

Les gestes pédagogiques et didactiques dans la classe de Français langue Étrangère

Dr. AL- SAMAN Shehab abdullah*

Résumé:

La gestuelle entre petit à petit dans le domaine de la didactique des langues. Elle y reste certes, encore très marginale, mais on ne peut plus la reléguer totalement; les nouvelles générations de didacticiens s’y intéressent, des travaux se font, quelques indices montrent que la gestuelle prend une bonne place dans la légitimité pédagogique. Notre étude vise donc à cerner expérimentalement ce qui est généralement traité sur la base de l’intuition ou d’observations personnelles.

Cette intuition nous l’avons nous-même partagée car c’est avant tout en tant qu’enseignant de FLE au Yémen, que nous nous sommes intéressé à ce phénomène. Pour évaluer l’importance du geste, il faut une méthodologie expérimentale et puisqu’il n’en existe quasiment pas concernant le geste pédagogique, c’est en tant que chercheur que nous nous assignons la tâche d’en élaborer une dans cette étude. Nous faisons l’hypothèse que le geste pédagogique est une pratique essentielle pour rendre le cours de FLE plus explicite. De ce fait, il doit être analysé de façon précise d’où l’utilité de revoir la formation des enseignants. Etant donné que notre expérience pédagogique avec les enseignants yéménites est celle qui a le plus suscité de questionnements autour de ce thème, nous avons décidé d’observer nos

* docteur en didactique (FLE) - Département du français - Faculté des lettres - Université de Dhamar - République du Yémen.

collègues, enseignants yéménites, dans deux universités (Sana'a et Dhamar). Nous sommes parti de deux hypothèses essentielles : a) le geste pédagogique est un acte de parole ; b) son interprétation exige beaucoup de connaissances d'ordre culturel. Il nous a paru nécessaire de souligner l'importance du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux apprenants yéménites adultes.

استعمال الإشارات التعليمية لمدرسي اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية

د. شهاب عبدالله السمان

ملخص:

إن الدراسات التي تحققت في علوم اللغات، وخاصة اللغات الأجنبية وطرق تدريسها، لم تتطرق إلى عنصر مهم من عناصر التدريس، وهو استعمال الإشارات المساعدة للشرح مُصاحبةً للقول؛ مما يؤدي إلى الفهم (joindre le geste à la parole)، خاصة إذا كان المدرس لا ينتهي إلى المجتمع الذي يُعَلِّم فيه من الناحيتين الثقافية والاجتماعية. فالتخاطب الشفوي la communication non verbale بين شخصين أو أكثر بطريقة مباشرة يعتبر العامل الأساسي للتواصل والفهم، خاصة إذا كانوا ينتمون إلى الثقافة واللغة نفسهما. ولكن هذه الخاصية تُلغى، وتصبح شبه منعدمة إذا كان أحد الطرفين لا يتقن لغة الآخر، فتكون الإشارة هي السبيل الوحيد للشرح، ومن ثم الفهم.

ومن هذا المنطلق، وبوصفي مدرسًا للغة الفرنسية في جامعة ذمار، فقد قمنا بإعداد هذا البحث بعنوان «أهمية استعمال الإشارات التعليمية في طرق تدريس اللغة الفرنسية»، «Les gestes pédagogiques et didactiques dans la classe de Français langue Étrangère» وتحليلاتنا عن هذا النوع من التخاطب والتحدث، خاصة فيما يخص تعليم اللغة الفرنسية، باعتبارها لغة أجنبية تدرس في اليمن. وتم تقديم دراسة مستفيضة لمعرفة أساليب المدرسين ومشاكلهم التي يواجهونها، عن طريق دراسة ميدانية من مرحلتين:

الأولى: قمنا بتصوير مدرسين يمنيين يدرسون اللغة الفرنسية في قسم اللغة الفرنسية، بكلية الآداب، جامعة ذمار.

وفي الثانية: قمنا بتصوير مدرسين يمنيين يدرسون اللغة الفرنسية في قسم اللغة الفرنسية، بكلية الآداب، جامعة صنعاء.

وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج من أهمها:

أن هذا البحث قد قدم لنا إثباتات عن أهمية استعمال الإشارات من قبل مدرسي اللغات الأجنبية، باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من طرق تدريس اللغة، وهدفاً، وأداة تعليمية لا يستهان بها. ومن ضمن النتائج التي حصلنا عليها، هي تلك التي تؤكد أن الإشارات جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، الذي يجب مراعاة خصوصياته عند التعليم؛ لكي لا يحصل أي سوء فهم عند الطالب؛ مما قد يضيف عبئاً آخر إلى سوء فهم الطالب، إلى جانب صعوبة اللغة، وخاصة عند الطلاب المبتدئين. ومنها أيضاً، تلك التي تبين أن إشارات المدرس تستعمل لشرح الأفعال des phénomènes grammaticaux, deixis et des actes sémiotiques وحروف الجر... إلخ، التي تعتبر أساساً في تعلم اللغة.

