parle pas
	Nada
317	I don't know
	Gestes Nada
318	auto contact
	Enseignante
319	ok Fatma réfléchis



Figure 212: Geste d'autocontact accompagnant le processus cognitif (cours n°2 - 13 min 23)

Le geste d'autocontact prend parfois la forme d'émblèmes non conscientisés comme la main sur le menton (v. ci-dessous), le grattage de tête, le tapotement du menton avec l'index...



Figure 213: Geste d'autocontact sous forme d'émblème (cours n°3 - 9 min 37)

Dans la classe test, l'autocontact a aussi géré une émotion. Ce geste est très courant en classe particulièrement juste après une réponse orale, surtout quand celle-ci est fautive. Il sert alors à se donner une contenance ou à se rassurer face à l'échec. Par exemple, ci-dessous Abdulaziz tente de faire deviner une phrase à l'aide de gestes, mais en utilisant un mauvais geste. Après la correction de l'enseignante, il se frotte la bouche du revers de la main puis place son poing devant la bouche.

			Fatma		
	Gestes Abdulaziz	513	douchons douche		
502	métaphorique (nous), iconique (laver)		Enseignante		
	Maya	514	c'est quoi c'est coiffons ou lavons?		
503	nous nous		Maya		Enseignante
	Fatma	515	coiffons	525	c'est comme ça
504	nous nous	516	coiffons: douchons:	526	nous+ nous+ dou+chons:



Figure 214: Geste d'autocontact après avoir donné une mauvaise réponse (cours n°4 - 7 min 37)

Enfin, le geste d'autocontact sert à contenir un trop plein d'énergie ou à évacuer des tensions. Il y a par conséquent davantage d'autocontacts à la fin d'une activité ou lorsqu'un enfant perd patience, s'ennuie... De même, dans une classe, un enfant assis, immobile depuis trop longtemps, si on le laisse faire, va parler plus fort, même crier, se lever, remuer en tous sens, etc. (v. figure 219).



Figure 215: À la fin d'une activité en classe test

Lorsque le contexte, comme dans une classe « classique », n'autorise pas aux enfants de bouger, ceux-ci se tiennent la tête, balancent les pieds, ne cessent de changer de posture, manipulent des objets, griffonnent machinalement...



Figure 216: Fin de leçon de grammaire en classe témoin A2

L'énergie à la source d'un geste d'autocontact pourrait-elle être mise à profit dans une visée cognitive ? Cela s'est déroulé chez Abdulaziz à partir de la troisième séance. Il réfléchissait jusqu'alors à l'aide de gestes d'autocontact quand, au cours d'un exercice où il devait, avec ses camarades, traduire oralement les gestes effectués par l'enseignante, il s'est aidé de gestes iconiques et métaphoriques précédemment vus en classe tandis que Fatma et Nada ont continué de répondre avec des autocontacts.



Figure 217: Abdulaziz s'aide des gestes en classe lors du processus de réflexion

	Gestes Fatma
54	auto contact F
	Abdulaziz
55	adorer
	Gestes Abdulaziz
56	déictique
	Nada
57	adorer
	Gestes Nada
58	Auto Contact N
	Gestes Abdulaziz
59	métaphorique (détester)
	Nada
60	détester
	Abdulaziz
61	détester
	Fatma
62	détester

	Gestes Fatma
73	auto F
	Nada 00:09:38.
74	euh:
	Abdulaziz
75	cuiser
	Gestes Abdulaziz
76	déictique
	Gestes Nada
77	auto N
	Fatma
78	coupe
	Nada
79	cuisiner
	Enseignante
80	cuisiner

	Abdulaziz
83	jouer:
	Gestes Abdulaziz
84	iconique (jouer)
	Nada
85	jouer
	Abdulaziz
86	compter:
	Nada
87	rentrer:
	Gestes Abdulaziz
88	métaphorique
	Fatma
89	compter
	Gestes Nada
90	auto N
	Abdulaziz
91	couper:
	Gestes Abdulaziz
92	iconique (couper)
	Fatma
93	couper



Figure 218: Abdulaziz se sert des gestes iconiques avant de donner ses réponses (cours n°3 - 9 min 41)

Non seulement Abdulaziz répond à toutes les questions, mais il est toujours le premier à le faire correctement. Comme nous l'avons vu au point 1.5.4.3, selon certaines recherches en sciences cognitives (Goldin-Meadow, 2010(a), 2012, Macedonia, 2014 Braoders, 2007...) faciliterait et accélérerait le processus de réflexion.

Le changement de comportement en classe chez Abdulaziz est flagrant. Lors du premier cours, il était complètement effacé, soumis à ses gestes d'autocontact, les

bras et les jambes croisés comme verrouillés.



Figure 219: Abdulaziz lors du premier cours en classe test

Au contraire, à la fin de la session, Abdulaziz participait à toutes les activités, répondant activement à chaque question à l'aide des gestes vus en classe.



Figure 220: Abdulaziz occupant son espace gestuel lors du dernier cours en classe test

On penserait à tort qu'Abdulaziz avait simplement pris ses marques à la fin de la session ou qu'il se sentait plus à l'aise avec cette enseignante. Or, nous l'avions déjà eu comme apprenant auparavant et il ne s'était jamais ouvert de cette façon.

Les gestes d'autocontact servent, entre autres, à se recentrer sur une tâche tout en stimulant une activité cognitive. Cependant, selon nous, l'usage pertinent de gestes iconiques, métaphoriques ou déictiques, faciliterait bien mieux l'acquisition d'items d'une langue cible en accélérant le processus de réflexion.

6.4. Synthèse chapitre 6

Dans ce sixième chapitre, nous avons présenté et analysé notre corpus vidéo. Celui-ci est constitué d'extraits que nous avons filmés en 2019 et 2020 dans deux classes témoins et une classe test toutes trois composées d'enfants apprenant le FLE à l'IFK.

Dans la classe test dont nous étions l'enseignante, nous avons d'abord réalisé un état des lieux des acquis grammaticaux et notamment du système verbal. Nous en avons déduit que si les apprenants commettaient de nombreuses erreurs à l'écrit, c'était qu'il y avait une systématisation décontextualisée du système verbal, une passivité de leur part durant le processus d'acquisition et une mémorisation dénuée de signification. Concernant l'oral, nous avons observé une confusion de type phonétique. Cela était probablement dû à un apprentissage de la conjugaison selon la technique traditionnelle du par cœur et à celui de la langue écrite simultanément à la langue orale qui avait provoqué des confusions orthographiques et phonétiques comme par exemple la prononciation des lettres finales. Le plus souvent, lorsque des apprenants en FLE récitent une conjugaison, l'apprentissage n'ayant pas été contextualisé, ils ne savent pas à quoi ils se réfèrent et ne connaissent pas la signification de tous les pronoms personnels.

Ainsi, au sein de notre classe test, nous avons contextualisé des éléments de langage par des gestes. Pour ce faire, nous avons mis en place une typologie. Puis nous avons opéré plusieurs comparaisons entre la classe test et les classes témoins grâce aux données recueillies et traitées à l'aide du logiciel ELAN. Il a été de cette façon possible de montrer que l'utilisation de gestes en classe de langue réduisait considérablement l'asymétrie linguistique entre apprenants et enseignante : les enfants de la classe test avaient produit en moyenne quatre fois plus de mots que ceux de classes témoins. En outre, les gestes produits en classe test étaient beaucoup plus variés. D'une manière très intéressante, on y trouvait par exemple, de nombreux gestes iconiques et métaphoriques qui, représentant une chose ou une action concrète ou abstraite, sont directement reliés à des items de la langue cible.

Par l'analyse de notre corpus, nous avons clairement identifié une amélioration conséquente de la prononciation en général et en particulier, des terminaisons

verbales comme les « -e » muets des 1^{re}, 2^e et 3^e personnes du singulier et de la 3^e personne du pluriel, ainsi que le [ɔ] et le [e] respectivement des 1^{re} et 2^e personnes du pluriel. La méthode gestuelle s'était avérée concluante pour la remédiation phonétique.

Plus largement, les résultats de notre étude semblent confirmés ce que nous avons noté au point théorique 1.5.3., que le geste est bien un outil de mémorisation, de compréhension et de réflexion.

Dans notre classe test, nous avons d'abord observé une nette amélioration de la compréhension du système verbal. L'utilisation des gestes a permis de « créer des représentations incarnées de ces mots » (Macedonia, 2014) : ce qui n'était qu'une liste de mots abstraits pour les apprenants s'était concrétisé dans l'expression corporelle. Désormais, les apprenants connaissent et comprennent les différents pronoms personnels, savent les faire suivre d'un verbe doté de la terminaison adéquate. Les confusions qui existaient entre les pronoms personnels féminins et masculins « il/elle » et « ils/elles » ainsi que celle entre les singulier/pluriel « il/ils » et « elle/elles » avaient rapidement disparu. Le principe d'un verbe pronominal et de son pronom réfléchi comme outil pour exprimer une action produite sur soi avait du sens et les apprenants étaient dorénavant capables de distinguer ce type de verbes des autres. Enfin, le futur proche qui demande une première compréhension plus fine du temps verbal, avait été apporté par le geste métaphorique qui différencie facilement le proche et le lointain. Autrement dit, l'expérience motrice jouerait bien un rôle dans la cognition en aidant à la compréhension de divers éléments du langage.

Notre étude a aussi montré une amélioration de la mémorisation à court et à moyen terme. En effet, un ancrage durable des notions a été constaté. Plusieurs mois après la fin de notre session test avec eux, les apprenants avaient répondu correctement, sans confusion ni hésitation, à des questions concernant les notions linguistiques qu'ils avaient étudiées avec nous. Comme l'a écrit Jousse (1978) à propos du « rejeu », « on ne peut mémoriser que ce que l'on a fait. Il y a une mémoire des gestes, il n'y a pas de mémoire des idées. » (Jousse, 1978 : 63).

Pour finir, nous avons relevé que le fait d'effectuer des gestes influençait le processus de réflexion. L'apprenant s'autocorrige grâce au geste ou gestualise pendant qu'il tente de trouver une réponse : le processus de réflexion y est alors

visible. Cela rappelle ce que nous avons vu plus haut avec l'exemple du boulier et des recherches de Goldin-Meadow (2007, 2010) sur le geste comme outil de calcul. À l'évidence, les gestes permettent de résoudre un problème plus facilement qu'avec l'utilisation de la seule stratégie orale comme l'évoquaient le triple codage d'Engelkamp et Zimmer (1985), la multicanalité de Cosnier (1997) ou, plus récemment, la multimodalité de Coletta (2004) et de Kerbat-Orecchioni (2005). Ils raccourcissent aussi le temps de réflexion, et de manière générale, le temps d'apprentissage est réduit comparé à celui nécessaire dans une classe classique.

Conclusion générale

Cette thèse avait pour objectif d'analyser l'impact possible du geste dans l'apprentissage du système verbal en français langue étrangère. Au sein de l'Institut français du Koweït où nous travaillons, nous avons pu tenter l'expérience auprès de quelques apprenants bilingues arabophones et anglophones âgés de 7 à 11 ans. Nous avons choisi le thème de la production gestuelle dans l'apprentissage des langues étrangères de par notre métier d'enseignante de FLE que nous exerçons depuis une dizaine d'années. Nous avons été aussi marquée par l'expérience d'une année passée en tant que professeure des écoles de grande section en 2015/2016 au Lycée français du Koweït. Nous y avons noté que les jeunes enfants ressentaient un besoin irrépressible de se lever et de bouger, et que c'était de cette manière qu'ils semblaient intégrer de nouvelles informations. Pourtant, on ne cessait de leur demander de s'asseoir et de rester immobiles et silencieux. Était-ce logique ? Est-ce que cela produisait les résultats escomptés ? De ce constat est née l'envie d'en savoir davantage sur le sujet du mouvement et du geste dans l'apprentissage. C'est pourquoi nous nous sommes posé les questions suivantes :

- **Si le mouvement est inhérent au processus d'apprentissage et de mémorisation, peut-il faciliter l'acquisition d'une langue étrangère ?**
- **Quels sont les liens qui unissent les gestes au cerveau et, plus particulièrement, aux zones cérébrales impliquées dans l'apprentissage et dans le langage ? Peut-on affirmer que le geste a une fonction cognitive ?**
- **Serait-il possible d'intégrer le mouvement et, plus encore le geste, à travers les principes de l'éducation kinesthésique ainsi que de ceux de la cognition incarnée, au domaine du français langue étrangère ?**

Ce sont nos observations quotidiennes en tant qu'enseignante à l'Institut français du Koweït (que nous avons réintégré après une année au Lycée français) qui nous ont aidées à préciser notre sujet de recherche. Là, nous avons constaté des difficultés récurrentes d'acquisition par les apprenants du système verbal français à l'oral. Par exemple, l'erreur la plus courante étant commise, appartenant au thème de notre recherche, était la prononciation des terminaisons verbales. Le « -e » final de la 1^{re} personne et de la 3^e personne du singulier était très souvent prononcé [e] : [jə mange] ; le « -s » de la 2^e personne du singulier était prononcé : [ty parles], [nu zallôs] ; le « -ez » de la 2^e personne du pluriel était également prononcé : [vu juez] ; et le « -ent » de la 3^e personne du pluriel était, soit confondu avec une nasale : [il zecutõ] ou [il zecutã], soit décomposé lettre par lettre : [ɛl partent]. Toutes ces erreurs étaient-elles dues à un problème d'interférences avec les langues maternelles et/ou de scolarisation ou bien à certaines difficultés attachées au système orthographique français ?

