

## Pour la beauté du geste : plaidoyer pour une didactique de la gestualité



**Laurence Vignes**

Université de Rouen, France

EA 4701 Dysola

laurence.vignes@univ-rouen.fr

*Les gestes incarnent l'articulation entre un individu et ses groupes d'appartenance et de référence, le personnel dans le collectif et le social dans l'individuel, la didactique entre la culture (anthropologique) et l'individualité.*

Louis Porcher (1898 : 36)

### Résumé

Cet article propose une lecture de la première partie de *Geste et communication*, texte dans lequel Louis Porcher explore de manière prospective les pistes pouvant conduire à une didactique de la gestuelle qu'il appelle de ses vœux. En introduisant l'analyse sémiotique de Geneviève Calbris, une des rares spécialistes françaises dans ce domaine, Louis Porcher pose les conditions et détaille les moyens nécessaires à la généralisation de l'enseignement de la gestuelle en Français langue étrangère. Nous le suivrons dans ce foisonnant parcours, avec l'objectif de restituer la richesse et l'éclectisme de la réflexion d'un auteur tout à la fois sociologue, linguiste et didacticien. Nous mettrons ensuite en relation les questionnements de notre auteur à la fin des années 1990 (l'ouvrage a été publié en 1989 chez Hatier LAL) avec les recherches et méthodes en didactique de la gestuelle éditées depuis. Gageons que le vœu de Louis Porcher « sortir la gestuelle de l'ombre où l'a didactique l'avait confinée » garde une part de son actualité.

**Mots-clés** : didactique de la gestuelle, gestualité, polysémie des gestes, enseignement des gestes en FLE

### The beauty of the gesture: the case for a didactic of the gestural

### Abstract

This article proposes a reading of the first part of *Geste et Communication*, a text in which Louis Porcher explores in a prospective way the possible paths towards a didactic of the gestural that he holds dear to his thought. By introducing the semiotic analysis of Geneviève Calbris, one of the rare French specialists in the field, Louis Porcher outlines the problematic and explains how to spread the teaching of the gestural in French as a foreign language. We shall follow his dense and rich argument, with the aim of highlighting the richness and eclecticism of the thinking

of a writer who is at once sociologist, linguist and educational theorist. Following this, we shall draw parallels between the reflections of our writer at the end of the 1990s (the book was published in 1989 by Hatier LAL) and the research and teaching methods of the gestural published since. We argue that it is safe to suggest that Louis Porcher's aim to "bring the gestural out of the shadow where didactics had confined it" remains a continuing challenge.

**Keywords :** didactic of the gestural, gesture, polysign gesture, teaching of the gestural in French as foreign language

*Geste et communication*, paru en 1989 dans la collection « Langues et apprentissage des langues » (Hatier-Crédif), illustre, s'il en était besoin, la diversité des sujets explorés par Louis Porcher. L'éditeur précise, sous le joli titre que nous avons emprunté, que l'auteur « a bien voulu, à la demande des codirecteurs de la collection, resituer l'analyse sémiotique de la gestualité<sup>1</sup> dans le cadre de la didactique des langues ». Ce texte bref, précurseur, d'une remarquable densité, nous aimerions le comparer à un « bîja », un de ces monosyllabes<sup>2</sup>, qualifié de son-graine, son-germe ou semence, qui vise à « stimuler, vénérer, libérer » : il est cité dans la quasi-totalité des articles et ouvrages explorés pour la présente recherche.

Dans son style élégant et concis, Louis Porcher y déploie un éventail de pistes impressionnant, pouvant conduire à la constitution d'une discipline qui venait, à la fin des années 90, « de sortir de l'ombre où la didactique l'avait confinée ». Bien qu'il s'agisse explicitement d'une « introduction didactique », ce plaidoyer visant la légitimation de l'enseignement de la gestuelle passe par une diversité de propositions qui déborde le cadre didactique : c'est que le geste est une pratique sociale, un acte culturel, un habitus selon Bourdieu. Il traduit « l'appartenance à une strate ou le désir d'être identifié comme tel. » C'est le sociologue qui parle.