وبهذا يكون البحث قد قدم شرحاً عن الإشارات التعليمية وأهميتها في فصول اللغات الأجنبية. وأهمية مراعاة الأستاذ للاختلافات الثقافية والاجتماعية عند قيامه بتدريس أي لغة أجنبية.

La communication non verbale (la gestuelle) entre, petit à petit, dans le domaine de la didactique des langues. Elle y reste certes, encore très marginale, mais on ne peut plus la reléguer totalement. En France, des auteurs comme Calbris 1986 et Montredon 1986 ont même été des précurseurs à cet égard. Aujourd'hui les nouvelles générations de didacticiens s'y intéressent, des travaux se font, quelques indices montrent que la gestuelle a acquis sa légitimité pédagogique. Dans tous les cas il s'agissait de gestualité en général, par contre la gestualité pédagogique et didactique, celle qui correspond à l'enseignant en actes nous semble avoir été moins étudiée. C'est à elle que nous consacrerons plus précisément cette étude, en nous intéressant plus particulièrement à la part de cette gestualité qui concerne l'enseignement de la langue. Nous différencions ainsi les gestes pédagogiques généraux de l'enseignant qui anime et organise sa classe, des gestes didactiques qui interviennent pour enseigner ponctuellement un élément ou un phénomène linguistique.

Un des soucis majeurs d'un enseignant de langue étrangère est d'amener les apprenants à comprendre tel ou tel énoncé verbal en évitant de le traduire dans la langue maternelle des apprenants. Or Louis Porcher (2004) déclare : « Les gestes parlent autant que les paroles, dans la communication massive.

1- Le geste pédagogique

Selon PORCHER (1989) : *"[la] gestuelle sort, depuis quelques années, de [son] exil didactique. Elle a construit, contre vents et marées, les premiers instruments de description et de démonstration. Elle reste, certes, dans la marge, mais on ne peut plus la reléguer totalement ; les nouvelles générations de didacticiens s'y intéressent, des travaux se font, quelques indices tendraient même à laisser penser que quelques grands empires de la didactique commencent à vouloir s'approprier ce nouveau territoire, et c'est le signe que la bataille pour la légitimation pédagogique est gagnée"*.

En ce qui concerne ces travaux, il est intéressant de constater la diversité des sujets traités et l'uniformité de leur but, puisque toutes ces recherches visent l'amélioration des conditions de l'enseignement des langues étrangères et le développement des stratégies d'apprentissage.

Nous avons pu constater à travers cette recherche, certains chercheurs et praticiens qui se sont intéressés aux mouvements dans la classe de langue ne parlent pas tous du même phénomène et n'utilisent pas tous le même vocabulaire. Ce qui rend la tâche encore plus laborieuse pour nous à la lecture de ces différents travaux, c'est que souvent, les chercheurs parlent de la même chose mais en utilisant des appellations différentes ou bien, ont recours à un même terme qui recouvre des réalités variées.

En effet, le terme de « nonverbal communication »¹ est employé au sens large par Nicholas Beattie qui utilise également les appellations « non-verbal behaviour » et « non verbal aspects » pour englober tous les mouvements produits par l'enseignant, ce qui implique à la fois les comportements à visée « didactique » et « interactionnelle » mais aussi les gestes personnels extra-communicatifs (comme se gratter la tête, jouer avec son collier de perle, etc.). Nicholas Beattie, 1977 fait largement référence aux travaux de Barbara. M. Grant et Dorothy Grant Hennings (1971) qui considèrent absolument tous les mouvements corporels des enseignants (du primaire principalement). D'une manière générale, la lecture

de l'article de Nicholas Beattie est assez difficile car il parle tantôt de gestes coverbaux, tantôt d'emblèmes, tantôt de tous les mouvements et toujours avec les mêmes appellations.

Marva Barnett (1983: 176) indique: *"throughout this article, the term 'nonverbal communication' refers to teaching gestures rather than to such culture-specific body language as that discussed by professor Laurence Wylie in Beaux Gestes : A guide to French Body Talk [...]"*².

L'auteur traite plutôt des différents comportements de l'enseignant à visée didactique en classe de langue (gestes des mains, contacts oculaires, postures, etc.).

Walburga von Raffler-Engel (1980) parle aussi de «nonverbal communication» (pour opposition à «verbal communication») et y inclut «paralanguage» et «kinesics». Cependant lorsqu'elle parle des gestes, elle traite principalement des emblèmes et de leur enseignement en tant que contenu.

Quand à Linda Quinn Allen, elle utilise les termes «nonverbal communication» et même «nonverbals» en 1999 et «nonverbal accommodations» ou «nonverbal behavior» en 2000. Elle traite à la fois des emblèmes et des gestes coverbaux et utilise des typologies précises, notamment celle de Paul Ekman et de Wallace Friesen (1969)⁴. Elle ne traite donc pas des comportements qui n'ont pas d'incidence directe sur la communication.