Il nous a paru rapidement cohérent de travailler sur la relation entre le verbe et le geste. En effet, les notions auxquelles renvoient les verbes (en particulier ceux d'action) sont directement liées aux zones motrices du cerveau. C'est en tout cas ce que montre l'expérience menée par Tettamanti (2005) pour laquelle ses participants qui ont écouté des phrases telles que « *The boy kicked the ball* »¹⁴⁹ ont vu leurs zones cérébrales de mouvement s'activer. Il y avait ainsi eu « activation somatotopique des circuits moteurs reflétant l'aspect de la signification des mots et phrases » (Tettamanti, 2005). Ainsi, le choix pour notre propre étude du système verbal pour être représenté par des gestes aurait, nous l'espérons, plus de répercussion sur l'acquisition de la langue cible et les résultats en seraient par conséquent plus nets.

Travailler avec des enfants nous a semblé une évidence, d'une part pour l'aspect ludique de la mise en mouvement de la langue, et d'autre part, parce que nous pensions que ce public serait moins réfractaire à la nouveauté que constituait l'enseignement/apprentissage accompagné de gestes. En effet, les enfants savent de manière presque innée (Goldin-Meadow, 2013) qu'un geste contient une information (performative). La tranche d'âge 7-11 ans était par ailleurs selon nous idéale car, il a été démontré que, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les enfants de plus

¹⁴⁹ « *Le garçon a tapé dans le ballon.* »

de 6 ans et les adultes « activent des ressources mentales variées pour compenser le manque de dispositif spécifique pour l'acquisition d'une langue » (Abdelilah-Bauer, 2015 : 121), et que « le dispositif d'acquisition du langage est remplacé par des mécanismes cognitifs plus généraux, actifs pour toutes les tâches de résolution de problème ». Des études avec IRM (Griesshaber, 2001, cité dans Abdelilah-Bauer, 2015) ont de même prouvé qu'à partir de 6 ans de nouvelles régions (telles que celles traitant de l'activité motrice) du cerveau s'activent pour traiter les informations grammaticales de la seconde langue.

Finalement, nous avons retenu pour notre recherche les questions suivantes :

- **L'intégration du geste dans l'apprentissage du système verbal français peut-il favoriser sa mémorisation et son acquisition à long terme ?**
- **Outre la mémorisation, l'utilisation du geste a-t-elle une influence sur la compréhension de la langue cible et sur la réflexion lors de son processus d'acquisition ?**
- **Peut-on utiliser la pratique gestuelle comme outil de remédiation, notamment en phonétique ?**
- **Le geste peut-il être utilisé en tant que pont ou outil de transition entre une langue maternelle ou de scolarisation des apprenants (tel l'arabe ou l'anglais) et le français langue cible ?**

Nous considérons notre recherche comme étant interdisciplinaire. Nous nous plaçons ainsi au croisement de la didactique des langues, des sciences cognitives et des études gestuelles. Nous la rapprochons aussi des domaines, eux-mêmes interdisciplinaires, de la didactique cognitive des langues et de la neurodidactique. Notre partie théorique (partie I) tente d'effectuer les connexions entre ces différents espaces de recherche en vue de répondre à notre problématique.

Dans la première partie (chapitre 1) de notre thèse, nous avons d'abord voulu esquisser les différentes facettes du geste. Nous avons ainsi essayé de le définir à travers son utilisation à travers l'histoire, ses diverses classifications, les recherches dont il a été l'objet et ses différentes fonctions. Si le geste possède clairement une

fonction communicative, nous nous sommes particulièrement intéressée à ses fonctions cognitives telles que la mémorisation, la compréhension, la réflexion ou encore la résolution de problèmes qui constituent le centre de notre recherche et de nos analyses. Ces différentes fonctions nous ont mené à placer le geste en tant qu'élément de la communication multimodale car il est étroitement lié à l'évolution du langage dans l'histoire et chez un enfant.

Nous avons ensuite tenté de comprendre en quoi la cognition était liée au corps en nous appuyant sur plusieurs théories issues des sciences cognitives et des neurosciences comme la cognition incarnée et l'énaction. La cognition et l'action sont inséparables et ont d'ailleurs évolué ensemble. Nous avons également évoqué l'aire de Broca, siège des fonctions motrices et langagières qui accueille les neurones miroirs qui sont des éléments clés dans la fonction d'imitation. Nous avons ainsi noté l'interrelation qui existait entre le corps et la pensée, ce qui nous a conforté dans l'idée qu'un apprentissage par le corps était possible puisqu'il est un processus naturel.

Enfin, nous avons conclu cette première partie par un état des lieux des pratiques pédagogiques possédant une approche gestuelle. Le geste pédagogique y est parfois effectué par l'enseignant afin d'étayer ses explications, parfois par les apprenants eux-mêmes dans leur apprentissage de la lecture (*Brain Gym*, Dennison, 2010) ou des mathématiques (cf. les recherches de Goldin-Meadow, 2009, 2010(a), et sur l'abaque (Amaiwa, 2001). Des méthodes d'enseignement de langues étrangères par la gestuelle existent déjà, ce qui nous a permis d'établir une typologie des gestes qu'elles utilisent. Leurs approches de l'enseignement du système verbal nous ont inspirée pour certaines pratiques (gestes) qui nous semblaient pertinentes.

En liminaire de notre partie empirique, nous avons consacré notre deuxième partie au contexte linguistique de notre recherche. Nous avons de cette façon évoqué la situation linguistique du Koweït, puis le fait que notre public d'enfants était bilingue (arabe-anglais) et qu'il apprenait le français en tant que langue étrangère. Nous avons alors examiné le système verbal des différentes langues qui étaient en contact au Koweït et qui existerait dans les classes qui serviraient à notre étude ; soit : les langues maternelles (dialectes arabes), la langue de scolarisation (anglais) et la langue cible (français). L'analyse comparative de leurs systèmes verbaux a révélé des

interférences capables d'entraver l'acquisition du français demandant d'adapter notre future méthodologie. Il fallait éviter d'introduire la forme écrite trop tôt dans l'apprentissage car elle entraînerait une confusion au niveau de la prononciation. Cela nous a confortée dans l'idée qu'il serait légitime de proposer un enseignement fondé prioritairement sur l'oral et le gestuel. Nous nous sommes alors demandée s'il était possible d'intégrer au sein de notre méthodologie des invariants présents dans la structure et, plus particulièrement de la structure verbale, des langues des signes. Il se trouve qu'il n'en existe pas vraiment puisque chaque langue des signes a vu sa naissance être influencée par son environnement verbal et culturel avant, en plus, d'évoluer d'une manière autonome les unes des autres. Nous avons dès lors décidé de créer nos propres signes (ou de les emprunter à des auteurs qui nous ont précédée) et de les adapter au profil linguistique et culturel de nos apprenants.

Lors de la troisième partie de notre thèse, par l'analyse de notre terrain de recherche fortement impacté par l'aspect interculturel de notre public, nous avons tenté de cerner les dispositifs et les enjeux particuliers qu'induirait une approche empirique de notre étude. En effet, nos apprenants étaient, et spécialement sur les plans linguistique et gestuel, très influencés par la culture des pays arabophones dont ils sont originaires et par celle américaine très présente au Koweït pour diverses raisons historiques. De notre côté, en tant qu'enseignante de notre classe test et spécialisée en FLE, nous pensions que la méthodologie de recherche que représentait la recherche-action (c'est pourquoi nous l'avons présenté) constituerait celle qui serait la mieux adaptée à notre projet. De plus, nous espérions à travers celui-ci contribuer à l'évolution d'une pratique didactique faisant elle-même l'objet d'un nouveau diagnostic et ainsi de suite...

La quatrième et dernière partie de notre thèse proposait principalement une description des pédagogies utilisées dans une classe test et deux classes témoins et leur comparaison pour une analyse de leurs résultats. L'idée était de mesurer l'impact d'une pratique gestuelle dans l'acquisition du système verbal du français langue étrangère. Pour ce travail basé sur des données très concrètes nous avons utilisé le logiciel d'annotation multimodal ELAN (*Eudico Linguistic Annotation*).

Dans les classes témoins et dans notre classe test, nous avons tout d'abord

établi un état des lieux des acquis du système verbal français. Après analyse, cela a confirmé chez les apprenants aux apprentissages décontextualisés, l'existence de difficultés d'acquisition du français d'ordre phonétique ainsi que des problèmes de mémorisation et de compréhension.

Par la suite, l'utilisation de gestes dans notre classe test a entraîné une réduction notable de l'asymétrie linguistique entre enseignant et apprenant, asymétrie généralement très présente en classe de langue étrangère. Les enfants de la classe test ont en effet produit en moyenne quatre fois plus de mots que ceux en classes témoins. Ce fort taux de participation orale a été parallèle à une production gestuelle abondante et variée. Il semble que le grand nombre de gestes iconiques et métaphoriques effectué par les apprenants ait accompagné la production d'items linguistiques eux-mêmes plus variés. Une nette amélioration sur le plan phonétique, concernant notamment les terminaisons verbales, a aussi été observée.

Les fonctions cognitives citées en première partie de notre thèse ont également évolué. Après seulement quelques semaines de pratique, sont apparues une meilleure mémorisation du lexique et du système verbal à moyen terme ainsi qu'une facilité de compréhension du système verbal à travers une expression corporelle créatrice de représentations incarnées de concepts grammaticaux. L'incarnation de la forme verbale a, à l'évidence, aussi apporté une compréhension plus nette de certains éléments grammaticaux. À noter qu'un ancrage durable des notions a en outre été constaté plusieurs mois après la fin de la session test.

Enfin, la production de gestes pendant le processus de réflexion a clairement influencé celui-ci. Elle a permis un plus grand nombre d'autocorrections, une plus grande rapidité de réflexion et une pratique individuelle et silencieuse rendant visible le processus de réflexion.

Ces résultats d'analyse offrent à notre problématique un bilan positif et encourageant. Ils confirment nos hypothèses de départ selon lesquelles le geste est lié aux différentes fonctions cognitives. Il peut accompagner et aider l'apprenant dans son acquisition d'une langue étrangère en tant que, par exemple, et dans le cas de notre recherche, outil de remédiation face à des difficultés linguistiques et cognitives rencontrées antérieurement.

Notre étude s'est restreinte à un public d'enfants âgés de 7 à 11 ans. Pour deux

raisons. La première est que dans le processus d'acquisition du langage, plus la narration se développe et plus les conduites gestuelles qui l'accompagne se complexifient : « On assiste donc à un vrai développement multimodal des conduites de récit entre 6 et 11 ans qui affecte les aspects linguistiques, prosodiques et kinésiques » (Coletta, 2004 : 305). La seconde est que nous n'avons pas rencontré de réel enthousiasme de la part des adultes lorsque nous leur avons proposé cette approche. Nous pensons néanmoins que l'incarnation de la langue par l'utilisation du geste en classe serait bénéfique à un public aussi bien adolescent qu'adulte, il suffirait d'oublier le préjugé selon lequel la pratique gestuelle est « enfantine » et « régressive ». En effet, nous avons observé dans ce type de public les mêmes genres de confusions phonétiques des terminaisons verbales, la même difficulté pour comprendre et mémoriser à moyen comme à long terme certains concepts grammaticaux. Sinon, concernant les enfants de moins de 7 ans, il faudrait concentrer notre approche sur l'acquisition du lexique et d'actes de paroles car, ici, l'apprentissage se fait nécessairement sans concepts grammaticaux.

Notre recherche ne contient pas non plus de contextualisations thématiques ou situationnelles d'activités proposées comme dans une pédagogie énoncée « qui reli[e] les imaginaires individuels et culturels dans l'action au moyen des langues incorporées » (Aden, 2017). Celle-ci nous a en effet semblé compliquée à mettre en place pour un public chez qui la compétence langagière n'était pas encore indépendante. En outre, nous avons travaillé sur un aspect grammatical de la langue qui était très difficilement contextualisable. Pourtant, il serait sans doute très intéressant d'intégrer l'incarnation de concepts grammaticaux dans une seule et même situation contextuelle.

Il serait plus envisageable d'étendre la pratique gestuelle à des points grammaticaux qui, à l'image de ceux cités dans notre étude, sont des sources régulières de difficultés pour les apprenants, comme les pronoms COD et COI, les prépositions, les articles définis et indéfinis, etc.

Ainsi, le geste permet un apprentissage contextualisé, une acquisition accélérée de certains concepts, une meilleure mémorisation, une compréhension plus fine et plus profonde de la langue cible et enfin, ce qui est non négligeable, des activités ludiques. Notre approche de l'apprentissage du FLE à l'aide du geste

pourrait peut-être, intéresser des enseignants qu'ils soient de FLE ou, plus largement, de LE. Dans un premier temps, elle pourrait déjà être évoquée durant la formation de formateurs. Elle constituerait à minima un moyen de sensibiliser à la possibilité d'incarner une langue par l'utilisation du geste dans un apprentissage d'abord uniquement oral.

Ces perspectives de recherches montrent bien les innombrables possibilités d'un sujet que nous souhaiterions à l'avenir approfondir avec détermination. Nous pensons que la méthodologie expérimentale que nous avons mise en place dans cette thèse serait adaptable au traitement des différentes problématiques que nous rencontrons au quotidien dans ce domaine si riche qu'est la didactique.

Bibliographie

Cette bibliographie contient 235 Références.

ABDELILAH-BAUER, B., (2005) *Le défi des enfants bilingues*, La découverte.

ABDELBARY, M., (2017) *Bring movement to class*, <https://www.edweek.org/tm/articles/2017/08/08/learning-in-motion-bring-movement-back-to.html>

ABDULRAHIM, M., ALKANDARI, A., HASANEN, M., (2009) The Influence of American Television Programs on University Students in Kuwait : a Synthesis. *European journal of American culture* 28(1) : 57-74, doi:[10.1386/ejac.28.1.57_1](https://doi.org/10.1386/ejac.28.1.57_1)

ABRY, D., CHALARON, M.L., (2004) *La Grammaire des premiers temps*, Volume 1, PUG, édition.