En tant que réalité dialogique intégrée à la communication de multiples façons, le geste doit, c'est la conviction de notre auteur didacticien, faire l'objet d'un enseignement conscient dans le cours de langue. Tout enseignant, ne l'oublions pas, est un « gesticulateur », d'abord perçu comme tel par ses élèves, bien qu'il n'en soit pas toujours conscient !

Nous suivrons Louis Porcher dans le foisonnant parcours de cet article-bîja, destiné à « mettre quelque chair sur le squelette de la didactique linguistique », pour proposer une réponse alimentée de recherches récentes au souhait de notre auteur : voir la gestuelle sortir de son statut didactique de l'époque ; « une sorte de supplément d'âme, un gadget moderniste qui autorise à brandir la bannière de la communication » (1989 : 23).

## 1. Légitimer une didactique de la gestuelle

### 1. 1. Les travaux précurseurs

Dans la première partie de *Geste et communication*, Louis Porcher évoque les éléments contribuant à une légitimation de la gestuelle. Il rappelle l'ancienneté des travaux anthropologiques sur le geste en citant le texte fondateur « Les techniques du corps », publié en 1934 par Marcel Mauss, lequel affirme sans ambages, labourer une « terre en friche ». Suivent les travaux de Leroi-Gourhan en préhistoire, puis en 1972, ceux de Pierre Bourdieu sur « l'hexis corporelle », mécanisme par lequel notre identité sociale est inscrite dans notre corps, notre langage et nos manières d'être. Ces travaux pionniers fournissent une base conceptuelle utilisable par la didactique. Cependant d'autres éléments ont joué un rôle dans la légitimation de cette discipline, tout particulièrement le statut de la corporéité, érigeant le corps comme : « enracinement essentiel, fondateur des significations que nous produisons et distribuons, lieu sur lequel se trame toute communication sociale et interpersonnelle ». (1989 : 7) La société de consommation alliée aux médias a amplifié à l'extrême l'importance de ce corps, et surtout celle de son apparence. Les propos de notre auteur restent d'une extrême justesse :

*L'omniprésence du spectacle, l'empire du sport sans cesse en expansion, la banalisation de la publicité, en bref de la société médiatique<sup>3</sup>, [en] fournissent les indices majeurs : le visible est devenu une valeur quotidienne, une sorte d'obligation. (...) On est rien d'autre que l'impression qu'on produit, notre identité nous est conférée par l'image que nous avons créée de nous chez notre destinataire. (1989 : 8)*

G. Barrier fait le même constat pour justifier son ouvrage à succès *La communication non verbale<sup>4</sup>*, en regrettant que le « packaging » soit trop souvent privilégié au détriment de la valeur intrinsèque de l'individu (1999 : 11). Quant au champ de la didactique, il a bien évidemment lui aussi contribué au développement des travaux sur la gestuelle, essentiellement dans trois directions : les méthodologies communicatives, les travaux sur la kinésique et la proxémique, et, point essentiel, l'impérative nécessité de développer la compétence culturelle des apprenants. C'est précisément là que la didactique de la gestuelle trouve sa justification :

*La compétence gestuelle, (c'est à dire la capacité de comprendre les gestes d'une société, et, éventuellement, de les produire, de savoir ce qu'ils impliquent, de saisir ceux qui sont adéquats dans telle situation et ceux qui ne le sont pas et...) fait partie intégrante de la compétence culturelle. (1989 : 9)*

## 1. 2. Et les difficultés restantes

Cependant, l'établissement d'une didactique de la gestuelle pose un certain nombre de problèmes, et tout d'abord celui de l'unité, de « l'étalon conceptuel ». Il faut « borner le corpus, fixer les critères permettant de définir un geste » (1989 : 12). Mais, constate Louis Porcher, l'instrument conceptuel qui permettrait cette définition n'existe pas encore. Raison pour laquelle se profile « la tentation de l'énumération » (*ibidem*) sous la forme d'inventaires empiriques ou de dictionnaires bilingues langue-geste. Notre auteur cite favorablement le dictionnaire de Calbris et Montredon : *Des gestes et des mots pour le dire*, un ouvrage original dont les entrées suivent les fonctions des gestes. Nous aimons également utiliser avec nos étudiants le petit ouvrage de Desmond Morris, *Le langage des gestes*<sup>5</sup>, lequel se présente comme un guide, répertoriant des gestes observés dans de nombreux pays du monde. La description de chacun d'entre eux, bien qu'assez rapide, s'efforce de préciser le contexte dans lequel il a été observé. Il est clairement mentionné que la liste est loin d'être exhaustive, toutefois, nos étudiants étrangers sont surpris et ravis d'y retrouver les gestes de leur culture native, lors de séances de sensibilisation à ces gestes culturels que sont les emblèmes.