Comme nous pouvons le constater, la terminologie utilisée pour décrire les mouvements de l'enseignant est variée et elle n'est pas toujours bien définie. Pour simplifier les choses, nous en parlerons dans le présent travail de recherche. Au niveau de la forme, cela renverra principalement aux gestes des mains mais pourra être fait mention de postures et mimiques faciales lorsque celles-ci s'avèreront pertinentes et/ou complémentaires. Ce phénomène englobant plusieurs mouvements de types différents (mimiques, postures, gestes des mains), nous utiliserons également l'appellation gestuelle pédagogique, notamment pour évoquer le comportement didactique de l'enseignant, nous n'envisagerons que les gestes à

visée pédagogique ce qui signifie que nous ne tiendrons pas compte des gestes extra-communicatifs (se gratter, tripoter nerveusement un objet, passer sa main dans ses cheveux, etc.) ni des gestes purement techniques (déplacer une chaise, écrire au tableau, mettre en marche le magnétophone, etc.). Les mouvements qui nous intéressent sont liés à un contenu verbal (même s'il n'est pas toujours produit en concomitance) et sont produits avec une intention pédagogique.

Marion Tellier (2006, p. 76) définit le geste pédagogique comme suit : 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 s'agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image"*.

Elle ajoute : *" [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 formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants)"*.

Il semble que le geste pédagogique, soit explicitement adressé aux interlocuteurs (les apprenants) pour les aider à comprendre. On peut, sans doute, faire des distinctions dans la gestuelle pédagogique en fonction du niveau des apprenants. Avec des débutants, les gestes doivent être très iconiques et non ambigus de manière à les aider dans l'accès au sens en se reposant principalement sur les éléments non verbaux (notons que les indices paraverbaux jouent également un rôle important dans la compréhension). En revanche, lorsque la maîtrise de la langue étrangère par les apprenants a atteint un stade plus avancé, l'enseignant va sans doute avoir progressivement recours à une gestuelle plus proche de la communication courante.

Toutes ces remarques sont élaborées à partir d'observations des classes à l'université de Sanaa et de Dhamar, (Yémen) de discussions avec des enseignants de Français Langue

Etrangère et à travers une réflexion sur notre propre expérience d'enseignant de FLE à l'université de Sana'a (1993- 1995) et de Dhamar (1998-2019).

Les gestes rassemblés ont été étiquetés en fonction de leur rôle dans la classe. Lorsque le geste était accompagné d'une occurrence verbale, nous l'avons indiquée, sinon nous avons seulement indiqué l'intention de communication. Nous avons d'ailleurs pu remarquer que les gestes pouvaient apparaître sans accompagnement verbal par exemple pour encourager, aider ou signaler une erreur à un apprenant qui s'exprime. L'enseignant a souvent recours à des gestes pendant la production de l'apprenant ce qui lui permet de le guider sans l'interrompre lorsque seulement une partie de la phrase est gestualisée.

A l'observation de séquences de classes filmées, il nous a semblé que les différents gestes utilisés par les enseignants avaient des sens bien définis. Il nous a paru judicieux de répertorier les gestes observés et de les regrouper par fonction. Nous avons tout d'abord mis au jour de multiples catégories fonctionnelles du geste. Puis, il nous a semblé que ces catégories pouvaient être regroupées sous trois grandes fonctions : informer, animer, évaluer. Ceci n'est pas sans rappeler la définition des rôles de l'enseignant élaborée par Louise Dabène⁵. Elle distingue 3 fonctions pour l'enseignant de langue étrangère : une fonction de vecteur d'information, une fonction de meneur de jeu et une fonction d'évaluateur que Francine Cicurel reprend sous les appellations suivantes et qui seront désormais utilisées dans ce travail : informateur, animateur et évaluateur⁶. En s'appuyant sur le travail de Louise Dabène, Francine Cicurel définit la triple fonction de l'enseignant ainsi :

- celle d'**informateur** : l'enseignant est celui qui connaît la langue-cible ; il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner ;
- celle d'**animateur** : il est responsable de la gestion des séances. Exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe ;

- celle d'évaluateur : il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves». ⁷

Il nous a donc semblé tout à fait pertinent de réutiliser cette catégorisation fonctionnelle, originellement bâtie sur l'analyse d'interactions verbales, pour l'appliquer à l'analyse des phénomènes non verbaux, d'autant plus que Louise Dabène prend le soin de préciser *qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales*. ⁸

Elle ajoute que *la gestualité et la mimique jouent un rôle non négligeable dans la régulation des échanges mais aussi dans l'évaluation voire l'apport d'information*. ⁹

Ainsi, sous l'appellation **Gestes d'information**, nous avons regroupé les **gestes d'information grammaticale** qui servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue.