ADEN, J., GRIMSHAW, T., PENZ, H., (2010) *Enseigner les langues. Cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Teaching Language and Culture in an Era of Complexity : Interdisciplinarity Approaches for an Interrelated World : [actes Du Colloque International "Vers Un Paradigme de La Reliance : Univers de Croyance En Didactique Des Langues-Cultures", 27 Au 29 Novembre 2009, Université de Cergy-Pontoise]. Bruxelles Bern Berlin [etc: P.I.E. Peter Lang, 2010. Print.

ADEN J., (2012) La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. Dans *ELA* n°167 p.267 à 284. DOI: [10.3917/ela.167.0267](https://doi.org/10.3917/ela.167.0267)

ADEN, J., (2013) *Apprendre les langues par corps*, Conférence Pour un théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission (article 6). Presses universitaires de Bordeaux.

ADEN, J., (2014) Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *CREN/Edum*, CREN EA 2661, Université du Maine, éditions du CRINI N6, ISSN 1760-4753.

ADEN, J., (2017) Les langues énoncées. Un corps pour apprendre. Coordonné par David Piot et Nicolas Perrin. *Revue Éducateur* n°4. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1991>

- ALIBALI, M.W.**, (2001) Gestures play a role in thinking for speaking. In C. Cavé, I Guaitella et S. santi, Eds, *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*. pp.407-410.
- ALVA, N.**, (2009) *Out of our heads. Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*, Hill and wang.
- AMAIWA, S.**, (2001) *The ripple effects and the future prospects of abacus learning*, site: <http://www.shuzan.jp/english/brain/brain.html>
- ARISTOTE.**, (536a) *Histoire des animaux IV*, 9 536a 30-31, cité dans Labarrière Jean-Louis. Aristote et la question du langage animal. In: *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, vol. 8, n°1-2, 1993. pp. 247-248.
- ARNDT, H., JANNEY, R.W.**, (1991) Verbal, prosodic and kinesic emotive contrasts in speech. *Journal of pragmatics*, 15(6), 521-549. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(91\)90110-J](https://doi.org/10.1016/0378-2166(91)90110-J)
- ARNOTT, S.**, (2005) *The Accelerative Integrated Method: A descriptive case-study*. Unpublished qualifying research paper, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- ASARIDOU, S., DEMIR-LIRA O.E., GOLDIN-MEADOW S., SMALL S.L.**, (2016) *The pace of vocabulary growth during preschool predicts cortical structure at school age*. *Neuropsychologia*, 10.1016. doi: [10.1016/j.neuropsychologia.2016.05.018](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.05.018)
- ASHER, J.**, (1969) The total physical response technique of learning. *Journal of special Education*, 3, 253-262. <https://doi.org/10.1177/002246696900300304>
- ASHER, J.**, (1978) *Learning another language through action: The complete Teacher's guidebook* in *TESOL Quarterly Vol 12*, No 2 pp. 204-206. Réédition (5th ed), Los Gatos, CA sky oaks production.
- AUBENQUE, P.**, (1983) *Le problème de l'être chez Aristote*, PUF, coll. Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- AUSTIN, G.**, (1806) *Chironomia; or a treatise on rhetorical delivery: Comprehending many, both ancient and modern, for the proper regulation of the voice, the countenance, and gesture. Together with an investigation of the elements of gesture, and a new method for the notation thereof; illustrated by many figures*. London, Cadell and Davis (édition modernisée: *Chironomia; or a treatise on rhetorical delivery*. Carbondale and Edwardsville (Illinois), Southern Illinois University Press, édité avec une introduction par Mary Margaret Robb et Lester Thonssen, 1966).
- AZAOUI, B.**, (2014) *Co-construction de normes scolaires et contextes d'enseignement*.

Une étude multimodale de l'agir professoral. Thèse de doctorat. Éducation. Université Paul Valéry. <tel-01111828>.

- BAMI, I.**, (1984) *Contribution à l'étude de l'information non verbale : les emblèmes vocaux et gestuels en milieu marocain (région du Moyen Atlas).* Thèse de doctorat.
- BANGE, P.**, (2005) Perspective sociocognitive sur l'acquisition des langues étrangères. Dans P. Bange (dir.), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction* pp.13-87. Paris : L'Harmattan.
- BARAKAT, R.A.**, (1973) Arabic Gesture. *Journal of Popular Culture* (4), pp. 749-793.
- BARY, R.**, (2001) *Méthode pour bien prononcer un discours, et pour le bien animer. Ouvrage très utile à tous ceux qui parlent en public, et particulièrement aux prédicateurs, et aux avocats, 1679.* Paris, chez Deny Thierry (édition contemporaine : In Chaouche S. (Ed), *Sept traités sur le jeu du comédien et d'autres textes. De l'action oratoire à l'art dramatique (1657-1750).* Paris, Honoré Champion.
- BASSANO, D.**, (2010) L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexicale/grammaire, *Synergies, France n 6*, pp.27-39.
- BATES, E.**, (1976) *Language and context: The acquisition of pragmatics*, New York Academic.
- BEILOCK, S., LYONS, I., MATTARELLA-MICKE, A., NUSBAUM, H, SMALL, S.**, (2008) Sports experience changes the neural processing of action language. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 105 (36), 13269-13273. <https://doi.org/10.1073/pnas.0803424105>
- BEILOCK, S., GOLDIN-MEADOW, S.**, (2010) Gesture changes thought by grounding it in action. *Psychological science*, 21:1605-10. doi: [10.1177/0956797610385353](https://doi.org/10.1177/0956797610385353)
- BENNETT, D.**, (2008) *Don't just stand there, think*, article publié dans le Boston Globe, 13 janvier 2008. www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1928_num_29_1_4801
- BERGÈS, J.**, (1968) *Les gestes et la personnalité*, Hachette.
- BERTRAND, O.**, (2005) *Diversités culturelles et Apprentissages du français*, Éditions école polytechnique.
- BERTRAND-BARRAUD, D.**, (1928) Le langage et les articulations de la pensée. In : *L'année psychologique. Vol.29*, pp.187-220.
- BILBROUGH, M.**, (2002) *Gesture Dictionary. A description of a gesture language for teaching English*, (unpublished work available for viewing in the attached

CD/DVD).

BILBROUGH, M., (2017) *A gesture-based approach to teaching English as a foreign language*. Thèse de doctorat. Department of English philology, The University of Seville.

BILBROUGH, M., (2018) *A dictionary of gestures for teaching English* (update of unpublished work developed for PHD thesis 2016).

BILLIÈRES, M., SPANGHERO-GAILLARD N., (2007) La didactique cognitive des langues au service de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et seconde, *Entre Linguas, vol.12*.

BILLIÈRES, M., (2016) Dans *Au fil du FLE*, publié le 17/02/16 : <https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/>.

BIRDWHISTELL, R., (1952) *Introduction to kinesthetics*. Louisville, University of Louisville Press.

BIRDWHISTELL, R., (1968), L'analyse kinésique, *Langages: Pratique et langages gestuels*, 10, pp.101-106. doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1968.2553>

BLACHÈRE, R., GAUDEFROY-DEMOMBYNES M., (1957) *Grammaire de l'arabe classique (morphologie et syntaxe)*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1975.

BLACHÈRE, R., (1975) *Analecta*, Institut français de Damas, Éd, d'Amérique et d'orient Adrien Maisonneuve.

BLANCHET, P., (2011) Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p.9-19). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

BLATT-GROSS, C., *Why do we make students sit in class?*, Article CNN : <http://edition.cnn.com/2014/03/30/living/no-sitting-still-movement-schools/>

BOUCHARD, R., (1998) *L'Interaction en classe comme polylogue praxéologique*. Mélanges en hommage à Michel Dabène. Grenoble : ELLUG. 1998.http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_artic le_1.pdf.

BOURDAGES, J.S., VIGNOLA, M.J., (2009) Évaluation des habiletés de communication orale chez des élèves de l'élémentaire utilisant AIM. *The Canadian Modern Language Review, La revue canadienne des langues vivantes Volume 65*, N.5 août 2009, pp.731-755. doi: [10.3138/cmlr.65.5.731](https://doi.org/10.3138/cmlr.65.5.731)

BOTTINEAU, D., GREGOIRE, M., (2017) Langage et énonciation : corporéité, environnements, expériences, apprentissages, dans *Intellectica n°68*,

- BRADDOCK, B.A.**, (2007) *Links Between Language, gesture, and Motor Skill : a Longitudinal Study of Communication Recovery in Broca's Aphasia*. PHD Thesis, University Missouri-Columbia. <https://doi.org/10.32469/10355/4656>
- BROADERS, S., WAGNER, COOK S., MITCHELL, Z., GOLDIN-MEADOW, S.**, (2007) Making children gesture reveals implicit knowledge and leads to learning. *Exp Psychol Gen.* Nov, 136 (4), pp. 539-550. doi: [10.1037/0096-3445.136.4.539](https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.4.539).
- BROWN, P., LEVINSON, S.C.**, (1978) Universals in language usage : Politeness phenomena. In E.N. Goody (Ed.), *Questions and politeness : strategies in social interaction*, pp. 56-311. Cambridge University Press
- BRUNER, J.S.**, (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF
- BULLINGER, A.**, (2015) *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*, Erès.
- BULTET, C.** (2016), *Compte rendu de lecture contrastif* , Université Aix Marseille, juillet 2016, Linguistique des langues des signes 2, (SCLE07A).
- BULWER, J.**, (1974) *Chirologia: or natural language of the hand, and Chironomia: Or the art of manual rhetoricke*. 1644, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, London/Amsterdam, Feller & Simons, Inc., édité avec une introduction par James W. Cleary.
- BURNS, A.**, (1995) *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge : CUP.
- BROOKS, N., GOLDIN-MEADOW, S.**, (2015) Moving to learn: How guiding the hands can set the stage for learning, *cognitive science*, 10.1111. doi: [10.1111/cogs.12292](https://doi.org/10.1111/cogs.12292)
- BYRAM, M.**, (2000) Total physical response. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- CALBRIS, G.**, (1985) Langue française, Description pour le français langue étrangère, *Geste et Parole*, n°68, sous la direction de J.C. Beacco. www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1985_num_68_1
- CALBRIS, G., PORCHER, L.**, (1989) *Geste et communication*, collection LAL, Hatier-crédif, Paris.
- CAPONE, N., MCGREGOR.**, (2004). Gesture Development: A Review for Clinical and Research Practices. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*. 47. 173-86. doi:[10.1044/1092-4388\(2004/015\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/015))

- CASASANTO, D., DIJKSTRA, K.**, (2009) Motor action and emotional memory, *Cognition* n°115, p.179-185.doi: [10.1016/j.cognition.2009.11.002](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.002)
- CATACH, N.**, (1995) Le problème des variantes graphiques : variantes du passé, du présent et de l'avenir. In *Langue française*, n°108. La variation graphique et les rectifications de l'orthographe française pp.25-32
- CHAOUCHE, S.**, (2001) Introduction. In Sabine Chaouche (Ed.), *Sept traités sur le jeu du comédien et autres textes, de l'action oratoire à l'art dramatique (1657-1750)*. Paris, Honoré de Champion : 9-21
- CHARAUDEAU, P.**, (1983) *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris : Hachette.
- CHILTON PEARCE, J.** (1999) *La fêlure de l'œuf cosmique*, Ed J'ai lu, Paris.
- CHOMSKY, N.**, (1957) *Syntactic structures*, The Hagues : Mouton
- CHUCKNEY, W.**, (1987) *The Skeleton System*, Copublished by Pilgrims Publications, Friendly Press and Hellenic.
- CHURCH, R.B., GOLDIN-MEADOW, S.**, (1986) The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge. *Cognition*, 23(1), 43-71 [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90053-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90053-3)
- CHURCH, R.B., AYMAN-NOLLEY, S., MAHOOTIAN, S.**, (2004) The role of gesture in bilingual education: Does gesture enhance learning? *Int J. Bilingual Educ. Bilingualism* 7:303-19.<https://doi.org/10.1080/13670050408667815>
- CICUREL, F.**, (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier.
- CLÉRO, J.P., LAUGIER, S.**, (2004) Vocabulaire européen des philosophies : *Dictionnaire des intraduisibles*. Paris, Seuil, pp.87-100
- CLOIX, M.**, (2010) *Quelles sont les difficultés à maîtriser une langue gestuelle?*, Mémoire de Master1, Université Stendhal Grenoble 3, sous la direction de A. Millet.
- CONDON, W.S., OOGSTON, W.D.**, (1966), Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns. *Journ of Nervous and Mental Disease*. 143, 338-347.
- COHEN, M.**, (2012) *Le système verbal sémitique et l'expression du temps*. Imprimerie nationale, Paris, 1924.
- COLETTA, J.M.**, (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition. Sprimont : Mardaga.