## 2. Le système gestuel

Ce « modèle abstrait de système gestuel » que Louis Porcher appelle de ses vœux, il en trace lui-même le contour : le geste ne peut exister qu'en tant que rapport, il résulte de la modification d'un état de référence. Il faut ensuite qu'il puisse être perçu, par la vue ou le toucher, et qu'il relève d'une intentionnalité. Cette dernière peut être consciente ou non (l'inconscient parle aussi !). Les mouvements biologiques naturels ne sont par conséquent pas des gestes. Il s'agit là d'un élément important, car il trace une des frontières délimitant les catégories à prendre en compte, et partant, des objets à décrire. L'analyse des composantes sémiologiques (1989 : 37-44) de la gestualité opérée par notre auteur ne réfère pas explicitement aux catégorisations les plus usuelles, que nous rappelons de façon simplifiée et liminaire.

### 2. 1. Classements

Les classements les plus souvent utilisés sont ceux inspirés d'Ekman et Cosnier. Ce dernier distingue deux catégories quantitativement inégales (1987 : 297). D'une part les gestes extra-communicatifs, qu'ils soient de confort, autocentrés ou ludiques (le fameux crayon que l'on fait tourner dans ses doigts tout en parlant). Ces gestes d'autoprotection servent à rassurer le locuteur et ne sont pas émis en conscience. Ils sont donc d'un intérêt limité pour la didactique. Vient ensuite la

conséquente catégorie des gestes « communicatifs », que Cosnier subdivise en trois groupes. Le premier d'entre eux est constitué des quasi-linguistiques (ou « emblèmes » pour Ekman) qui se substituent à la parole et possèdent souvent une traduction verbale directe. Ces gestes de forme et d'utilisation conventionnelle sont particuliers à chaque communauté socioculturelle (qui en compte entre 150 et 200), leur usage est intentionnel et ils ne sont jamais présents dans la solitude. Nous en détaillons un exemple ci-dessous, ce sont les gestes enseignés en FLE par excellence. Viennent ensuite les coverbaux, la plus grande catégorie, dans laquelle on distingue encore les paraverbaux, liés au rythme de la parole (battements de tête ou de main), puis les expressifs (essentiellement les mimiques qui expriment le jugement du locuteur sur son propre discours), et enfin les illustratifs. Ces derniers, intervenant en un point ponctuel du discours, sont liés au contenu de la parole. Dernier type isolé par Cosnier : les gestes qui assurent l'interaction, les synchronisateurs, qu'ils soient émis par le parleur (les phatiques) ou le récepteur (les régulateurs).

Ces catégories peuvent naturellement être réorganisées en fonction du projet du gesticien. C'est ce que fait G. Calbris, dans la seconde partie de *Geste et Communication*, car son approche vise à étudier le geste conversationnel de l'intérieur, son fonctionnement et sa mécanique symbolique, plutôt que ses fonctions (1989 : 55). Cette vaste entreprise relie entre elles les diverses orientations des nombreux travaux de recherche qu'elle a conduits, allant, nous en reparlerons, de l'analyse de la gestuelle d'hommes politiques à la production de matériel didactique.

## **2. 2. Une pragmatique de la gestualité**

Dans notre préface, Louis Porcher dessine à son tour un projet ambitieux : « construire une véritable pragmatique de la gestualité analogue fonctionnelle de la pragmatique linguistique ». C'est à ce prix, affirme-t-il, que se fera l'intégration de la gestualité dans l'enseignement de la didactique des langues.

