

Fonctions pédagogiques des gestes déictiques dans l'enseignement du FLE

Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Gösterme Devinimlerinin Eğitsel İşlevleri

Can DENİZCİ¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Hasan Âli Yücel, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, can.denizci@istanbul.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3759-3359>)

Geliş Tarihi: 3.04.2020

Kabul Tarihi: 19.05.2020

RÉSUMÉ

Ce travail vise à examiner la fonction pédagogique des gestes des mains, désignés comme déictiques qui servent à pointer vers un référent concret et/ou abstrait. Notre stratégie de recherche étant dotée d'un caractère micro-ethnographique, les données ont été recueillies dans le milieu naturel d'enseignement à travers les enregistrements vidéo des interactions de classe de trois professeures de français langue étrangère en Turquie. L'analyse a été effectuée qualitativement sur un logiciel nommé ELAN en annotant les gestes déictiques et les fonctions pédagogiques correspondantes. Ensuite, pour pouvoir mettre en évidence la variété d'usage de ce type gestuel, nous avons tenté d'associer la morphologie des gestes déictiques à des fonctions pédagogiques plus spécifiques suivant la pertinence des cas examinés. De prime abord, les résultats montrent que l'index est utilisé pour véhiculer l'information, alors que la main entière avec la paume regardant vers le haut est employée pour la gestion de classe et l'évaluation en général. Deuxièmement, l'information aux niveaux morphologique et phonologique est transmise par le biais des déictiques concrets, tandis que les déictiques abstraits sont préférés afin de faire parvenir l'information aux niveaux sémantique/lexical et syntaxique. Concernant la coordination des activités en classe, les professeures ont recours à l'usage des déictiques concrets. Dernièrement, dans le cadre de l'évaluation à des fins pédagogiques, les professeures bénéficient des gestes déictiques semi-abstraites en vue d'approuver la performance d'un élève et citer en même temps directement ou indirectement ses propos.

Mots-clés : gestes déictiques, gestuelle des professeurs, interactions de classe, enseignement du français langue étrangère.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, somut ve/ya da soyut göndermeleri göstermeye yarayan ve gösterme devinimleri adı verilen el devinimlerinin eğitsel işlevlerini incelemektir. Veriler, mikro-etnografik bir araştırma stratejisi yoluyla doğal sınıf ortamlarında; Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca eğitimi veren bir kurumda ders veren üç öğretmenin sınıf etkileşimlerinin görsel olarak kaydedilmesiyle toplanmıştır. Gösterme devinimleri ve işlevleri ELAN adlı bilgisayar programında kodlanarak çözümlenmeler nitel olarak yapılmıştır. Ardından, gösterme devinimlerinin kullanım çeşitliliğini ortaya koyabilmek amacıyla, incelenen örneklerin belirginliğine bağlı olarak gösterme devinimlerinin biçimleri ile daha özel eğitsel işlevleri arasında bağıntılar kurulmaya çalışılmıştır. İlk olarak işaret parmağının bilgilendirme amacıyla, avuç yukarıyı gösterir biçimde tüm elin ise sınıf yönetimi ve değerlendirme amacıyla kullanıldığı bulunmuştur. İkinci olarak ise biçimsel ve sesbilgisel bilginin somut gösterme devinimleri aracılığıyla aktarıldığı, soyut gösterme devinimlerinin ise anlamsal/sözcüksel ve sözdizimsel düzeydeki bilgiyi aktarmak için tercih edildiği bulunmuştur. Sınıf etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sırasında öğretmenlerin somut gösterme devinimlerinin kullanımına başvurdukları gözlemlenmiştir. Son olarak, değerlendirme eğitsel işlevi kapsamında, öğretmenlerin yarı soyut gösterme devinimleri aracılığıyla öğrenci başarılarını değerlendirdikleri ve aynı zamanda da ilgili öğrencinin sözcelerine doğrudan ya da dolaylı göndermede buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Gösterme devinimleri, öğretmen devinimleri, sınıf etkileşimleri, yabancı dil olarak Fransızca eğitimi.

INTRODUCTION

Depuis les travaux d'Erving Goffman (1956), il est largement admis que l'interaction sociale, où divers paramètres non verbaux tels que le geste principalement des mains (dit aussi *geste manuel*, cf. Tellier, 2014), l'expression faciale (ou la mimique), le regard, la posture, la proxémique (issu des travaux d'Edward Twitchell Hall, ce domaine de recherche se focalise sur les rapports de distance parmi les individus et sur l'usage culturel qu'on tire de l'espace, à ce propos cf. Hall, 1971), etc. participent pour une bonne part au discours en plus de la parole, est un phénomène *multimodal*.

Selon que ces paramètres non verbaux (notamment le geste manuel, la mimique faciale et le regard) se manifestent en l'absence ou en présence du discours verbal, on peut distinguer respectivement deux champs d'étude : *communication non verbale* (ou *langage du corps*) et *études de la gestuelle*.

En tant que « système distinct de mouvement corporel et de signaux posturaux censé obéir à ses propres lois et véhiculer ses propres significations typiquement affectives et inconscientes »¹ (McNeill, 1985, p. 350), la communication non verbale ne prend pas en considération les rapports qu'entretiennent le discours verbal et les paramètres non verbaux, si bien qu'elle « se distingue nettement de la communication verbale » (Kendon, 2004, p. 72). Concernant la communication non verbale, on peut donner comme exemples : le croisement des jambes ou des bras, la posture du corps, la manipulation d'objets, le contact physique avec soi ou avec un autre (ces mouvements relèvent le plus souvent des besoins individuels au niveau psychosomatique ou des conventions psychosociales régulant les rapports interindividuels) mais aussi le langage des signes (ou le langage des sourds-muets qui constitue en soi un langage), l'art de pantomime et même la tenue vestimentaire, le tatouage, le perçage, le code de la route, toute sorte de supports visuels, etc.