- COLETTA, J.M.**, (2005) Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde*. Recherches & Applications, numéro spécial juillet, pp.32-41.
- COOK, S.W., YIP, T., GOLDIN-MEADOW, S.**, (2010) Gesturing makes memories that last, *Journal of memory and language*, 634 465-475.doi: [10.1016/j.jml.2010.07.002](https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.07.002)
- COOK, S.W., YIP, T., GOLDIN-MEADOW, S.**, (2012) Gestures, but not meaningless movements, lighten working memory load when explaining math, *Language and cognitive processes*, 27, 594-610. DOI: [10.1080/01690965.2011.567074](https://doi.org/10.1080/01690965.2011.567074)
- COSNIER, J.**, (1977) Communication non verbale et langage, In *Psychologie médicale*, 9, 11, pp.2033-2047.
- COSNIER, J., BROSSARD, A.**, (1984) Communication non verbale : Cotexte ou contexte ? in *La communication non verbale*, Neuchâtel, Delchaux et Niestle.
- COSNIER, J.**, (1997) *Sémiotique des gestes communicatifs*, in nouveaux actes sémiotiques, 52, 7-28, en collab. Avec J, Vaysse.
- CYRULNIK, B.**, (1993) *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.
- DABENE, L.**, (1984) Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistiques Appliquées (ELA)*, 55, 39-46. <http://pascalfrancis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=12209508>
- DAMASIO, A.**, (2006) *L'erreur de Descartes*, Odile Jacob.
- DE GRAUWE, S., WILLEMS, R.M., RUESCHEMEYER, S.A., LEMHÖFER, K., SCHREFERS, H.** (2014). Embodied language in first- and second-language speakers: neural correlates of processing motor verbs. *Neuropsychologia* 56, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.02.003>
- DE JORIO, A.**, (1832) *La mimica degli antichi investigata nel gestire Napolitano*. Naples Fibreno.
- DEMIR, O.E., SO W.C, OZYUREK, A., GOLDIN-MEADOW, S.**, (2012) Turkish and English speaking children display sensitivity to perceptual context in the referring expressions they produce speech and gesture, *Language and cognitive processes*, 276, 844-867.doi: [10.1080/01690965.2011.589273](https://doi.org/10.1080/01690965.2011.589273)
- DENIZCI, C.**, (2016) *Utilisation des gestes déictiques abstraits dans l'enseignement de la syntaxe en classe de FLE*, Conference paper : Colloque international sur l'enseignement du français parlé, Istanbul.

- DENIZCI, C.**, (2017) Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère. Gerflint, *Synergies Turquie* n10, pp69-83. ISSN en ligne 2257-8404
- DENJEAN, C.**, (2013) *Le ventre notre deuxième cerveau*, Documentaire, Arte France, Scientifilms.
- DENNISON, P.**, (2010) *Apprendre par le mouvement*, Sully, Vannes.
- DI PASTENA, A., SCHIARATURA, L., ASKEVIS-LEHERPEUX, F.**, (2015) Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux, in *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 115, pp463-494.
- DUBOIS, J., LAGANE, R.**, (1973) *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Paris.
- DUDSCHIG, C. et al**, (2014) Embodiment and second language : Automatic activation of motor responses during processing spatially associated L2 words and emotion L2 words in a vertical stroop paradigm, *Brain and Language*, Vol 132. DOI: [10.1016/j.bandl.2014.02.002](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2014.02.002)
- EFRON, D.**, (1972) *Gesture, race and culture : A tentative study of some of the spatio-temporal and « linguistic » aspects of the gestural behavior of eastern jews and southern Italians in New York city, living under similar as well as different environmental conditions*. The hague, Mouton.
- EKMAN, P., FRIESEN, W.**, (1978), Facial Coding Action System (FACS): A Technique for the Measurement of Facial Actions, Palo Alto, California, *Consulting Psychologists Press*.
- EKMAN, P.**, (1980) L'expression des émotions, *La recherche* 117, Déc 1980, p.1409-1415.
- EKMAN, P., FRIESEN, W.**, (1981) The repertoire of non verbal behavioral categories: origins, usage and coding. *Semiotica*, 1(1): 49-98, 1969 (repris in Kendon Adam (ed), non verbal communication, interaction and gesture. The hague, Paris-New York, mouton: 58-105.
- ENGEL, J.**, (1785-86). Ideen zu einen Mimik. Berlin, *Auf Kosten des Verfassers und incommission* bey August Mylius (tr. Fr. : Idées sur le geste et l'action théâtrale. Paris, H.J. Jansen et Comp, 1795 ; reproduction originale de l'édition française : Genève, Slatkine Reprints, 1979)
- ENGELKAMP, J., KRUMNACKER, H.**, (1980), Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 27, pp.511-533.
- ENGELKAMP, J., ZIMMER, H.D.**, (1985), An attempt to distinguish between kinematic and motor memory components, *Acta Psychologica*, Vol 58, Issue 1, pp.81-106. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(85\)90036-8](https://doi.org/10.1016/0001-6918(85)90036-8).

ELIAS, N., (1993) *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.

FADIGA, L., CRAIGHERO, L., D'AUSILIO, A. (2009) Broca's Area in Language, Action and Music. In *The Neurosciences and Music III. Disorders and plasticity*. Annals of the New-York academy of sciences, Vol 1169 doi : 10.1111/j.1749-6632.2009.04582

FREEDMAN, N., (1977) Hands, words and mind : on the structuralization of body movements during discourse and the capacity for verbal representation, in *communicative structures and psychic structures : A psychoanalytic approach*, Norbert Freedman and Stanley Grand Ed. New York en London: Plenum Press, p;109-132.

GARDNER, H., (2008) *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Retz, Juin 2008.

GATTEGNO, C., (1963) *Teaching Foreign Languages in schools: The Silent Way*. Reading, UK: Educational Explorers.

GAUDEZ, C., APTEL, M., (2008) Les mécanismes neuropsychologiques du mouvement, base pour la compréhension du geste, *Le travail humain* 2008/4 (Vol.71), p.385-404. DOI [10.3917/th.714.0385](https://doi.org/10.3917/th.714.0385)

GIRARD, V., CHALVIN, M.J., (1997) *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan pédagogie, 1997 et site : Ekladata.com (CDDP, 10/2014)

GLENBERG, A.M., GALLESE, V., (2012) Actio-based language : a theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex* 48, 905-922 <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.010>

GOFFMAN, E., (1974) *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.

GOLDIN-MEADOW, S., IVERSON, J., (1998) Why people gesture when they speak? In *Nature*, Vol 396, 228. <https://doi.org/10.1038/24300>

GOLDIN-MEADOW, S., SINGER, M., (2003) From children's hand to adult's ears : Gesture's Role in the learning Process. *Developmental Psychology* 39(3) : 509-20. DOI [10.1037/0012-1649.39.3.509](https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.509)

GOLDIN-MEADOW, S., COOK, S.W., MITCHELL, Z.A., (2009) Gesturing gives children news ideas about math. *Psychological science*, 20(3), 267-272. doi: [10.1111/j.1467-9280.2009.02297.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02297.x)

GOLDIN-MEADOW, S., (2010a) When gesture does and does not promote learning. *Language and cognition*, 2 1-19. doi: [10.1515/LANGCOG.2010.001](https://doi.org/10.1515/LANGCOG.2010.001)

GOLDIN-MEADOW, S., (2010b) Le rôle des gestes dans la création et l'acquisition du langage, *Enfance*, 3 239-255. <https://doi.org/10.4074/S0013754510003034>

- GOLDIN-MEADOW, S., ALIBALI, M.W.**, (2013) Gesture's role in speaking, learning and creating language, *Annual review of psychology*, 123 448-453. doi : [10.1146/annurev-psych-113011-143802](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802)
- GOLDIN-MEADOW, S., FAY, N., LISTER, C., ELLISON, T.M.**, (2014) Creating a communication system from scratch: Gesture beats vocalization hands down. In BERENT I. et GOLDIN-MEADOW S. (research topic eds), *Language by hand and by mouth*, *frontiers in psychology* (Language science), 5, 354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00354>
- GOLDIN-MEADOW, S.**, (2016) What the hands can tell us about language emergence, *Psychonomic bulletin and review*, 10.3758. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1074-x>
- GOLDIN-MEADOW, S., NOVACK, M., WAKERFIELD, E.**, (2016) What makes a movement a gesture ?, In *Cognition*, Vol 146, pp 339-348 <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.10.014>
- GOMILA, C., ULMA, D.**, (2014) *Le verbe en toute complexité, acquisition, transversalité et apprentissage, enfance et langages*, L'Harmattan, Paris.
- GRÈZES, J., DEZECACHE, G.**, (2012) *Communication émotionnelle : Mécanismes cognitifs et cérébraux*, https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/grezes_dezecache2012.pdf
- GRIESSHABER, W.**, Erwerb und vermittlung des deutschen als zweitsprache, in *Deutsch in Armenien, Teil 1* : 2001/1, 17-24.
- GUILLAIN, A., PRY, R.**, (2012) D'un miroir a l'autre. Fonction posturale et neurones miroirs, *Bulletin de psychologie* 2012/2 n 518 p.115-127. <https://doi.org/10.3917/bupsy.518.0115>
- GULLBERG, M.**, (1998) *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund university press (1).
- GULLBERG, M.**, (2006) Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics*, 44(2), 103-124. doi: 10.1515/IRAL.2006.004.
- HADAR, U., BUTTERWORTH, B.**, (2009). Iconic Gestures, Imagery, and Word Retrieval in Speech. *Semiotica*. 115. doi:[10.1515/semi.1997.115.1-2.147](https://doi.org/10.1515/semi.1997.115.1-2.147)
- HALL, E.T.**, (1984) *Le langage silencieux*, Seuil, Paris.
- HAMIDA, T.**, (2009) Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français, dans *Synergies n1*.
- HARMANT-DAMMIEN**, (1897) *Du geste artistique dans l'action oratoire*. Abbeville,

C. Paillart.

- HAUK, O., JOHNSRUDE, I., PULVERMÜLLER, F.,** (2004) Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*. Jan 22;41(2):301-7. doi: 10.1016/s0896-6273(03)00838-9. PMID: 14741110.
- HAYASHI, T.,** (2000) *What abacus education ought to be for the development of the right brain*, site: <http://www.shuzan.jp/english/brain/brain.html>
- HOSTETTER, A.B., ALIBALI, M.W.,** (2008) Visible embodiment : Gestures as simulated action. *Psychonomic Bulletin & Review* 15, 495-514. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.3.495>
- HUC, P., VINCENT-SMITH, B.,** (2008) Naissance de la Neurodidactique. Le français dans le monde (357 : pp.30-31). Paris : Clé international.
- IACOBINI, M., WOODS, R.P., BRASS, M., BEKKERING, H., MAZZIOTTA, J.C., RIZZOLATTI. G.,** (1999) Cortical mechanisms of human imitation. *Science*. Dec 24;286(5449):2526-8. doi: [10.1126/science.286.5449.2526](https://doi.org/10.1126/science.286.5449.2526)
- JOHNSON, M.,** (1987) *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- JOUSSE, M.,** (1969) *L'anthropologie du geste*, Paris, Les éditions Resma.
- KAIL, M.,** (2015) *L'acquisition de plusieurs langues*, PUF.
- KAWANO, K.,** (2000) *Image thinking of abacus users in higher dan by a study on brain waves*, site: <http://www.shuzan.jp/english/brain/brain.html>
- KELLY, S., BARRE, D., CHURCH, R., LYNCH, K.,** (1999) Offering a hand to pragmatic understanding: The role of speech and gesture in comprehension and memory, *Journal of memory and language*, n.40 pp.577-592, May 1999.
- KELLY, S., Mc DEVITT, T., ESCH, M.,** (2009) Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in foreign language, *Language and cognitive processes*, 24:2, 313-334.DOI: [10.1080/01690960802365567](https://doi.org/10.1080/01690960802365567)
- KENDON, A.,** (1980) *Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance* in M. The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication. 25.
- KENDON, A.,** (1985) Some uses of gestures. In Deborah Tannen, Nuriel Saville-Troike (Eds.), *perspectives on silence*. Norwood (NJ), Ablex, 215-234.
- KENDON, A.,** (1994) Do gesture communicate? *A review research on language and social interaction* 27, 175-200.DOI: [10.1207/s15327973rlsi2703_2](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703_2)
- KENDON, A.,** (2004) *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge (UK), Cambridge university press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807572>

- KIDA, T.**, (2005) *Appropriation du geste par les étrangers : Le cas d'étudiants japonais apprenant le français*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1, Université de Provence. HAL Id : **tel-00526453, version 1**
- KIDA, T.**, (2011) Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations, *Corpus*, 10. <https://doi.org/10.4000/corpus.2002>
- KITA, S.**, (2000) How representational gestures help speaking. In *language and gesture*, ed D McNeill, pp. 162-85. Cambridge, UK, Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620850.011
- KITA, S., OZURYUEK, A.**, (2003) What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal?: Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language* 48: 16-32. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00505-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00505-3)
- KOSTKA, P.**, (2000) *Du mouvement au geste, le corps est un langage*, dans Psychomotricité, <http://www.psychomotnet.fr/IMG/mouvement.pdf>
- KRESS, G.**, (2003) *Literacy, in the New Media Age*, Routledge, 2003.
- KRAUSS, RM., DUSHAY R., CHEN Y., RAUSCHER F.**, (1995) The communication value of conversational hand gestures. *J.Exp. Soc. Psychol.* 31: 533-52.
- LAKOFF, G.**, (1988) Cognitive semantics, in Umberto Eco et al, ed *meaning and mental representation*, Bloomington, Indiana University press.
- LAKOFF, G.**, (1999) *Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- LAKOFF, G.**, (2000) *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. Basic Books.
- LAPAIRE, J.R., MASSE, J.**, (2006) *Grammar in motion, DVD encarté dans la grammaire anglaise en mouvement*, Paris : Hachette.
- LAPAIRE, J.R.**, (2013) Gestualité co-grammaticale : de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. Maybe et le balancement épistémique en anglais in *Langages revue trimestrielle* 192, Le vécu corporel dans la pratique d'une langue. Ed Larousse. Armand Colin. doi : 10.3917/lang.192.0057
- LAPAIRE, J.R.**, (2017) La kinéflexion: produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée. In Bottineau D. & Grégoire M. (Eds), *Langage et énonciation : corporéité, environnements, expériences, apprentissages*, *Intellectica*, 68, (pp.193-224).doi : <https://doi.org/10.3406/intel.2017.1865>
- LAPKIN, S., SWAIN, M., PSYLLAKIS, P.**, (2010). The Role of Language in

Creating Zones of Proximal Development (ZPDs): A Long-Term Care Resident Interacts with a Researcher. *Canadian journal on aging* 29. 477-90. DOI:[10.1017/S0714980810000644](https://doi.org/10.1017/S0714980810000644)

LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M., (2000) Techniques and principles in language teaching. *Teaching techniques in English as second language (2nd ed)*. Oxford University press.

LAZARD, G. (1994) *L'actance*, PUF.