*Sauf à laisser le geste dans son statut didactique actuel : un ornement de la méthodologie de la classe, une sorte de supplément d'âme, un gadget moderniste qui autorise à brandir la bannière de la communication au goût du jour. (1989 : 23)*

Les pistes qu'il dégage pour ce faire s'appuient sur des concepts qui témoignent de l'étendue et de l'éclectisme de ses références. Passons-les rapidement en revue. Le linguiste préconise de distinguer production et réception du geste, afin d'étudier

les actes de gestualité comme des actes de parole. Il signale que l'énonciation gestuelle, doit, tout comme le fait l'énonciation linguistique, s'analyser à partir des marqueurs qu'elle laisse dans son énoncé. Et non comme c'est trop souvent le cas, comme si les gestes étaient des réalités intrinsèques. Le sémiologue, pour sa part, s'appuie sur Barthes pour considérer le geste comme une « sémie mixte » dans son rapport à la parole. Quant au sociologue, il souligne que la gestualité relève du capital culturel dans sa forme essentielle : le capital incorporé. Il rappelle que les gestes inculqués de façon précoce, par les « héritiers » restent toujours plus naturels que ceux appris ensuite : les amis de Mathilde de la Môle montent à cheval avec une désinvolture et une élégance banales pour leur rang social, quand Julien Sorel, qui a appris tardivement, ne s'y exerce qu'avec attention et grande vigilance ! Le geste vise en effet à conférer une identité distinctive aux acteurs sociaux, dans un subtil mouvement de va-et-vient : on manifeste et justifie sa différence en l'exhibant, « de telle manière que ce soit autrui qui [vous] l'attribue en [vous] la renvoyant. » (1989 : 35)

Le sociologue s'attarde enfin sur les gestes de socialisation, qu'il distingue, en une typologie originale fondée sur le degré de liberté dont dispose l'énonciateur pour les produire, des gestes technologiques, d'ostentation ou d'obligation. Ces gestes de socialisation, incorporés de manière très précoce sont considérés par leurs exécutants comme la norme, avec des conséquences que nous développons à présent.

### 3. Le geste est une pratique sociale

Le geste est avant tout, c'est là le point essentiel, une pratique sociale :

*Un geste est, donc<sup>6</sup>, une pratique sociale, puisqu'il n'y a pas d'homme qui soit en dehors de toute société. Dans ces conditions, il est un acte culturel, et, par définition, un héritage, une transmission, et une évolution. On l'acquiert [...] on l'apprend. On l'enseigne, on le transmet, on le lègue. On l'imite. On l'explique. On l'analyse. (1989 : 15)*

Parce qu'ils différencient les sociétés les unes des autres, les gestes expriment des appartenances culturelles. Par conséquent, qui cherche à agir dans une société donnée se doit d'en connaître la gestualité. Nous voici, suivant ce raisonnement imparable, plongés dans le champ de l'enseignement. Quels sont alors les objectifs qu'une didactique de la gestualité doit se donner ?

#### 3.1. Se voir de l'étranger

Le moyen des propositions de Louis Porcher est le suivant : il convient d'aider

les enseignants à se « voir de l'étranger » (1989 : 19), à prendre conscience du fait que leur propre norme n'a pas de valeur universelle. C'est la décentration, un concept central chez notre auteur, qui en signale en cette fin des années 1980, le cruel manque dans la formation des enseignants de FLE. La prise de conscience de la spécificité de sa propre gestuelle permettra à l'enseignant de l'objectiver, et de réaliser qu'il arrive que ses gestes, non seulement ne soient pas compris, mais soient parfois source de malentendus.

Dans une enquête menée en 2008, Marion Tellier et Lucile Cadet interrogent des enseignants de FLE sur leurs façon d'aborder (ou non) l'enseignement des emblèmes dans leurs classes. A la question : « vous est-il déjà arrivé de ne pas comprendre ou d'être choqué par un geste à l'étranger ? » les enquêtés font état de malentendus variés, que ce soit en voyage, ou dans la classe. Nous avons personnellement le souvenir d'un emploi malencontreux du geste de la main signifiant « vite, vite ! » en face d'un public de professeurs égyptiens en formation à l'université de Rouen. Expérience qui nous a donné l'occasion d'apprendre qu'en Égypte, le co-verbal qui accompagne l'exhortation à se dépêcher était un harmonieux, et relativement ample moulinet de la main, et non ce geste à connotation sexuelle qui avait faire rire mon public masculin ! Cette question du malentendu, dont tout un chacun a fait un jour l'expérience, se trouve à l'origine de *Body Talk* :