2. Les fonctions du geste pédagogique en classe de langue :

Quelles sont les fonctions du geste pédagogique en classe de langue ? A-t-il des rôles bien définis et récurrents ? il semble que peu de didacticiens ou linguistes intéressés par le geste en classe de langue aient essayé de distinguer ses différentes fonctions. Les études, en générale, s'intéressent soit à un type de comportement non verbal dans la classe, comme le regard (Cordula Foerster, 1985), le rire (Cordula Foerster, 1990) les emblèmes (Jerald R. Green, 1971 ; Theresa A. Antes, 1996, entre autres), les mimes et pantomimes (Peter E. Carels, 1981 et Paul W. Seaver, 1992) par exemple, soit à une fonction du geste comme l'évaluation/la correction (Claudine Martina, 1991), les cadreurs ou marqueurs de structuration de l'interaction (Maria Clara Ferrão Tavares, 1985) ou encore l'explication lexicale (Anne Lazaration, 2004).

Ainsi, à notre connaissance, peu de chercheurs ont proposé une catégorisation fonctionnelle des gestes de l'enseignant. Notons cependant que Linda Quinn Allen (1999) a

listé les fonctions de la communication non verbale dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère mais elle fait en réalité une revue de la littérature des aspects abordés par divers auteurs et non une catégorisation basée sur des observations de classe.

3- Multiplicité culturelle des apprenants étrangers :

Certains chercheurs par exemple, ont souligné la nécessité de prendre en compte le langage corporel des apprenants étrangers de différentes nationalités en leur enseignant une langue étrangère, ceci afin d'éviter les malentendus entre apprenants et enseignants. Ce fut le cas d'EUGENE (1979). Le but de sa recherche était l'étude de la communication non verbale en tant que produit culturel. Cette étude lui a permis d'élaborer des suggestions pédagogiques et des entraînements aidant à développer la compétence non verbale des apprenants. Cet auteur est parti de constatation suivante : puisque la communication non verbale est un facteur qui peut induire un étranger en erreur en le poussant à mal interpréter un comportement américain, il est donc tout à fait naturel que ce genre d'incident ait lieu dans une classe d'anglais langue étrangère. Il arrive que ce soit l'enseignant qui interprète mal les signes non verbaux de ses apprenants et vice versa. Créer une atmosphère négative dans la classe n'est pas la seule répercussion de ces mauvaises interprétations, cela peut aussi entraîner une compétence de communication moins développée chez l'apprenant.

Après avoir interrogé 50 enseignants, EUGENE a tiré plusieurs conclusions.

Tout d'abord, les enseignants ont déjà remarqué à l'étranger, une kinésique différente de la leur, et l'ont mal interprétée. Ils se sont également souvenus de leurs propres signes non verbaux qui ont posé des problèmes d'interprétation dans ces pays. Ensuite, les enseignants avouent avoir remarqué « l'accent corporel » de leurs apprenants sous forme de contact oculaire. Ce sont les Méditerranéens et les Latino-américains qui regardent le plus leurs enseignants, et les asiatiques le moins. « L'accent corporel » se manifeste également au niveau du paralangage. Or, ce sont les Latino-américains et les Méditerranéens les plus bruyants dans la classe, contrairement aux asiatiques.

Par ailleurs, c'est le contact oculaire qui cause les plus de mauvaises interprétations. Or, certains enseignants croient qu'on ne leur prête pas assez d'attention parce que leurs apprenants les regardent peu (c'est le cas des asiatiques).

Par ailleurs, certains enseignants sont gênés par la distance minimale que les Méditerranéens et les Latino-américains gardent avec eux. D'autre part, le canal olfactif pose des problèmes à certains étudiants qui ne supportent pas l'odeur d'autrui.

Or, il s'avère que 38% des enseignants traitent la communication non verbale dans la classe, 22% parlent des différences culturelles et 40% ne font ni l'une ni l'autre. Ceux qui le font montrent quelques signes de salutations, la distance qu'il faut respecter entre deux individus de culture différente (par les jeux de rôle), les règles du toucher, l'habillement.

Finalement, cette étude a permis à EUGENE de confirmer que la majorité des enseignants de l'anglais langue étrangère ne prennent pas en considération la communication non verbale dans leurs leçons. Certains ne considèrent même pas la forte liaison qui existe entre la communication non verbale et l'enseignement d'une langue étrangère. D'autres refusent de prendre en compte cet aspect dans l'enseignement.

Quant aux outils qui permettent leur emploi ou leur enseignement, ils sont peu nombreux. Cet auteur, recommande à l'enseignant de s'informer sur les différentes cultures et les comportements kinésiques d'entre elles. À notre avis, cela reste très difficile, pas seulement parce qu'il est quasiment impossible de connaître toutes les cultures, mais surtout parce que dans beaucoup d'entre elles, l'aspect kinésique n'a pas encore été exploité.