LE FAUCHEUR, M., (1657) *Traité de l'action de l'orateur ou de la prononciation et du geste*, Paris, Augustin Courbé, 1657. **LEPOIRE-DUC S., ULMA D.**, (2010) *Enseigner le verbe en français aujourd'hui : Enjeux et tensions*, Synergies,

LEROI-GOURHAN, A., (1964) Le geste et la parole. *Technique et langage*, Paris, Albin Michel (p.216), cité dans CALBRIS G., dans "Langue française, Description pour le français langue étrangère, *Geste et Parole*, n°68, sous la direction de J.C. Beacco. 1985.

JAKOBSON, R., (1960) *Closing statements : Linguistics and Poetics*, Style in Language, T.A. Sebeok, New-York.

MACAIRE, D., (2007) Didactique des langues et recherche-action. Recherches en didactique des langues et cultures : Les cahiers de l'ACEDLE, *L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 4, pp. 93-119, hal-00554863.

MACEDONIA, M., (2014) Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in psychology*, 5:1467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01467>

MAXWELL, W., (2001) *Evaluating the effectiveness of the Accelerative Integrated Method for teaching French as a second language*. Master's thesis, University of Toronto (OISE/UT), Toronto, Ontario, Canada. <http://hdl.handle.net/1807/16589>

MCNEILL, D., (1992) *Hand and mind*. Chicago: University of Chicago Press.

MCNEILL, D., (2005) *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.

MCNEILL, D., (2013) Body-Language-Communication 32. *The co-evolution of speech and gesture*. 1. 480-512.

MANESSE, D., (1999) Points de vue sur la recherche-action. *Repères* N° 20. doi: [10.3406/reper.1999.2307](https://doi.org/10.3406/reper.1999.2307)

MEHIRI, A., (1998) La structure de la phrase selon la tradition grammaticale arabe, dans information grammaticale, *Numéro spécial Tunisie* 2, pp 9-12. doi : <https://doi.org/10.3406/igram.1998.3692>

- MEHARABIAN, A., FERRIS, S.R.**, (1967) Inference of attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31(3), 248-252 <https://doi.org/10.1037/h0024648>.
- MEHRABIAN, A.**, (1972), *Non Verbal Communication*, New-York, Walter de Gruyter inc.
- METHA, R.**, *Être debout en classe pourrait aider les enfants à apprendre*, the conversation.com/letting-kids-stand-more-in-the-classroom-could-help-them-learn-53606
- MICHOT, M.E., PIERRARD, M.**, (2014) In. *Le verbe en toute complexité - Acquisition, transversalité et apprentissage* (Dir. Corine Gomila & Dominique Ulma), L'Harmattan, pp. 9-31, hal-03051160, version 1
- MONTESSORI, M.**, (2010) *Éducation pour un monde nouveau*, Broché.
- MUCCHIELLI, A.**, (1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.
- MUKAMEL, R., EKSTROM, A.D., KAPLAN, J., IACOBINI, M., FRIED, I.**, *Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions*. *Curr Biol*. 2010 Apr 27;20(8):750-6. doi: 10.1016/j.cub.2010.02.045.
- NADEL, J.**, (1983) Développement psychomoteur, dans M. Hurting, J.A. Rondal, *Introduction à la psychologie de l'enfant, t.1*, Spirmont, Mardaga, p.225-270
- NARCY-COMBES, J.P.**, (1997) Vers une pratique théorisée et humaniste. In Ginet et al. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- NARCY-COMBES, J.P.**, (2001) La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 21 N.2, pp. 40-52. <https://doi.org/10.4000/apliut.4639>
- NEVEU, F.**, (2000) *Grammaire du verbe en français : morphologie, syntaxe, sémantique*, Cours de linguistique de l'université Paris Sorbonne.
- NEWPORT, E.L., MEIER, R.P.**, (1985) The acquisition of American sign language. In D.I. Slobin (Ed), *the cross-linguistic study of language acquisition, Vol1*. The data (pp.881-938). Hillsdale NJ Erlbaum. doi: [10.4236/ojapps.2013.37050](https://doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050)
- NOICE, H.**, (2001) Learning with or without movement, *Memory & Cognition*, October 2001, 296:820-7 <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00398.x>
- NOICE, H.**, (2015) Theatre arts for improving cognitive and affective health, *activities adaptation & aging*, March 2015, 391:19-31. <https://doi.org/10.1080/01924788.2015.994440>

- NOVACK, M., GOLDIN-MEADOW, S., WOODWARD, A.,** (2015) Learning from gesture: How early does it happen? *Cognition*, 142 138-147
doi: [10.1016/j.cognition.2015.05.018](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.05.018)
- NOVACK, M., GOLDIN-MEADOW, S.,** (2015) Learning from gesture: How our hands change our minds. *Educational psychology review*, 273 405-412
doi: [10.1007/s10648-015-9325-3](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9325-3)
- OSTERLING, J., DAWSON, G.,** (1994) Early recognition of children with autism: a study of first birthday home videotapes. *J. Autism Dev Disord*, 24:247-57. doi: [10.1007/BF02172225](https://doi.org/10.1007/BF02172225)
- OUGHOURLIAN, J.M.,** (2013) *Notre troisième cerveau*, Paris, Ailbin Michel.
- OZCALISKAN, S., LUCERO, C., GOLDIN-MEADOW, S.,** (2016) Is seeing gesture necessary to gesture like a native speaker? *Psychological science*, 275 737-747. <https://doi.org/10.1177/0956797616629931>
- PATEL, A.,** (2003) Language, music, syntax and the brain. *Nat Neurosci* 6, 674-681
<https://doi.org/10.1038/nn1082>
- PERROT, J.C.,** (2002) Qu'est-ce qu'un système verbal ? In *Comptes rendus des séances de l'académie des inscriptions et belles lettres*, 146eme année, N, 1, pp.333-352.
- PING, R., GOLDIN-MEADOW, S.,** (2010) Gesturing saves cognitive resources when talking about non present objects. *Cogn Sci.* 34(4), 602-619.
<https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01102.x>
- POISSON, J.,** (1717) *Réflexions sur l'art de parler en public* 1717 (In Kida T, *Appropriation du geste par les étrangers : Le cas d'étudiants japonais apprenant le français*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1, Université de Provence, 2005.
- PRÉMONT, K.,** (2015) Chapitre 10 / L'opinion publique et les médias , dans : Charles-Philippe David éd., *La Politique étrangère des États-Unis. Fondements, acteurs, formulation*. Paris, Presses de Sciences Po, 463-506.
- PULVERMÜLLER, F.,** (2005) Brain mechanisms linking language and action. In *Nature Reviews* No6, pp. 576-582. doi: [10.1038/nrn1706](https://doi.org/10.1038/nrn1706)
- QUINN ALLEN, L.,** (1995) The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. In *The modern language journal* Vol 79, issue 4, pp. 521-529. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x>
- QUINTILIEN.,** (1979) *Institution oratoire* . Vol 6 : livre x et XI. Paris, Les belles lettres (édition, traduction et commentaire par Jean Cousin).

- RAIMONDI, V., (2014)** Interaction, coordination, languaging : la matrice opérationnelle-relationnelle du langage, *Intellectica*, 62, pp 35-49. doi: 10.3406/intel.2014.1032
- RICHER, J.J., (2011)** Recherche-action en didactique du FLE, *Synergies Chine* pp. 47-58.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.C., RIOUL, R., (1994)** *Grammaire méthodique du français*, PUF Qadrigé, Paris.
- RIVIÈRE, V., BOUCHARD, R., (2011)** *Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions*. Colloque international INRP-ENS Lyon, Mars 2011, p.1-14 <halshs-00856753>.
- RIZZOLATTI, G., FOGASSI, L., GALLESE, V., (2007)** Les neurones miroirs, *Pour la science*, 351, p.44-49.
- RIZZOLATTI, G., SINIGAGLIA, C., (2008)** *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob.
- RIZZOLATTI, G., SINIGAGLIA, C., (2010)** The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations, *Nature reviews neuroscience*, 11, 4, p.264-274. doi: [10.1038/nrn2805](https://doi.org/10.1038/nrn2805)
- ROBERGE, A., (2004)** *La dictature de la position assise en classe*, in *Thot cursus*, 19 avril 2004 <http://cursus.edu/article/21865/dictature-position-assise-classe/#.V9VoufmlTIU>.
- SAPIR, E., (1927)** The unconscious patterning of behavior in society. In E.S. Dummer (Ed.), *The unconscious: A symposium*. New York, Knopf: 114-142 (repris in David G. Mandelbaum (Ed), *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley (LA), University of California Press: 544-559, 1954; tr. Fr. Par Christian Baudelot, Pierre Clinquart: L'influence des modèles inconscients sur le comportement social. In *Anthropologie*. Paris, Minuit : 35-54, 1967).
- SCHMITT, J.C., (1990)** *La raison des gestes dans l'occident médiéval*, Paris, Gallimard.
- STEVICK, E., (1974)** Review of teaching foreign languages in the schools: The silent way by Caleb Gattegno, in *TESOL Quartetly Vol8* No3, Sept 1974.
- STOUT, D., PASSINGHAM, R., FRITH, C., APPEL, J., et CHAMINADE T., (2011)** Technology, expertise and social cognition in human evolution, *European journal of neuroscience*, 33, 1338, (Cité dans *A grammar of action to formalize paleolithic knapping* . <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2011.07619.x>
- STOUT, D., CHAMINADE, T., (2012)** Stone tools, language and the brain in human evolution, *philosophical transactions of the royal society B*, 367, 75-87. doi: [10.1098/rstb.2011.0099](https://doi.org/10.1098/rstb.2011.0099)

- STOKOE, W.C.** (2005) Sign language structure: an outline of the visual communication systems. *Studies in linguistics, occasional papers n 8*.doi:[10.1093/DEAFED/ENI001](https://doi.org/10.1093/DEAFED/ENI001)
- SUEYOSHI, A., HARDISON, DM.**, (2005) The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Lang.Learn* 55:661-99.<https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x>
- SURCOUF, C.**, (2011) L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : Comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe?, *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, pp54-112.
- TALMY, L.**, (1985) Lexicalization patterns : Semantic structure in lexical forms. In Shopen, Timothy (Ed.) *Language typology and syntactic description, Vol.3*. Cambridge University Press, pp. 57-149.
- TELLIER, M.**, (2005) *L'utilisation des gestes en classe de langue : comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique*. Actes du premier colloque international de Didactique Cognitive : DIDCOG, 26-28.
- TELLIER, M.**, (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, <tel00371041>
- TELLIER, M.**, (2009) *Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère*. Bergeron. La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, Presses de l'université du Québec, pp.223-245, 2009. fhal-00378849f
- TELLIER, M.**, (2008) Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, CLE International/Français dans le monde, pp.40-50. Hal-00371029
- TELLIER, M.**, (2010) Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. C. Corblin L'enseignement des langues étrangères à l'école. L'Harmattan, coll. *Enfance & Langages* , 31-54. fhal-00541985
- TELLIER, M. STAM, G.**, (2010) *Découvrir le pouvoir des mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue*. Faculty publication. Paper 33.HAL Id : **hal-00541984, version 1**
- TELLIER, M.**, (2013) *Je gestualise donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue*. Québec français. (170) 62-63.<https://id.erudit.org/iderudit/70511ac>
- TETTAMANTI, M.**, (2005) Listening to action. Related sentences activated fronto-parietal motor circuits. *J. cogn. Neurosciences*. 17, 273-281.<https://doi.org/10.1162/0898929053124965>

- THOMAS, L., LLERAS, A.,** (2007) Moving eyes and moving thought : On the spatial compatibility between eye movements and cognition. *Psychomotor Bulletin and Review*, 14, 663-668. <https://doi.org/10.3758/BF03196818>
- THOMAS, L., LLERAS, A.,** (2009) Swinging into thought : Directed movement guides insight in problem solving. *Psychomotor Bulletin and Review*, 16, 719-723. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.4.719>
- TURCHET, P.,** (2009) *Le langage universel du corps*, Les éditions de l'homme, Montréal.
- VARELA, F., THOMPSON, E., ROSCH, E.,** (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*, sciences cognitives et expérience humaine, Seuil, coll La couleur des idées.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A., MARTINEZ, I.,** (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF
- VINCHON, D.,** (2011) Gestualités linguistiques et non linguistiques : approches théoriques et méthodologiques. *Linguistique*.
- VINCENT, F.,** (2018) Les rituels en grande section, *Cahiers pédagogiques*. N.479. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-Rituels-en-Grande-Section>.
- VINCENT-SMITH, B.,** (2013) *Education et système des neurones miroirs : Le système miroir neuroéducatif*, sur le site de l'institut neurodidactique international : <http://www.neuroeducation-ini.fr/article-de-brigitte-vincent-smith-le-systeme-miroir-neuroeducatif/>.
- VIROLLE-SOUBES, M.,** (1985) *Geste emblématiques masculins et mixtes à Alger et en Kabylie*, Geste et images, Quatre vents éditeur.
- WALLON, H.,** (1934) *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*, Paris, Boivin, 1934 : 3^{ème} éd., Paris, presses universitaires de France, 1993.
- WILSON, F.,** (1999) *The hand : How its Use Shapes the Brain*. Language and Human Culture, Broché.
- WOLFGANG, A.,** (1979) The teacher and nonverbal behavior in the multicultural classroom. In Aaron W. Wolfgang (ED.), *Nonverbal behavior. Applications and cultural implications*. New York, Academic Press: 159-174.
- WUNDT, W.,** *The language of gesture*. The Hague-Paris, Mouton (traduction par J.S. Thayer, C.M. Greenleaf, M.D. Silberman, de : *Völkerpsychologie : Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Vol 1 part 1, chapter 2 Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, 1921, 4th ed)
- WYLIE, L.,** (1977) *Beaux gestes : A guide to French body talk*. Cambridge (MA), The Undergraduate Press/New York, E.P. Dutton.