*Au hasard de nos voyages dans d'autres régions du monde, nous constatons que certains gestes familiers cèdent la place à d'autres, qui nous paraissent curieux. Que signifient-ils ? On peut facilement se tromper [...] Ce qui est politesse dans telle région sera grossièreté dans l'autre. Ce qui est aimable ici sera agressif ailleurs. (1994 : 5)*

### **3. 2. Polysémie et malentendus**

#### **3. 2. 1. Un cas extrême**

Empruntons un exemple de cette polysémie à Desmond Morris. L'entrée de son dictionnaire correspondant au geste des doigts formant un anneau ne comprend en effet pas moins de sept sous-parties correspondant à des significations différentes. Chacun connaît l'emblème « OK, c'est bon », fort répandu en Amérique du nord comme en Europe. Ce geste semble avoir une origine très ancienne, puisqu'il est connu comme signe d'approbation depuis le 1er siècle. Lorsqu'un locuteur produit (en général inconsciemment, cette fois) ce geste dans une conversation, c'est qu'il veut souligner quelque chose de très précis. L'extrémité du pouce et de l'index se rapprochent entre eux comme si l'on tenait un très petit objet. Dans son analyse de

l'expression gestuelle de Lionel Jospin, Geneviève Calbris (2003 : 117) signale qu'en plus de qualifier la précision, « la forme prise par les doigts réunis par les ongles est celle d'un cercle connu comme symbole de la perfection ». Ce geste, dans le discours du premier ministre de l'époque, souligne l'exactitude des chiffres, ou vient renforcer l'idée de rigueur, comme « paraphrase gestuelle complémentaire des termes « aucun ; rien ; personne ». (2003 : 120). Le co-verbal analysé dans l'ouvrage de G. Calbris a bien une signification convergente avec celle de l'emblème que l'on peut traduire verbalement par « ok » « c'est bon<sup>7</sup> », ce qui montre, soulignons-le au passage, la porosité des catégorisations.

La première ambiguïté est typique de la culture française, dans laquelle les doigts formant un anneau représentent le zéro, et signifient « nul, sans valeur ». Deux emblèmes de sens totalement opposés peuvent donc circuler dans un même espace géographique, créant une possibilité accrue de confusions. D'autres malentendus peuvent naître de ce geste. Dans l'ensemble des pays du monde arabe et méditerranéen, il revêt un caractère sexuel. Morris (1977 : 39) note que « le même symbolisme de base [...] le cercle constitué par le pouce et l'index représente un orifice corporel. » L'auteur de *La clé des gestes* assure, preuve de l'ancienneté de ce signifié, avoir observé cet icône au sens piercien sur un vase grec. La dernière entrée concerne une aire culturelle bien délimitée : au Japon, notre pince ongulaire désigne l'argent, et signifie que l'on veut être payé ou marchander un prix. Là encore, le rapport de similitude du geste avec l'objet, ici pièce de monnaie, fonde et motive la signification. Cette multiplicité de signifiés pour un même geste, en fait un des faux-amis gestuels les plus connus. François Caradec (2005 : 235) signale à son propos que les soldats américains qui se risquaient à l'utiliser, avaient en Irak, bien des chances de n'être pas compris !

### 3. 2. 2. Du malentendu au jugement de valeur

G. Calbris a monté de façon très contrôlée, une étude expérimentale interculturelle comparant les interprétations d'emblèmes français présentés dans un film<sup>8</sup> par des personnes appartenant à trois cultures différentes (française, hongroise et japonaise). Les scores obtenus confirment en effet l'incidence du facteur culturel, puisque sur les 34 gestes proposés, les Japonais en connaissent six, et les Hongrois onze. L'auteur constate ainsi (1989 : 70) que bien que tous les gestes soient motivés, chaque culture sélectionne un lien analogique, ce qui, nous l'avons dit, génère des malentendus. Les gestes, explique I. Fónagy, sont à la fois conventionnels et motivés : ils peuvent parfois être devinés, mais ne sont pas toujours compris de tous (Calbris, 1989 : 70).