EUGENE n'est pas le seul à avoir souligné les problèmes que peut provoquer une classe qui contient des apprenants de différentes cultures, SAVARIA (1987) a attiré l'attention sur le même problème. Il estime que lorsqu'un geste change de signification d'une culture à une autre, ceci pose des problèmes et provoque des confusions interculturelles. Or, dans une

classe de français langue étrangère composée d'apprenants de différentes nationalités, ces problèmes interculturels se font profondément sentir.

4. Sensibilisation à la gestualité de la langue cible.

Si certains chercheurs ont recommandé aux enseignants d'être très attentifs aux différentes origines culturelles des apprenants, d'autres soulignent la nécessité de l'enseignement des quasi-linguistiques accompagnant la langue cible à cause de leur caractère culturel. Ensuite, ils conseillent de les comparer à ceux qui accompagnent la langue native, et de souligner ceux qui créent de mauvaises interprétations.

MAHGOUB (1970) par exemple, a analysé les gestes égyptiens. Elle pense que cette étude sert à la fois les étrangers qui apprennent l'arabe égyptien et les égyptiens qui apprennent une langue étrangère, car ils forment une bonne manière de comparaison avec les gestes de la langue cible.

SAVARIA (1987, p, 493) recommande également la sensibilisation au gestuel accompagnant la langue cible pour deux raisons.

Tout d'abord, car "[elle] permet à l'apprenant à découvrir une autre gestualité, de prendre conscience de la sienne propre, et par la même de percevoir ce qui la différencie de celle des locuteurs dont il apprend la langue. Il lui sera donc plus facile de déceler son accent de geste et peut-être même, par la suite, de modifier son comportement au point d'adapter son corps, ses mouvements, ses gestes à la nouvelle langue".

La deuxième raison pour laquelle SAVARIA recommande la sensibilisation des apprenants à cette catégorie de gestes est qu'ils forment un bon moyen pour décrire et enseigner le contexte socio-culturel de cette langue. CORRAZE (1983) partage l'opinion de SAVARIA sur le dernier point.

En fait, il s'avère que beaucoup de méthodologues, de didacticiens, de chercheurs, sont d'accord sur la nécessité de tenir compte de la gestualité de la langue (malheureusement ce

n'est encore pas le cas chez beaucoup d'enseignants). Ils se sont alors posés une question très importante : quels sont les gestes auxquels il faudrait au moins sensibiliser les apprenants (si ce n'est les enseigner).

L'étude comparative de SAITZ et CERVENCA (1972) sur des américains et des colombiens leur a permis de distinguer les trois catégories gestuelles suivantes :

Celles qui ont la même signification dans les deux pays, celles dont la signification diffère d'un pays à l'autre et celles qui n'ont de signification que dans un seul pays. Ces deux auteurs pensent qu'il faudrait surtout enseigner la deuxième catégorie de ces gestes. SAVARIA partage leur opinion dans la mesure où il pense qu'il faut surtout enseigner les gestes identiques dans les deux cultures dont la signification est différente. À ceux-ci s'ajoutent les gestes très fréquents dans la langue cible mais inconnus dans la culture d'origine, et vice versa.

MORAIN (1978) suggère de dresser une liste de gestes et de les enseigner selon leur importance. Or, ceux de la négation et de l'affirmation sont les plus importants non pas seulement à connaître, mais aussi à reproduire. La liste des gestes doit finir par ceux de l'obscénité qui sont importants à reconnaître mais pas à reproduire.

MAHGOUB (1970) partage l'opinion de cet auteur puisqu'elle recommande de mettre l'accent surtout sur les gestes qu'il ne faut pas faire (exemple le poignant et le majeur : geste tabou en Egypte).

Certains chercheurs sont allés plus loin en proposant différentes modalités de cet enseignement. EUGENE (1979) par exemple qui conseille d'enseigner surtout la kinésique : spécialement les gestes de salutation et le contact oculaire. Le paralangage et la proxémique, suggère d'enseigner ces trois paramètres dans les dialogues, les « situationnels drills », en les comparant à ceux des autres cultures. Toutefois, il ne pense pas que cela permettra à

l'apprenant de mieux assimiler des expressions verbales, mais que cela rendra le cours plus intéressant.

MAHGOUB (1970), recommande d'enseigner le geste en l'insérant dans un dialogue, et jamais isolé du contexte. Par ailleurs, lorsque l'enseignant n'est pas natif de la langue enseignée, il doit se servir d'un natif de la langue cible comme modèle pour enseigner les gestes de sa propre culture. Toutefois cette méthode nous semble peu commode et trop artificielle. Elle propose également de tester la compréhension des gestes. Cet auteur propose trois méthodes : donner la signification du geste à l'élève et lui demander de réaliser le geste correspondant, ou bien d'exécuter le geste devant les élèves et de leur demander de fournir la signification ou encore, demander aux élèves de réaliser les gestes adéquats d'une situation imaginée que le professeur leur a racontée. Les enseignants peuvent recourir à des dictionnaires de gestes (GREEN 1968, WYLIF et STAFFORD 1977), il nous semble que celui de CALBRIS et MONTREDON est plus adéquat (1986). Ce dictionnaire, recense des gestes français du discours destinés aux apprenants étrangers et aux professeurs de langue.