YOUSSEF, N., (2012) *Propositions pour l'enseignement du subjonctif aux adultes arabophones : Application aux étudiants des universités syriennes*. Linguistique. Université de Cergy Pontoise, thèse de doctorat, Hal : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00839941>.

YTREBERG, L., (1997) dans *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, Éditions du conseil de l'Europe, 1997.

Index des auteurs

A

Abdelilah-Bauer,15, 89, 363
Abry,176
Aden,49, 56, 79, 319, 326, 341, 367
Alibali,58, 59, 60, 68, 96, 97, 111, 112, 113, 114, 149, 150, 241, 351
Alva,17
Amaiwa,61, 364
Anderson,116, 132, 137
Aptel,21, 54
Aristote,23, 26, 326, 370
Arndt,47
Asher,118, 119, 127
Aubenque,26
Austin,30, 31
Azaoui,44, 65, 189, 200, 209, 253, 258, 259

B

Bami,194
Bange,190, 371
Barakat,193
Bary,29
Bassano,178, 179, 180, 181
Bates,96, 179, 186, 247
Beilock,59, 62
Bergès,24, 46
Bertrand,23, 31
Billbrough,16, 122, 123, 124, 271
Billières,107, 199
Birdwhistell,22, 53
Blachère,160
Blanchet,204, 372
Bottineau,63, 380
Bouchard,190
Bourdages,128
Braddock,96
Broaders,61, 351
Brooks,115
Brossard,68
Brown,189
Bruner,107, 116
Bulwer,28, 29, 30
Burns,201
Butterwort,209, 210
Byram,118

C

Calbris,63, 64, 68, 69, 73, 115, 192
Capone,62
Casasanto,50
Catach,156
Chalaron,176
Chalvin,54, 99, 101, 102
Chaouche,371, 374

Charaudeau,189
Chomsky,76, 91, 178
Church,58, 111
Cicurel,190
Cléro,166
Cloix,183, 184
Cohen,157
Coletta,16, 43, 44, 45, 63, 65, 66, 67, 68, 96, 97, 195, 196, 197, 360, 367
Condon,83
Cook,61, 110
Cosnier,21, 22, 24, 38, 43, 45, 46, 48, 57, 67, 68, 72, 83, 131, 209, 248, 253, 259, 263, 351, 352, 360
Cyrulnik,342

D

Dawson,45
De Grauwe,113, 150
De Jorio,31
Denizci,258
Dennison,20, 56, 85, 86, 87, 92, 94, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 149, 364
Dezecache,49
Di Pastena,43
Dijkstra,50
Dubois,168
Dudschig,113

E

Efron,31, 39, 133, 193
Ekman,22, 31, 39, 53, 73, 133, 191, 212, 259
Elias,201, 204
Engel,30, 34
Engelkamp,57, 114, 360

F

Fadiga,86, 88
Ferris,66
Freedman,41, 377
Friesen,22, 31, 39, 53, 73, 133, 191, 259

G

Gallese,83, 113
Gardner,95, 327
Gaudez,21, 54
Girard,54, 94, 99, 101, 102
Glenberg,113
Goldin-Meadow,32, 45, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 70, 73, 74, 96, 97, 110, 111, 112, 113, 114, 149, 150, 356, 360, 362, 364
Gomila,156, 382
Grèzes,49
Griesshaber,89
Grimshaw,49

Guillain,21, 49, 83, 84, 85
Gullberg,32, 113, 150, 253

H

Hadar,67
Hall,52, 191
Hamida,170
Hardison,59
Harmant-Dammien,30, 35
Hasanen,195
Hauk,87
Hostetter,114, 241
Huc,17, 177, 199, 240

I

Iacobini,85
Iverson,24, 32, 46, 53, 73

J

Jakobson,44, 45
Janney,47
Johnson,78, 91
Jousse,21, 22, 42, 47, 54, 55, 63, 68, 69, 70, 72, 73, 120, 313, 359

K

Kelly,130, 150, 252
Kendon,22, 23, 31, 33, 35, 36, 38, 40, 43, 64, 66, 67, 72, 131, 259, 376, 378
Kida,- 4 -, 23, 26, 27, 29, 40, 51, 52, 53, 129, 131, 133, 185, 383
Kita,52, 94
Kostka,21, 40, 46
Krauss,59, 67, 73
Krumnacker,56

L

Lagane,168
Lakoff,17, 76, 77, 78, 91
Lapaire,- 4 -, 16, 81, 91, 120, 121, 133, 137, 151, 348
Lapkin,82
Larsen-Freeman,116, 117
Laugier,166
Lazard,170
Lepoire-Duc,14, 173
Levinson,189
Lleras,62, 351

M

Macaire,201, 203
Macedonia,56, 114, 150, 356, 359
Manesse,201
Martinez,200
Maxwell,16, 122, 124, 125, 126, 127, 136, 271
Mcgregor,62

Mehiri,163, 164
Meier,70
Michot,168, 169
Mitchell,110
Mucchielli,200
Mukamel,84

N

Nadel,83
Narcy-Combes,200, 201, 204
Newport,70
Novack,42

O

Osterling,45
Oughourlian,85
Ozyurek,52

P

Patel,88
Penz,49
Perrot,157
Pierrard,168, 169
Ping,56, 112, 150
Poisson,30
Porcher,192
Pry,21, 49, 83
Psyllakis,82
Pulvermüller,85, 86

Q

Quinn Allen,57, 114, 131, 132, 150
Quintilien,26, 29

R

Raimondi,82
Richer,202, 204
Riegel,168
Rivière,190
Rizzolatti,82, 83, 84
Rosch,17, 79

S

Sapir,51, 53, 192, 384
Schmitt,28
Singer,112
Sinigaglia,82, 83, 84
Spanghero-Gaillard,199
Stevick,116
Stokoe,45
Stout,69, 87
Sueyoshi,59
Surcouf,14, 173, 174, 175, 178, 186, 240, 330
Swain,82, 91

T

Tellier,- 4 -, 23, 40, 42, 46, 57, 58, 107, 108, 109, 110,
129, 150, 208, 209, 242, 246, 253, 259
Tettamanti,87, 362
Thomas,62
Thompson,17, 79
Turchet,46, 47, 48, 51, 52, 73

U

Ulma,14, 156, 173, 382

V

Varela,17, 75, 76, 78, 79, 91
Vasquez-Bronfman,200
Vignola,128

Vincent-Smith,92, 93
Vinchon,41, 47
Virolle-Souibes,194

W

Wallon,84
Wolfgang,115, 386
Wundt,30, 34
Wylie,115, 150

Y

Youssef,159, 164

Z

Zimmer,57, 114, 360

Index des notions

B

battements,38, 66, 129, 143, 144, 249, 265, 266, 317, 319
beats,196, 378

C

calque,238
cognition incarnée,- 3 -, 14, 17, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 91, 241, 361, 364
cognitivisme,75, 76, 78, 91
communication non verbal,45, 66, 191, 192, 193, 375
continuum de Kendon,35, 36, 37, 66
corporage,63
coverbal,37, 65, 66, 86, 254, 255, 263, 293
coverbaux,22, 36, 37, 38, 44, 45, 53, 63, 67, 68, 69, 107, 191, 193, 241, 261, 264, 293, 301, 352

D

déictique,108, 129, 134, 135, 248, 252, 253, 254, 256, 257, 266, 299, 305, 306, 308, 309, 310, 321, 322, 324, 342, 346
double articulation,22

E

éducation kinesthésique,- 3 -, 14, 361
emblème,31, 35, 108, 129, 131, 209, 248, 249, 250, 251, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 275, 278, 279, 280, 282, 293, 294, 305, 306, 307, 312, 315, 316, 321, 322, 323, 325, 334
embodiement,17
énaction,75, 77, 79, 80, 91, 241, 364, 372, 380
énactivisme,79
enactment effect,56
étayage,107
eurones miroirs,- 3 -, 17, 49, 50, 71, 72, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 121, 351, 364, 378, 384, 386

G

geste pédagogique,57, 58, 107, 108, 109, 110, 150, 241, 242, 246, 259, 364, 385
gestes extracommunicatifs,38, 46, 72, 209, 264
gestualité,- 3 -, 35, 48, 54, 62, 63, 67, 120, 191, 193, 289, 348, 370
gesture studies,17, 188, 399
growth point,54, 80, 81, 91, 94

I

iconique,86, 108, 122, 129, 130, 131, 133, 135, 248, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 316, 318, 321, 322, 323, 324, 325, 332, 334, 341
interactions,15, 48, 78, 109, 119, 189, 241, 253, 258, 351, 374, 384
intussusception,54, 63, 73

L

langue cible,16, 18, 41, 114, 117, 118, 126, 127, 137, 168, 170, 171, 185, 237, 247, 251, 266, 301, 303, 335, 347, 348, 357, 358, 362, 363, 364, 367
langue de scolarisation,166, 170, 172, 269, 364, 398
langue des signes,24, 37, 45, 70, 123, 125, 151, 182, 183, 185, 186, 187, 198, 365

M

mamélage,63
métaphorique,38, 77, 86, 108, 129, 131, 133, 248, 272, 275, 278, 283, 305, 306, 310, 312, 313, 316, 317, 325, 334, 340, 346, 359
mime,36, 37, 275, 290
mimique,47, 84, 199, 262
multicanalité,57, 65, 360
multimodalité,- 3 -, 65, 198, 242, 360

N

neurodidactique,17, 177, 198, 199, 240, 330, 363, 386
non verbal,39, 44, 57, 58, 63, 66, 107, 192, 195, 371, 375, 376

P

pantomime,27, 35, 70
paraverbal,43, 65, 66
phénoménologie,80
posture,38, 40, 43, 64, 200, 209, 328, 354

R

regard,19, 33, 43, 96, 102, 147, 183, 240, 257, 316, 329
rejeu,54, 55, 120, 313, 359

T

transcription,6, 18, 41, 129, 176, 206, 207, 208, 211, 213
triple codage,57, 110, 360

Table des figures

FIGURE 1: GESTES MANUELS UTILISES POUR COMPTER DANS L'ANTIQUITE ROMAINE	25
FIGURE 2: GESTE EXPRIMANT LA REPRIMANDE. HOUDON "CICERON" (LE LOUVRE)	26
FIGURE 3: CONTINUUM DE KENDON (MCNEILL, 1992)	36
FIGURE 4: LES TYPES DE GESTES AU SEIN DU CONTINUUM DE KENDON.	36
FIGURE 5: LE CONTINUUM DE KENDON (MCNEILL, 2005)	37
FIGURE 6: EXEMPLES DE GESTES EMBLEMES	37
FIGURE 7: EXEMPLES DE GESTES METAPHORIQUES (KIDA, 2005: 225)	39
FIGURE 8: L'ESPACE GESTUEL (MCNEILL, 1992: 89)	42
FIGURE 9: SCHEMA DE LA COMMUNICATION VERBALE D'APRES JAKOBSON (1960)	44
FIGURE 10: EXEMPLE D'UNE LEÇON SUR LA CONSERVATION DE PIAGET	58
FIGURE 11: SOROBAN	60
FIGURE 12: ENFANT APPRENANT A CALCULER A L'AIDE DU SOROBAN	60
FIGURE 13: ENFANT CALCULANT EN EFFECTUANT LES GESTES DU BOULIER	61
FIGURE 14: POURCENTAGE DU VERBAL, PARA VERBAL ET NON VERBAL AU SEIN DE LA COMMUNICATION (MEHRABIAN, 1967)	66
FIGURE 15: LES DIFFERENTES ZONES DU CERVEAU ET LEURS FONCTIONS (EMPLACEMENT DES NEURONES MIROIRS)	84
FIGURE 16: CONNEXIONS DES DIFFERENTES FONCTIONS DANS LE CERVEAU HUMAIN (MACEDONIA, 214)	88
FIGURE 17: LES MOUVEMENTS CROISES	105
FIGURE 18: L'ELEPHANT	106
FIGURE 19: "BEAUX GESTES" DE LAURENCE WYLIE (1977)	115
FIGURE 20: TABLEAUX DE CORRESPONDANCE COULEUR/SON	117
FIGURE 21: BATONNETS COLORES	117
FIGURE 22: UNE CLASSE UTILISANT LA TPR	119
FIGURE 23: MODALITES GRAMMATICALES DANSEES (KINEGRAMS) (GRAMMAR IN MOTION, LAPAIRE)	121
FIGURE 24: MIKE BILBROUGH EN CLASSE D'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE UTILISANT LA GESTURE WAY	122
FIGURE 25: EXEMPLES DE DESSINS ISSUS DU "SKELETON SYSTEM" (CHUKNEY, 1986, DANS BILBROUGH, 2017)	123
FIGURE 26: EXEMPLE DE PHRASE UTILISANT UN GESTE POUR CHAQUE ITEM LEXICAL (BILBROUGH, 2017)	123
FIGURE 27: UNE ENSEIGNANTE DE FLE ET SES APPRENANTS EN CLASSE AIM	125
FIGURE 28: RESULTATS STATISTIQUES DU NOMBRE DE MOTS FRANÇAIS UTILISES EN AIM ET EN CLASSE TEST (MAXWELL, 2001:33)	127
FIGURE 29: EXEMPLE DE PROGRESSION D'UN COURS D'AIM	128
FIGURE 30: GESTES ICONIQUES ISSUS DE LA GESTURE WAY REPRESENTANT RESPECTIVEMENT "TREE" ET "BOTTLE" (BILBROUGH, 2017)	130
FIGURE 31: GESTES ICONIQUES COMBINES DE "BOOK" ET "PLACE" POUR FORMER "LIBRARY" (IDEM)	130
FIGURE 32: GESTES ICONIQUES ISSUS DE L'AIM REPRESENTANT "DONNER" ET "SAUTER" (FORMATION AIM)	130
FIGURE 33: GESTE EMBLÈME ISSU DE "GESTURE WAY" REPRÉSENTANT "BOOK/OPEN" OU "OPEN A BOOK"	132
FIGURE 34: GESTE EMBLEME "DORMIR" ISSU DE L'AIM	132
FIGURE 35: GESTE MÉTAPHORIQUE EXPRIMANT "SMALL/LITTLE" ET "WILL" (FUTUR) ISSU DE LA GESTURE WAY	133
FIGURE 36: GESTE METAPHORIQUE EXPRIMANT "AIMER" ISSU DE L'AIM	134
FIGURE 37: KINEGRAMS REPRESENTANT RESPECTIVEMENT "LA COMPARAISON" ET "LA VOIX PASSIVE" (GRAMMAR IN MOTION, LAPAIRE)	134
FIGURE 38: PRONOM PERSONNEL "TU" (AIM)	135
FIGURE 39: POSSESSIFS "MY/MINE" (GESTURE WAY)	135
FIGURE 40: "THIS/THAT/THESE" (GESTURE WAY)	135
FIGURE 41: UNE ACTIVITE DE LA SILENT WAY UTILISANT LES BATONNETS	137
FIGURE 42: CARTE GEOGRAPHIQUE DU KOWEÏT	153
FIGURE 43: CARTE GEOGRAPHIQUE DES PRINCIPAUX GROUPES DE DIALECTES ARABES.	159
FIGURE 44: "CHEVAL" EN LS ITALIENNE	182
FIGURE 45: :CHEVAL" EN LS FRANÇAISE	182
	392