De plus, comme le rappelle Louis Porcher (1989 : 28-29) : « chaque habitus est



spontanément totalitaire (...) il a tendance à identifier tout autre habitus comme un habitus incomplet ou détraqué ou perversi. » C'est que l'habitus, la grille à l'aide de laquelle nous faisons nos choix et portons nos jugements, a été intériorisé par inculcation, il est donc largement inconscient. Les pratiques gestuelles de l'autre société sont d'abord et spontanément jugées, au mieux comme « curiosités », au pire comme « pratiques désagréables et inférieures ». Cela rend d'autant plus indispensable l'instauration d'une didactique réellement comparatiste, assise sur « le fait que chaque ensemble social possède ses habitus spécifiques, ses grilles d'appréciation culturelle, et ses propres cohérences. »

#### **4. Une didactique de la gestuelle**

La prise de conscience de la spécificité culturelle (et personnelle) de sa propre gestuelle, l'observation contrastive de celles de ses apprenants, l'établissement d'un répertoire d'erreurs gestuelles constituent les premières étapes de la mise en place d'une didactique de la gestualité. Il convient ensuite de se pencher sur le matériel didactique disponible, pour évaluer son intérêt, puis élaborer une progression, comme le préconise Louis Porcher (1989 : 18-19).

##### **4. 1. Un matériel didactique toujours insuffisant**

Et c'est là que le bât blesse. Le constat est récurrent : les manuels d'enseignement de la gestuelle sont rarissimes (Tellier, 2013 : 116), et les indications contenues dans les méthodes de FLE, sporadiques et insuffisantes. Citons une enseignante polonaise qui déplore ce fait dans le « courrier des lecteurs » du numéro 362 du *Français dans le Monde*<sup>9</sup> :

*Si la didactique du FLE depuis de nombreuses années est riche de publications renvoyant à la problématique de l'enseignement du non-verbal, peu de manuels s'y réfèrent avec profondeur. Le contenu culturel des manuels concernant la gestualité des Français reste toujours trop pauvre. Les auteurs de méthodes ne sensibilisent pas assez les élèves à l'importance du non-verbal. Même si ces éléments sont introduits dans les manuels, les activités proposées sont rarement précédées d'une introduction expliquant l'importance de la communication non-verbale. Il faut donc que l'enseignant profite de l'internet qui semble une source d'informations dans ce domaine (...)*

## 4. 2. A deux exceptions près

Les deux manuels publiés par G. Calbris et J. Montredon constituent donc des exceptions remarquables au sein de ce quasi-désert. *Oh là là ! Expression intonative et mimique* (Clé international 1981), et *Clé pour l'oral, Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle* (Hachette FLE, 2011) sont en effet, à notre connaissance, les seuls manuels spécialisés traitant de la didactique de la gestuelle en FLE. Ils méritent une présentation circonstanciée, tant les applications pédagogiques de recherches théoriques dans ce domaine sont rares. Tente années séparent la publication de ces deux manuels, cependant les objectifs poursuivis par leurs auteurs sont comparables. Il s'agit de viser la production de gestes par les apprenants, et non la simple compréhension. Pour cela, les activités proposées combinent intimement gestes, paroles et prosodie. Les gestes sont présentés dans le cadre de petits dialogues de registre familier transcrits, enregistrés et analysés, illustrés d'images animées dans *Clé pour l'oral* qui contient un DVD, et fixes dans *Oh là là !*. La richesse des illustrations et leur diversité (on trouve aussi quelques planches de Reiser et de Bretecher) rend ce dernier manuel fort plaisant, et témoigne de la qualité et de la diversité du corpus, également étudié dans la seconde partie de *Geste et Communication*. A présent, examinons isolément ces deux manuels.

### 4. 2. 1. *Oh là là !*

Dans *Oh là là !* -le titre est suggestif- l'objectif est de sensibiliser les étudiants aux schémas mélodiques (doute, suggestion, phrase à sous-entendu négatif, refus désinvolte, etc.) qui accompagnent des mimiques et des gestes culturellement codifiés souvent associés à des clichés verbaux. Billières considère « cet ensemble pédagogique innovant », comme « la dernière démarche fondée pour un travail sérieux sur l'intonation en FLE avant que tout ce qui ressortit à la phonétique corrective ne soit cloué au pilori par les approches communicatives » (2006 : 4). On serait tentée de dire que la gestuelle n'a guère été mieux lotie que la phonétique corrective en FLE.