La description détaillée qui accompagne les dessins stylisés facilite cette tâche. Nous trouvons que ce matériel pédagogique est intéressant et pourrait être d'un recours certain aux enseignants étrangers de langue française surtout dans les pays où la vidéo n'a pas encore pris sa place dans l'enseignement.

Par contre, nous pensons qu'il est préférable, dans les pays où la vidéo est accessible, de se servir de « la mauvaise langue », un document vidéo de DIDI et MONTREDON (1986), monté par des acteurs et servant à illustrer des mimiques de dénigrement français en question. À ne pas omettre aussi le film vidéo de COSNIER (1989) qui pourrait compléter le premier document puisqu'il sert à illustrer les divers gestes conversationnels. »

5. Comportement non verbal de l'enseignant.

SAVARIA, dont le but principal était l'étude du geste dans l'enseignement et son aspect qualitatif dans la communication en classe. Ce qui nous a le plus séduit dans son travail, c'est la recherche théorique studieuse dont il a fait preuve, suivie d'une analyse des gestes en situation pédagogique basée sur son observation des enseignants faisant leur cours. Filmer quatre professeurs dans quatre classes différentes lui fut nécessaire (il n'a pas pu filmer les apprenants) pour établir une classification fonctionnelle de la gestualité communicative tout en montrant son lien étroit avec le verbal. Elle se présente de la manière suivante :

5.1. Fonction linguistique :

Ce sont les gestes qui décrivent la signification d'un mot ;

■ *Gestes lexicaux*: ce sont ceux qui miment la configuration des objets, qui décrivent une action ou une personne, qui servent à localiser, ainsi que les gestes de quantité. SAVARIA trouve que ces gestes sont très utilisés dans le but de faire retrouver un mot. Ils peuvent également fonctionner comme aide-mémoire lors de la phase de répétition. Ils apparaissent comme des substituts lorsque le mot ne vient pas à l'esprit.

■ *Gestes grammaticaux*: ce sont ceux qui indiquent le temps, qui accompagnent les phrases interrogatives et peuvent remplacer un mot, un verbe ou un adjectif. Ils sont conventionnels.

■ *Gestes phonologiques*: ce sont les paraverbaux tels qu'ils sont définis par COSNIER. Grâce à eux, l'attention des apprenants peut-être attirée sur ce qu'il y a d'essentiel dans le discours de l'enseignant, surtout que celui-ci se fait dans une langue différente de la leur. Outre leurs fonctions prosodique et syntaxique, les gestes phonologiques peuvent également être employés afin de corriger la prononciation des étudiants. Par exemple, le professeur pince son nez pour illustrer l'opposition "femme"/"faim".

5.2. Fonction interactionnelle :

Ce sont les signes non verbaux indiquant les relations entre le destinataire et le destinataire.

■ *Geste allocutoires*: ce sont ceux qui donnent des indications sur les rapports affectifs et hiérarchiques entre deux communicants. Comme SAVARIA n'a pas pu filmer les apprenants, il lui a donc été impossible d'étudier ce type de gestes.

■ *Gestes illocutoires*: ce sont les attitudes de l'enseignant vis-à-vis de l'énoncé verbal émis par son apprenant et vice versa. Ils permettent de savoir si le message verbal a été bien reçu et comment. Il a noté par exemple que l'enseignant émet beaucoup le geste d'approbation avec la tête secouée de haut en bas associée à une mimique faciale, ainsi que le geste exprimant la négation en secouant de droite à gauche la tête ou l'index.

■ *Gestes synchronisateurs*: SAVARIA n'a pas pu les repérer car il n'a pas pu filmer les apprenants.

5.3. Fonction psychologique :

Ce sont les gestes et les mimiques qui dénotent des traits de la personnalité ainsi que des attitudes émotionnelles d'un individu :

■ *Geste expressifs*: ce sont ceux qui expriment des émotions.

■ *Gestes conatifs*: ce sont ceux du visage et des mains reflétant l'attitude affective d'une personne.

■ *Gestes autistiques*: SAVARIA a classé dans cette catégorie tous les mouvements dirigés vers soi. Selon lui, ils dépendent des caractéristiques physiques (une mèche de cheveux) ou vestimentaire (port de lunettes, d'un collier ou d'un foulard).

5.4. Fonction d'animation :

L'auteur y rassemble les gestes déictiques. Les enseignants ont recours surtout à l'index, puis à la main, puis à la tête pour montrer des personnes ou des choses.

Pour conclure cette analyse fonctionnelle des gestes du professeur, SAVARIA affirme que le geste "[...] *n'a pas pour unique fonction d'élucider des mots nouveaux, de corriger les apprenants ou d'expliquer des points de grammaire. Il peut nous donner des informations sur le comportement du professeur face à la classe, sur sa personnalité et sur sa culture d'appartenance*".