FIGURE 46: "CHEVAL" EN LS ALEMANIQUE	182
FIGURE 47: SIGNE "MANGER" EN LSF	184
FIGURE 48: GESTE EMBLEME "ATTENDS" UTILISE DANS LA MAJORITE DES PAYS ARABES	193
FIGURE 49: ENGAGEMENT ET DISTANCIATION (ELIAS, 1993)	202
FIGURE 50: FONDEMENTS ET PRATIQUES DE LA RECHERCHE-ACTION (LIU, 1997)	203
FIGURE 51: LE DILEMME DU CHERCHEUR ENTRE ENGAGEMENT ET DISTANCIATION (ELIAS, 1993)	204
FIGURE 52: POSITIONNEMENT DE LA CAMERA DANS LA SALLE DE CLASSE	206
FIGURE 53: EXEMPLE D'ANNOTATION MULTIMODALE AVEC ELAN	207
FIGURE 55: ANNOTATION DU GESTE ET DE SON INTENTION DE COMMUNICATION	211
FIGURE 56: DOCUMENT DECLENCHEUR ISSU DE LA METHODE TIP TOP INTRODUISANT LES VERBES DU 1ER GROUPE	216
FIGURE 57: POINT DE VOCABULAIRE ET DE CONJUGAISON (TIP TOP)	217
FIGURE 58: EXERCICES SYSTEMIQUES DE CONJUGAISON (TIP TOP)	218
FIGURE 59: PHASE DE REINVESTISSEMENT A TRAVERS DES EXERCICES SYSTEMIQUES ET CORRECTIONS AU TABLEAU	219
FIGURE 60: UTILISATION DE DEICTIQUES POUR EXPLIQUER "WANG AIME" ET "ELLE S'APPELLE"	219
FIGURE 61: CLASSE PENDANT UNE REVISION DU PASSE COMPOSE (NIVEAU ENFANT A2)	220
FIGURE 62: TEST ÉCRIT 1	222
FIGURE 63: TEST ÉCRIT 2	223
FIGURE 64: TEST ÉCRIT 3	224
FIGURE 65: TEST ÉCRIT 4	225
FIGURE 66: TEST ECRIT 5	226
FIGURE 67: EXERCICE DE CONJUGAISON SUR LE CONDITIONNEL (NIVEAU A2.5)	227
FIGURE 68: EXERCICE DE CONJUGAISON SUR LE VERBE "ALLER" ET SES PREPOSITIONS (NIVEAU A1.3)	227
FIGURE 69: EXERCICE D'ECRITURE SEMI-DIRIGE (NIVEAU A1.3)	228
FIGURE 70: EXERCICE AVEC QUESTIONS OUVERTES (NIVEAU A1.3)	228
FIGURE 71: EXERCICE AVEC QUESTIONS OUVERTES (2) (NIVEAU A1.3)	228
FIGURE 72: EXERCICE A TROUS (PREPARATION AU DELF PRIM A1)	229
FIGURE 73: TEMPS DE PAROLE (CLASSE TEMOIN A2)	243
FIGURE 74: TEMPS DE PAROLE (CLASSE TEMOIN FAUX DEBUTANTS)	244
FIGURE 75: TEMPS DE PAROLE (CLASSE TEST A1)	245
FIGURE 76: RAPPORT ENTRE GESTES ET DISCOURS (CLASSE TEMOIN FAUX DEBUTANTS)	246
FIGURE 77: RAPPORT ENTRE GESTES ET DISCOURS (CLASSE TEST A1)	246
FIGURE 78: ÉLÈVES RECITANT UNE CONJUGAISON	247
FIGURE 79: ÉLÈVES DE LA CLASSE TEMOIN A2 REpondant SPONTANEMENT AUX QUESTIONS DE L'ENSEIGNANTE	248
FIGURE 80: TYPOLOGIE DES GESTES UTILISES EN CLASSE TEMOIN FAUX DEBUTANTS	248
FIGURE 81: GESTE EMBLEME ET GESTE DEICTIQUE EN CLASSE	249
FIGURE 82: GESTE ICONIQUE: GESTE DE LA TETE IMITANT L'ACCENT DU "E"	249
FIGURE 83: TYPOLOGIE DES GESTES PENDANT LA CONJUGAISON DE VERBES (CLASSE TEST A1)	249
FIGURE 84: BATTEMENT (TAPOTEMENT REGULIER DU DOIGT SUR LA TABLE LORS DE LA CONJUGAISON DE VERBES (CLASSE TEST A1)	250
FIGURE 85: EMBLEME (HOCHEMENT DE LA TETE ACCOMPAGNE D'UNE MIMIQUE DE LA BOUCHE QUI TOMBE POUR EXPRIMER "JE NE SAIS PAS") LORS DE LA CONJUGAISON DE VERBES (CLASSE TEST A1)	250
FIGURE 86: TYPOLOGIE DES GESTES (CLASSE TEMOIN A2)	251
FIGURE 87: EMBLEME (SOULEVEMENT DE LA MAIN ET DE LA TETE EXPRIMANT "C'EST FACILE") (CLASSE TEMOIN A1)	251
FIGURE 88: GESTE D'AUTOMANIPULATION (CLASSE TEMOIN A2)	251
FIGURE 89: METAPHORIQUE EXPRIMANT LE PASSE (CLASSE TEMOIN A2)	252
FIGURE 90: EXEMPLE DE DEICTIQUE EN CLASSE DE FLE	253
FIGURE 91: DEICTIQUE ABSTRAIT ("ELLE" (CAMILLE)) ET DEICTIQUE CONCRET	254
FIGURE 92: DEICTIQUE COVERBAL	255
FIGURE 93: DEICTIQUE COMME DEMANDE D'APPROBATION	255
FIGURE 94: DEICTIQUE COMME DEMANDE DE CONFIRMATION	256
FIGURE 95: DEICTIQUE COMME OUTIL DE COMMUNICATION	256

FIGURE 96: DEICTIQUE POUR APPUYER SON DISCOURS	257
FIGURE 97: LE REGARD COMME DEICTIQUE	257
FIGURE 98: DEICTIQUE POUR REpondre A UNE QUESTION	258
FIGURE 99: EMBLEME PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE	260
FIGURE 100: GESTE EMBLÈME "LOOK!" ET "I DID IT"	261
FIGURE 101: EMBLEME QUI EXPRIME LA DECEPTION	261
FIGURE 102: MIMIQUE EMBLEME: UN FRONCEMENT DES SOURCILS POUR SIGNIFIER "JE NE SUIS PAS SURE"	262
FIGURE 103: MIMIQUE EMBLEME "J'AI BIEN REpondU"	263
FIGURE 104: MIMIQUE EMBLEME (PINCEMENT DES LEVRES ET COINS DE LA BOUCHE QUI TOMBENT: "JE NE SAIS PLUS, JE NE PEUX PAS")	263
FIGURE 105: GESTE D'AUTOCONTACT ACCOMPAGNANT UNE REponse	264
FIGURE 106: GESTE D'AUTOCONTACT LORS D'UNE RECITATION	264
FIGURE 107: GESTE D'AUTOCONTACT ACCOMPAGNANT UNE REponse	265
FIGURE 108: MOUVEMENT DE BALANCEMENTS DES PIEDS LORS D'UNE PRISE DE PAROLE	265
FIGURE 109: METHODE "REUSSIR LE DELF PRIM A1.1-A1", DIDIER	268
FIGURE 110: GESTE REPRESENTANT LA TERMINAISON VERBALE DU "-E" MUET	282
FIGURE 111: GESTE REPRESENTANT LA TERMINAISON VERBALE "-ONS"	282
FIGURE 112: GESTE REPRESENTANT LA TERMINAISON VERBALE "-EZ"	283
FIGURE 113: GESTE METAPHORIQUE REPRESENTANT UN PRONOM REFLECHI, "ME"	283
FIGURE 114: GESTE METAPHORIQUE REPRESENTANT LA NOTION DE FUTUR PROCHE	288
FIGURE 115: LEÇON DE GRAMMAIRE EN CLASSE TEMOIN A2	289
FIGURE 116: LEÇON DE GRAMMAIRE EN CLASSE TEST A1	290
FIGURE 117: CONJUGAISON DE VERBES A L'AIDE DE GESTES	290
FIGURE 118: TEMPS DE PAROLE (CLASSE TEMOIN A2)	291
FIGURE 119: TEMPS DE PAROLE (CLASSE TEST A1)	291
FIGURE 120: RAPPORT DISCOURS/GESTES (CLASSE TEMOIN A2)	292
FIGURE 121: RAPPORT DISCOURS/GESTES (CLASSE TES A1)	293
FIGURE 122: TYPES DE GESTES (CLASSE TEMOIN A2)	294
FIGURE 123: TYPES DE GESTES (CLASSE TEST A1)	294
FIGURE 124: APPRENANTS DE LA CLASSE TEMOIN FAUX DEBUTANTS A1 PASSANT AU TABLEAU INDIVIDUELLEMENT POUR LA CORRECTION D'UN EXERCICE	295
FIGURE 125: APPRENANTS DE LA CLASSE TEST A1 EN MISE EN PRATIQUE DE NOTIONS GRAMMATICALES PAR LE GESTE	296
FIGURE 126: MISE EN PRATIQUE DE LA FLEXION VERBALE A L'AIDE D'UN DE DE PRONOMS ET DE GESTES	296
FIGURE 127: TEMPS DE PAROLE (CLASSE TEMOIN FAUX DEBUTANTS)	297
FIGURE 128: RAPPORT DISCOURS\GESTES (CLASSE TEST FAUX DEBUTANTS)	298
FIGURE 129: RAPPORT DISCOURS/GESTES (CLASSE TEST A1)	298
FIGURE 130: TYPES DE GESTES (CLASSE TEMOIN FAUX DEBUTANTS)	299
FIGURE 131: TYPES DE GESTES (CLASSE TEST A1)	300
FIGURE 132: EXEMPLE DE PRONONCIATION DES "-E" MUETS DANS LA CONJUGAISON DU VERBE "PARLER" EN CLASSE DE FLE	302
FIGURE 133: EXEMPLE DE CONFUSION DANS L'ORDRE DE CONJUGAISON EN CLASSE DE FLE	303
FIGURE 134: EXEMPLE DE CALQUE DE LA LANGUE MATERNELLE	303
FIGURE 135: EXEMPLE DE CONFUSION ENTRE LE PRESENT ET LE FUTUR PROCHE	303
FIGURE 136: "TU TE PROMENES" AVEC AUTOCORRECTION	304
FIGURE 137: AUTOCORRECTION D'ABDULAZIZ	305
FIGURE 138: "IL PARLE"	306
FIGURE 139: GESTES COVERBAUX "IL PARLE" ACCOMPAGNE DE LA BONNE PRONONCIATION	306
FIGURE 140: "NOUS NOUS DOUCHONS"	306
FIGURE 141: AUTOCORRECTION GESTUELLE DE "NOUS NOUS DOUCHONS"	307
FIGURE 142: ABDULAZIZ S'AUTOCORRIGE "NOUS NOUS DOUCHONS"	307
FIGURE 143: MAYA TENTE DE FAIRE DEVINER "NOUS TRAVAILLONS"	308
FIGURE 144: MISE EN PRATIQUE DE "DEVINETTES GESTUELLES" AVEC "NOUS TRAVAILLONS"	308
FIGURE 145: "VOUS HABITEZ"	309
FIGURE 146: LES APPRENANTS CHERCHENT LA BONNE TERMINAISON VERBALE A L'AIDE DE GESTES	309