### 4. 2. 2. *Clés pour l'oral*

Le second ensemble pédagogique, *Clés pour l'oral* s'intéresse aux gestes de l'argumentation. Le manuel pédagogique précise que cette approche verbale et non verbale de l'argumentation conversationnelle s'appuie sur « une conception du geste vu comme un jumeau de la parole, qui peut donner à voir ce que le signe verbal ne peut révéler, c'est-à-dire l'origine concrète du sens ». En effet,

le verbal et les gestes sont des manifestations de surface séparées, mais qui proviennent d'intentions et d'opérations mentales sous-jacentes communes. C'est le caractère multimodal de la parole, étudié par McNeill et Kendon. Le geste sert pour le locuteur à maintenir devant lui la trace concrète de ce processus que le mot, abstrait, ne peut conserver. Ce phénomène de concrétisation se manifeste par l'anticipation, relativement fréquente dans le discours, du geste sur la parole (2011 : 2). L'interprétation du signe linguistique par le récepteur est également favorisée par cette trace concrète qu'est le geste, car le signe sonore se double ainsi d'une image enregistrée dans le cerveau. Les séquences de *Clés pour l'oral* sont organisées autour de la découverte de figures argumentatives et de leurs connecteurs (*au fait, pourtant, donc, alors, par contre* etc), auxquelles sont associés des gestes communicatifs. Par exemple, le geste de la paume levée contre l'extérieur pour prévenir et symboliquement stopper une objection de l'interlocuteur est associé à « d'ailleurs » pour signaler une autocorrection. C'est bien par ce même geste que l'on se protège d'une chute en avant ! On voit dans cet exemple que ces gestes de communication sont eux aussi motivés, et fonctionnent comme des sortes de métaphores spatiales. Contrairement aux emblèmes, leur production, comme leur réception reste la plupart du temps non intentionnelle. Cependant, il est possible de les conscientiser afin de les enseigner. Les expériences menées par J. Montredon au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon depuis les années 2000 (2011 : 9) attestent la réussite d'une pédagogie permettant aux apprenants d'intégrer conjointement connaissances linguistiques et empreintes corporelles à travers la pratique assidue du jeu de rôles. Il faut souligner l'importance de ces exercices dérivés du théâtre, dont l'objectif n'est pas de :

*contraindre les étudiants à reproduire mécaniquement les gestes français mais plutôt [...] de les mettre dans une situation telle que la poussée au sens dans la langue étrangère suive les mêmes canaux naturels que ceux verbaux et non verbaux empruntés dans la langue maternelle. (2011: 10)*

#### **4. 3. Jouer à gestualiser en français**

Parce qu'ils suscitent l'expression d'émotions et un engagement plus marqué, les jeux conflictuels ou agonaux se révèlent d'une grande efficacité du point de vue de la mise en œuvre du corps et de sa gestuelle. De plus, le travail de groupe offre aux apprenants l'avantage supplémentaire de pouvoir observer la façon dont les pairs reproduisent les gestes. En voyant les autres pratiquer, les étudiants les moins hardis peuvent intégrer progressivement, en les incorporant, de nouvelles pratiques gestuelles. Il ne s'agit pas de reproduire exactement les gestes français, mais plutôt

de s'entraîner à tenir son rôle, lorsque se produira une discussion avec des franco-phones natifs. Nous voyons combien la métaphore théâtrale est présente lorsque l'apprenant s'engage dans la communication de façon totale : « avec son corps, son affectivité et son intellect, en interaction et en situation », selon le propos de B. Dufeu. La réflexion sur la question de l'accent, au sens non linguistique l'emprunte également. L'apprenant, explique B. Lauret, doit comprendre que prononcer le français en adoptant de nouveaux sons, une nouvelle musique ne représente aucun risque identitaire, c'est un enrichissement, un plaisir, un jeu. Pour s'ouvrir à la différence phonétique, il est nécessaire de prendre un nouvel « ego linguistique » (2007 : 16). Gageons que l'adoption d'une nouvelle gestuelle fonctionne de manière comparable, en requérant une plasticité de l'ego. L'apprenant peut, comme on essaie un vêtement, essayer un geste dans le jeu de rôles.