La communication en classe de langue est, comme l'a montré Francine Cicurel (1985 : 12), restreinte en terme de lieu et de temps. En effet, les interactions prennent place dans le cadre spatial de la salle de classe et durant une période bien délimitée : la durée du cours. Les échanges communicatifs en classe ont donc toujours lieu dans les mêmes conditions spatio-temporelles, à la différence de la communication classique qui est beaucoup plus diversifiée.

Comme l'explique Louise Dabène (1984, p. 39), la situation de communication en classe est relativement imposée et restreinte : *"lorsque l'on compare le dialogue en classe de langue étrangère à d'autres échanges (formels ou informels) on constate que son caractère plus fondamental est d'être presque totalement déterminé par ses conditions de production. Ceux-ci sont, en effet, rigoureusement définis et hautement prégnants. Il s'agit d'un échange totalement imposé : dans la plupart des cas il revient à l'Institution de décider du lieu et du moment où il aura lieu et même des partenaires en présence"*.

L'occupation de l'espace est, lui aussi, contraint par l'institution. Les apprenants sont, en général, assis et statiques tandis que l'enseignant est plus libre de ses mouvements.

À ce sujet, Cordula Foerster (1990, Chapitre 3 p, 80), explique que *"[l']enseignant dispose [...] de la liberté corporelle de s'asseoir derrière ou sur son bureau, de rester debout, de se déplacer dans la salle"*. La seule activité (ou presque) au cours de la quelle les apprenants ont la possibilité de se mouvoir dans la salle est le jeu de rôle ou d'autres activités théâtrales.

Le degré de liberté de mouvement dans l'espace-classe est lié au statut des différents locuteurs (Michel Billières, 1989, p, 3).

Dans la classe, des " *acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (enseignant, élève), [...] interagissent et [...] communiquent de façon réglée*" (Daniel Coste, 1984, p, 17).

Dans la classe de langue, les locuteurs n'ont pas tous la même maîtrise du code. Ainsi, les apprenants débutants ou ayant un niveau de compétence en langue limité ne peuvent pas uniquement se baser sur ce qu'ils entendent pour comprendre mais aussi sur ce qu'ils voient. La gestuelle, les mimiques, les postures adoptées par l'enseignant (ou tout autre locuteur de la langue-cible) véhiculent des informations contribuant à l'accès au sens. Seulement les gestes de la communication ordinaire ne sont pas toujours très iconiques et il est parfois impossible d'interpréter leur sens si l'on ne comprend pas la parole concomitante. En somme, un enseignant qui souhaite aider les apprenants dans une tâche de compréhension orale va donc produire non pas une gestuelle coverbale classique mais un ensemble de gestes les plus iconiques possible voir même proches du mime afin que ceux-ci servent réellement de support dans l'accès au sens. Il nous apparaît alors que la relation du geste pédagogique avec le verbal est inversée par rapport à celle du geste coverbal avec la parole : pour l'interlocuteur maîtrisant peu ou pas le code linguistique, le geste devient la source principale d'information sémantique.

En conclusion, cette recherche permet à son auteur de constater " *que la formation contribue dans la planification activement à faire de l'enseignant un metteur en scène et une comédie [...]. Ceci apparaît dans la planification du cours, dans l'application de la pédagogie et dans la maîtrise de la langue. En outre, il stimule, anime la classe et crée un climat socio-affectif[...]*" (DENUDOM D. 1986, p. 258).

L'auteur continue plus loin : " *L'importance du niveau de l'apprenant nous amène à postuler que les stratégies d'accommodation sont indispensables*".

Elle recommande donc pendant la formation, d'apprendre à l'enseignant à adapter sa pédagogie en fonction du niveau de ses apprenants, et déplore que la formation, à l'université et dans les stages pédagogiques, se focalise le plus souvent sur la pédagogie et la langue sans prendre en considération des éléments non verbaux, pourtant importants pour l'animation de la classe.

Conclusion

Nous voudrions d'abord souligner que nous n'ignorons pas que cette étude a une portée limitée. Elle nous semble apporter des preuves, si cela était nécessaire, de l'importance des gestes culturels comme cibles et comme outils de l'enseignement.

Dans ce travail, nous nous sommes intéressés aux gestes comme but de l'apprentissage. Nous avons pu montrer en effet que les gestes sont des entités culturelles dont le sens ne va pas de soi en repérant la difficulté d'interprétation de gestes quasi-linguistiques de l'enseignant par les étudiants.

Dans notre dernière partie nous avons étudié les gestes comme moyens d'enseignement. Il s'agit à coup sûr de la partie la plus fragile (mais aussi la plus intéressante) de notre travail dans la mesure où elle est fondée sur l'observation d'une seule enseignante.

Cependant elle nous semble montrer toute l'importance des comportements gestuels et mimiques en situation didactique.