FIGURE 147: "JE ME RÉVEILLE"	310
FIGURE 148: REPONSE DE MAYA: "JE VAIS ME REVEILLER"	310
FIGURE 149: "ILS VONT COLORIER"	311
FIGURE 150: ABDULAZIZ FAIT DEVINER LA PHRASE "ILS VONT COLORIER"	311
FIGURE 151: EXEMPLE DE GESTES METAPHORIQUES REPRESENTANT LES PRONOMS REFLECHIS	312
FIGURE 152: "IL SE BROSSÉ LES DENTS"	312
FIGURE 153: LE DEICTIQUE "JE", LE METAPHORIQUE "ME", L'ICONIQUE "SE REVEILLER" ET L'EMBLEME "CHUT!"	314
FIGURE 154: "JE ME REVEILLE"	315
FIGURE 155: LE DEICTIQUE "TU", LE METAPHORIQUE "TE", L'ICONIQUE "SE REVEILLER" ET L'EMBLEME "CHUT!"	315
FIGURE 156: "TU TE REVEILLES"	315
FIGURE 157: L'ICONIQUE "IL", LE METAPHORIQUE "SE" (ICI PRONONCE "IL") PUIS L'ICONIQUE "SE REVEILLER" (ICI AVORTE)	316
FIGURE 158: "IL IL RÉVEILLE"	316
FIGURE 159: "ELLE ELLE REVEILLE"	316
FIGURE 160: LE DEICTIQUE "NOUS", L'ICONIQUE "SE REVEILLER" PUIS L'ICONIQUE "-ONS"	317
FIGURE 161: "NOUS NOUS REVEILLONS"	317
FIGURE 162: LE DEICTIQUE "VOUS" PAR DEUX FOIS PUIS LE BATTEMENT ICONIQUE "-EZ"	317
FIGURE 163: "VOUS VOUS REVEILLEZ"	318
FIGURE 164: "ILS ILS REVEILLEN ET "ELLES ELLES REVEILLEN"	318
FIGURE 165: AUTOCONTACT ET BATTEMENT	318
FIGURE 166: LE DEICTIQUE "JE" ET L'ICONIQUE "SAUTER"	321
FIGURE 167: L'ICONIQUE "IL", L'ICONIQUE "MARCHER" ET L'EMBLEME "CHUT!"	322
FIGURE 168: LE DEICTIQUE "TU", L'ICONIQUE "DANSER" ET L'EMBLEME "CHUT!"	322
FIGURE 169: L'ICONIQUE "IL", L'ICONIQUE/EMBLEME "ECOUTER" ET L'EMBLEME "CHUT!"	322
FIGURE 170: L'ICONIQUE "ELLE"	323
FIGURE 171: L'ICONIQUE/EMBLEME "REGARDER" PUIS L'EMBLEME "CHUT!"	323
FIGURE 172: L'ICONIQUE "COUPER" PUIS L'EMBLEME "CHUT!"	323
FIGURE 173: LE DEICTIQUE "NOUS", L'ICONIQUE "TRAVAILLER" ET L'ICONIQUE "-ONS"	324
FIGURE 174: LE DEICTIQUE "VOUS" PUIS L'ICONIQUE "-EZ"	324
FIGURE 175: L'ICONIQUE "VOYAGER" ET L'ICONIQUE "-EZ"	324
FIGURE 176: L'ICONIQUE "ILS", L'ICONIQUE "DANSER" ET L'EMBLEME "CHUT!"	325
FIGURE 177: L'ICONIQUE "ELLES", L'ICONIQUE "DANSER" ET L'EMBLEME "CHUT!"	325
FIGURE 178: EXEMPLE DE CLASSES FLEXIBLES PRENANT EN COMPTE LA MOBILITE DES APPRENANTS	327
FIGURE 179: APPROPRIATION SPATIALE DES DEUX CLASSES TEMOINS	328
FIGURE 180: COMPORTEMENT POSTURAL DES APPRENANTS DE LA CLASSE TEST LORS DU PREMIER COURS	329
FIGURE 181: COMPORTEMENT POSTURAL ET MOBILITE EN CLASSE TEST APRES QUELQUES SEMAINES	329
FIGURE 182: TRANSCRIPTION DU SYSTEME GESTUEL	331
FIGURE 183: GESTE ISSU DE L'AIM REPRESENTANT LA TERMINAISON VERBALE DE LA 3E PERSONNE DU PLURIEL "-ENT"	331
FIGURE 184: EXEMPLE D'EXERCICES A TROUS PROPOSE EN COURS N°7	332
FIGURE 185: CAHIER D'UN APPRENANT DANS LEQUEL L'EXERCICE A TROUS A ETE REALISE	333
FIGURE 186: CAHIER D'APPRENANT AVEC CONFUSION SUR LA 3E PERSONNE DU SINGULIER	333
FIGURE 187: ACTIVITE CONNECTANT L'ECRIT AU GESTE	334
FIGURE 188: REMEDIATION ORTHOGRAPHIQUE A L'AIDE DU GESTE	334
FIGURE 189: ALLONGEMENT VOCALIQUE (COURS N°1 - 7 MIN 05)	336
FIGURE 190: ALLONGEMENT VOCALIQUE PERMETTANT LA DISCRIMINATION DES SONS [I] ET [E] (COURS N°1 -9 MIN 01)	336
FIGURE 191: "ELLES MARCHENT"	337
FIGURE 192: REMEDIATION PHONETIQUE DE LA TERMINAISON VERBALE DE LA 3E PERSONNE DU PLURIEL (COURS N°1 - 7 MIN 20)	337
FIGURE 193: "NOUS MARCHONS"	337
FIGURE 194: REMEDIATION PHONETIQUE DE LA TERMINAISON VERBALE DE LA 1ERE PERSONNE DU PLURIEL (COURS N°1 - 7 MIN 05)	338

FIGURE 195: "VOUS SAUTEZ"	338
FIGURE 196: REMEDIATION PHONETIQUE DE LA TERMINAISON VERBALE DE LA 2E PERSONNE DU PLURIEL (COURS N°1 - 9 MIN 18)	338
FIGURE 197: REPRESENTATION DU SON [ɔ] PAR LES APPRENANTS (COURS N°1 - 4 MIN 40)	340
FIGURE 198: REPRESENTATION DU SON [E] PAR LES APPRENANTS	340
FIGURE 199: GESTES METAPHORIQUES REPRESENTANT LE SON [E] (COURS N°1 - 5 MIN 25)	341
FIGURE 200: DÉICTIQUE ABSTRAIT "WANG"	343
FIGURE 201: EXPLICATION PAR L'ENSEIGNANTE OLFA M. DU PRONOM PERSONNEL DE LA 3E PERSONNE DU SINGULIER (0 MIN 49)	343
FIGURE 202: UN DEICTIQUE POUR EXPRIMER "ELLE"	343
FIGURE 203: EXPLICATION PAR L'ENSEIGNANTE OLFA M. DU PRONOM PERSONNEL "ELLE" A L'AIDE D'UN DEICTIQUE (1 MIN 06)	344
FIGURE 204: REPRESENTATION DE "IL" PAR LES APPRENANTS DE LA CLASSE TEST (COURS N°1 - 0 MIN 36)	344
FIGURE 205: GESTE ICONIQUE/METAPHORIQUE "ILS"	345
FIGURE 206: GESTE ICONIQUE/METAPHORIQUE "ELLES"	345
FIGURE 207: LES DIFFERENTES INTERPRETATIONS GESTUELLES DU VERBE "SE LAVER"	347
FIGURE 208: ABDULAZIZ EN TRAIN DE S'APPROPRIER LES GESTES (COURS N°1 - 8 MIN 50)	349
FIGURE 209: MAYA REVISE SILENCIEUSEMENT SES TERMINAISONS VERBALES (COURS N°4 - 3 MIN 08)	349
FIGURE 210: MAYA EFFECTUE 11 FOIS LE MEME GESTE METAPHORIQUE EN MOINS D'1 MINUTE	349
FIGURE 211: FATMA A IMITE LE GESTE ICONIQUE "COCHER" EFFECTUE PAR L'ENSEIGNANTE (COURS N°2 - 5 MIN 50)	350
FIGURE 212: FATMA ET NADA IMITENT LE GESTE "TRAVAILLER" AVANT DE DONNER LA BONNE REPONSE (COURS N°2 - 6 MIN 13)	351
FIGURE 213: GESTE D'AUTOCONTACT ACCOMPAGNANT LE PROCESSUS COGNITIF (COURS N°2 - 13 MIN 23)	353
FIGURE 214: GESTE D'AUTOCONTACT SOUS FORME D'EMBLEME (COURS N°3 - 9 MIN 37)	353
FIGURE 215: GESTE D'AUTOCONTACT APRES AVOIR DONNE UNE MAUVAISE REPONSE (COURS N°4 - 7 MIN 37)	354
FIGURE 216: À LA FIN D'UNE ACTIVITE EN CLASSE TEST	354
FIGURE 217: FIN DE LEÇON DE GRAMMAIRE EN CLASSE TEMOIN A2	355
FIGURE 218: ABDULAZIZ S'AIDE DES GESTES EN CLASSE LORS DU PROCESSUS DE REFLEXION	355
FIGURE 219: ABDULAZIZ SE SERT DES GESTES ICONIQUES AVANT DE DONNER SES REPONSES (COURS N°3 - 9 MIN 41)	356
FIGURE 220: ABDULAZIZ LORS DU PREMIER COURS EN CLASSE TEST	357
FIGURE 222: ABDULAZIZ OCCUPANT SON ESPACE GESTUEL LORS DU DERNIER COURS EN CLASSE TEST	357

Table des tableaux

TABLEAU 1: CLASSIFICATION DES COVERBAUX SELON COSNIER ET VAYSSE (1997), ET MCNEILL (1992), ADAPTEE PAR TELLIER (2006 :49)	67
TABLEAU 2: VERBE KATABA (ECRIRE) A LA FORME ACTIVE PASSE ET PRESENT ET A L'IMPERATIF	160
TABLEAU 3: VERBE KATABA (ECRIRE) A L'IMPERATIF	161
TABLEAU 4: CONJUGAISON DU VERBE KATABA AU PASSE (ACCOMPLI) ET AU PRESENT (INACCOMPLI)	162
TABLEAU 5: EXEMPLE DE PHRASE VERBALE ET NOMINALE (YOUSSEF, 2012)	163
TABLEAU 6: LES TROIS NOMS VERBAUX	164
TABLEAU 7: FORMES REGULIERES EN ANGLAIS	166
TABLEAU 8: FORMES IRREGULIERES EN ANGLAIS	167
TABLEAU 9: LES 36 FORMES CONJUGUEES DU VERBE ETRE (SANS L'IMPARFAIT DU SUBJONCTIF) (IDEM)	175
TABLEAU 10: LA CONJUGAISON DU VERBE "OTER" UTILISANT LA FORME ORALE EN API (SURCOUF, 2011)	176
TABLEAU 11: EXEMPLE DE TABLEAUX PRESENTANT DES VERBES A DEUX BASES	177
TABLEAU 12: TYPOLOGIE DE COLETTA: CATEGORIES FONCTIONNELLES DE LA KINESIE COMMUNICATIVE ENFANTINE (2004:159)	196
TABLEAU 13: TYPOLOGIE UTILISEE (TELLIER ET STAM, 2011)	209
TABLEAU 14: EXEMPLE D'ANNOTATION GESTUELLE	210

Table des sigles et abréviations

AIM	Accelerative integrated method
API	Alphabet phonétique international
ASL	Langue des signes américaine
CE	Compréhension Écrite
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CO	Compréhension Orale
ELAN	Eudico Linguistic Annotator
FLE	Français Langue Étrangère
FLS	Français langue de scolarisation
IFK	Institut Français du Koweït
IPU	Inter Pausal Units
IRM	Imagerie par résonance magnétique
ISGS	International society for gesture studies
LE	Langue étrangère
LIS	Langue des signes italienne
LM	Langue maternelle
LS	Langue seconde
LS	Langue des signes
LSB	Langue des signes belge
LSF	Langue des signes française
LPL	Laboratoire Parole et Langage
PE	Production Écrite
PO	Production Orale
SNE	Système nerveux entérique
TPR	Total Physical response

Annexes

Présentation du contenu des six fichiers/dossiers d'annexes présents dans la clé usb remise à chaque membre du jury:

Intitulé	Contenu
1- Supports FLE	<ul style="list-style-type: none"> - Tip Top 1 Livre de l'élève PDF, Catherine Adam, Didier - Tip Top 1 Cahier d'activités PDF - Réussir le DELF prim A1.1-A1 PDF, Dorothée Duplex et Christine Tagliante, Didier - CECRL PDF, Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg
2- Logiciel ELAN	<ul style="list-style-type: none"> - Guide pratique pour annoter sous ELAN, Isabel Colón de Carjaval, Laboratoire ICAR, UMR 5191 CNRS, Université Lyon 2, Ens de Lyon, Ifé, Juin 2013. - ELAN manual, Linguistic Annotator version 6.0, The Language Archive, MPI for Psycholinguistics, Nijmegen, The Netherlands, 2020. (anglaise)
3- Corpus classe témoin A2	<ul style="list-style-type: none"> • Transcription classe témoin A2 - Vidéo MP4 - Annotation Elan.eaf • État des lieux individuels classe témoin A2 - État des lieux individuels A2 transcrits: Adam, fichier Elan.eaf, Adam vidéo MOV, Loulwah fichier Elan.eaf, Loulwah vidéo MOV. • État des lieux individuels A2 non transcrits: Aya MOV., Faten MOV., Fatma MOV., Ayden MOV.
4- Corpus classe témoin faux débutants	<ul style="list-style-type: none"> • Transcription classe témoin faux débutants - Vidéo MP4 - Annotation Elan.eaf
5- Corpus classe test A1	<ul style="list-style-type: none"> • Transcriptions classe test A1 - État des lieux: video MOV. et Annotation Elan.eaf - Cours 1: video MOV. et Annotation Elan.eaf - Cours 2: video MOV. et Annotation Elan.eaf - Cours 3: video MOV. et Annotation Elan.eaf - Cours 4: video MOV. et Annotation Elan.eaf - Cours 5: video MOV. et Annotation Elan.eaf - Cours 6: video MOV. et Annotation Elan.eaf • Introduction à l'écrit - Cours 7 partie 1 - Cours 7 partie 2 - Cours 7 partie 3 - Cours 7 partie 4 - Cours 7 partie 5 • Bilans - Bilan fin de session Abdulaziz: video MOV. (partie 1), vidéo MOV. (partie 2), Annotation Elan.eaf - Bilan long terme classe test A1: vidéo MP4., Annotation Elan.eaf