## Conclusion

En préface à la somme récemment publiée par G. Calbris, *Elements of Meaning in Gesture* (2001), A Kendon souhaite à l'ouvrage un accueil plus enthousiaste que celui qu'avait reçu en 1990 la synthèse en anglais de son doctorat, *The Semiotic of French Gesture*. Le choix exclusif de l'anglais pour éditer cet ouvrage nous paraît significatif. C'est dans cette langue que l'on trouve également la grande majorité des travaux qui traitent du rôle des gestes dans l'enseignement des langues étrangères, si l'on excepte les études menées par Marion Tellier, qui s'orientent surtout vers le gestes pédagogiques des enseignants (2014). La sévérité avec laquelle sont parfois jugés les ouvrages de vulgarisation par le monde universitaire<sup>10</sup> nous paraît symptomatique d'une réticence française à faire entrer le corps et sa gestuelle aussi bien dans le domaine scientifique que dans la classe, en lui donnant un réel statut disciplinaire, digne d'une didactique. C'est bien dommage. Mais cela laisse toute sa portée au souhait de l'auteur que nous honorons dans ce texte, qui se voulait avant tout didacticien et donc intermédiaire :

*Fasse le ciel que cette intercession soit autre chose qu'une illusion consolante ou un leurre ; faute de quoi la didactique ne serait donc elle aussi qu'une illusion de spécialité.*

## Bibliographie

- Barrier, G. 1996. *La communication non verbale, aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris : ESF Éditeurs.
- Billières, M. 2006. « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE ». Actes du Colloque international SIHFLES, Lyon, 8-10 décembre 2005.

[En ligne] : <http://colloqueff.ens-lsh.fr/franc/publications.htm> [consulté le 13 septembre 2015].

Cadet, L., Tellier, M. 2013. « Dans la peau d'un natif. État des lieux sur l'enseignement des gestes culturels ». In : D. Groux (dir.) *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan. p.111-140.

Calbris, G. 2003. *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS éditions.

Calbris, G., Montredon, J. 1981. *Oh là là ! Expression intonative et mimique*. Paris : Clé international.

Calbris, G., Montredon, J. 1986. *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé international.

Calbris, G., Montredon, J. 2011. *Clés pour l'oral, gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle*. Paris : Hachette FLE.

Calbris, G. 2011. *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam : John Benjamins.

Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris : Didier Hatier.

Caradec, F. 2005. *Dictionnaire des gestes*. Paris : Fayard.

Cosnier, J., Kerbrat-Orecchioni C. (dirs). 1987. *Décrire la conversation*. Lyon : PUL.

Dufeu, B. 1996. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette FLE.

Ekman, P. & Friesen, W. V. 1969. « The repertoire of nonverbal behavior : categories, origins, usage and coding. » *Semiotica*, 1, 49-98.

Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette FLE.

Morris, D. 2008. *Le langage des gestes*. Paris : Calmann-Lévy. (*Body Talk*. 1997. London : Jonathan Cape).

## Notes

1. Titre de la seconde partie de l'ouvrage écrite par G. Calbris.
2. Ils sont chantés dans la pratique du yoga du son, et codifiés par des textes sanskrits.
3. On dirait sans doute aujourd'hui « numérique ».
4. Publié dans la collection des « séminaires Mucchielli » il est réédité pour la 7ème fois en 2014.
5. Paru en 1994 à Londres, sous le titre *Body Talk*.
6. Louis Porcher souligne.
7. Ce dernier est encore vulgarisé par son utilisation en plongée sous-marine : c'est le premier geste que l'on apprend, il signifie « ok tout va bien », ou « message reçu ».
8. Les images de ce même film sont utilisées dans la méthode *Oh là là !*.
9. Ce numéro de mars-avril 2009 comprend un « point didactique » intitulé « Enseigner les gestes culturels » p.19-23 et 72-73.
10. Par exemple dans l'article « Pour en finir avec la synergologie » de P. Lardellier, in *Communication*, vol. 26/2, 2008.