Cette étude montre que le geste est un outil central de l'enseignant en particulier dans les classes de débutants. Ces gestes peuvent y jouer d'abord un rôle généralement pédagogique : ils servent à organiser la classe et l'activité collective (organisation d'un jeu

prétexte ici). Mais ils peuvent avoir aussi un rôle didactique, c'est à dire contribuer directement à l'activité d'enseignement de la langue.

En effet, les gestes peuvent être mis en rapport avec diverses cibles linguistiques. D'une part, ils peuvent se substituer ou s'associer au lexique et en particulier à celui des parties du corps, comme ils peuvent contribuer à l'apprentissage d'un lexique verbal. Dans ce dernier cas ces gestes peuvent avoir un sens générique, plus large que les mots qui les accompagnent ou auxquels ils se substituent.

Mais ils sont utilisés aussi pour enseigner des phénomènes grammaticaux, deixis nombre et détermination par exemple. Enfin nous trouvons des exemples de gestes pragmatiques, agissant comme des « actes sémiotiques » à côté ou à la place des actes de langages.

1. Précisons que « non-verbal » s'écrit en deux mots en français et en un mot « nonverbal » en anglais.
2. « A travers cet article, le terme 'communication non verbale' renvoie aux gestes d'enseignement plutôt qu'au langage du corps spécifique à une culture et tel que décrit par le professeur Laurence Wylie dans Baux Gestes : A Guide to French Body Talk [...] » (notre traduction de Barnett 1983 :
3. Linda Quinn Allen utilise aussi une classification qui nous est inconnue, celle de Burgoon, J. Buller, D. B., et Woodall, W.G. (1989). Non verbal communication : the unspoken dialogue. New York : Harper et Row.
4. Dabène L., op.cit. 1984, p. 41.
5. Cicurel F., op. cit. 1985, p. 13.
6. ibid
7. Dabène L., op. cit. 1984, p. 43.
8. Ibid.

BIBLIOGRAPHIE

- BARNETT, Marva. A.(1983), *Replacing Teacher Talk with Gestures: Nonverbal communication in the Foreign Language Classroom*. Foreign Language Annals.
- BULLER, D. B., et WOODALL, W.G. (1989). Non verbal communication : the unspoken dialogue. New York : Harper et Row.
- BILLIERES Michel.,1989 ; “*Non verbale, phonétique corrective et didactique des langues*”, Revue de phonétique appliquée, p. 3.
- CALBRIS G., Porcher L., *Geste et communication*, Collection LAL, Hatier-crédif, Paris, 1989.
- CICUREL, F. (1985), *Parole sur Parole : Le métalangage en classe de langue*. Paris. P. 12, CLE international.
- CLAUDINE, Martina, 1991. MARTINA, C. (1991) « Eléments d’une méthode corrective en classe d’anglais : la gestuelle ». *Les langues modernes*, (1).
- COSNIER J., 1982. “*Communications et langages gestuels*”, in Cosnier J., Coulon J., Berrendoner A. & Orecchioni C., *Les voies du langage*, Dunod, Paris, 1982.
- COSTE, Daniel., 1984 “*Les discours naturels de classe*”. Le français dans le monde 83. P. 17.
- DABENE Louise., 1984, “*Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*” In Coste, Daniel (éd.), “*Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères, études de linguistiques appliquée*”, P. 39.
- EKMAN P., Friesen W.V, (1969), *The repertoire of non-verbal behavior: categories, origines, usage and codings*, in *Semiotica n°1*.New York: Association Internationale de Sémiotique, Mouton.

FERRAO-TAVARES, M. C.(1984), *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*, Th. 3^e cycle. Paris III.

FOERSTER, Cordula., 1990 ; “*Et le non-verbal?*”. In Dabène Louise, Cicurel Francine, Lauga-Hamid, Marie Claude et Foerster, Cordula (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris. Hatier/Didier, coll. « LAL », Chapitre 3.

LINDA Quinn Allen., (1989), *Non verbal communication: the unspoken dialogue*. New York: Harper et Row.

MAHGOUB, F.(1970), *A kinemorphological study of Cairene gestures, with pedagogical applications*, PH.D, University of Texas, Austin.

MARVA, Barnett M A., (1983), *Replacing Teacher Talk with Gestures: Nonverbal communication in the Foreign Language Classroom*. *Foreign Language Annals*, 16 (3).

PAUL, W. Seaver, (1992) et Peter E. Carels, (1981), les mimes et pantomimes

PORCHER, L., (2004), *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

PORCHER, L.,(1984), *Paradoxe sur un enseignant ?* In Coste, Daniel (éd.) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Etudes de Linguistique Appliquée*.

SAVARIA Ph., (1987), *Fonction communicative de la gestualité: aperçu historique et perspectives didactiques*. Paris III Thèse de Doctorat.

Tellier Marion., 2006 ; “*L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères études sur des enfants de 5 ans*”.

THERESA, A. Antes, 1996 Green, J R.(1971), «*A Focus Report: Kinesics in the Foreign-Language Classroom*. *Foreign Language Annals*».