Apparues dans les années 1980 surtout grâce aux travaux d'Adam Kendon et de David McNeill et s'intéressant en grande partie aux gestes manuels (mais aussi aux expressions faciales et aux regards), les études de la gestuelle considèrent que le geste (désormais, par le mot *geste*, nous nous référerons exclusivement aux mouvements des mains et des bras, sous-entendus également comme *gestes manuels*) et le discours verbal (ou la parole) font partie intégrante d'un même système cognitif en raison des liens développementaux entre le geste et la parole dans le processus de l'évolution humaine (McNeill, 1992, 2005, 2012).² Dans cette perspective, en tant qu'« action visible » (Kendon, 2004, p. 7), le geste ne se révèle nullement secondaire à la parole, étant donné que des fois, il apporte une information supplémentaire aux niveaux référentiel et/ou discursif par rapport à la chaîne parlée (cf. Bavelas *et al.*, 1992 ; Kendon, 2004 ; Tellier & Stam, 2012 entre autres). En bref, ce domaine d'étude « s'intéresse principalement aux liens qui unissent la parole au geste et à la pensée » (Tellier, 2012, p. 75) et traite principalement, comme objet d'étude, des « gestes coverbaux [...] associés au discours verbal » (Cosnier, 1982, p. 266), ce qui implique plus précisément les « mouvements [spontanés] des mains et des bras que l'on aperçoit lorsque les gens parlent » lors d'une interaction sociale (McNeill, 1992, p. 1). Outre les rapports liant le geste à la parole et à la pensée (piste cognitive), le domaine des études gestuelles s'intéresse également aux rôles du geste dans l'acquisition du langage (piste développementale), l'interaction (piste communicative), la culture (piste culturelle) et l'apprentissage-enseignement d'une matière (piste éducative) (Tellier, 2012).

Vu l'évidence du recours fréquent à divers supports pédagogiques en classe comme le tableau blanc/noir, le vidéoprojecteur, les affiches/cartes, l'ordinateur, le manuel, etc., les

¹ Toutes les citations provenant des références anglophones ont été traduites par nous.

² En effet, l'intérêt porté sur les gestes et la prise en compte des gestes comme partie intégrante de la communication sont étroitement liés aux études culturelles comparées effectuées par David Efron en 1941 (à ce propos, cf. Kendon, 2004).

interactions entre les professeurs et les élèves témoignent d'une dimension *plurisémotique* (cf. De Saint-Georges, 2008) ; ceci est valable pour une grande majorité des matières enseignées dans le milieu scolaire ainsi qu'en didactique des langues étrangères (désormais, LE). Par ailleurs, cette dimension est justifiée aussi par l'usage que tirent les professeurs de LE de leur propre corps ; autrement dit, à part le canal verbal et paraverbal, leur gestuelle peut être destinée à illustrer/désambiguïser le sens d'un mot, montrer un référent dans l'environnement immédiat de la classe, gérer les interactions de classe, etc. pour divers objectifs pédagogiques (Tellier, 2006, 2009 ; Cadet & Tellier, 2007). Par conséquent, en supplément aux supports pédagogiques, le recours à la gestuelle de la part des professeurs de LE fait preuve du caractère *multimodal* des interactions de classe (Azaoui, 2014a).³

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, ce présent travail s'inscrit donc dans le domaine des études gestuelles et se propose d'exploiter, pour objet d'étude, la gestuelle des professeurs de français langue étrangère (désormais, FLE) en relation avec leur discours verbal. Plus précisément, nous souhaitons examiner le geste de pointage dit *déictique* (dont nous tenterons de donner une définition plus détaillée dans les lignes qui suivent), qui constitue une partie considérable de la gestuelle des professeurs de FLE, tout en nous basant sur un corpus vidéo recueilli dans le cadre naturel ou spontané des classes de FLE. À cette fin, nous nous proposons de répondre aux questions suivantes en tant que problématique de ce travail : *quelle est la morphologie (ou forme) des gestes déictiques utilisés dans le cadre de la didactique du FLE ? Quelles fonctions pédagogiques ces mêmes déictiques assument-ils ?*

La problématique citée ci-dessus pourrait être justifiée par divers arguments : de prime abord, dans la perspective développementale, le geste de pointage qui surgit vers le 10^{ème} mois après la naissance constitue « le premier geste des enfants » dans le processus d'acquisition du langage (Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2011, p. 164). Dans la perspective de la morphologie gestuelle, la forme du geste de pointage est simple, voire élémentaire : en général, il s'agit de l'usage de l'index dressé avec les autres doigts repliés dans la paume ou l'usage d'une seule main avec la paume regardant vers le ciel où tous les doigts sont dressés et collés l'un à l'autre pour pointer vers un référent. De surcroît, dans la perspective communicative, à l'instar des déictiques linguistiques dont le sens référentiel est déterminé par le contexte ou la situation de communication (cf. Riegel *et al.*, 2009), il en va de même pour le geste de pointage qui est susceptible de renvoyer à une grande variété de référents, si bien qu'il surgit fréquemment dans la communication et en didactique des LE (remplissant diverses fonctions pédagogiques). Par exemple, précisons que dans le cadre de notre corpus recueilli, le geste de pointage recouvre un pourcentage de 36 % parmi tous les gestes produits, ce qui représente la plus grande fréquence au sein de la gestuelle professorale dans cette recherche (nous avons voulu donner cette information pour juste rendre compte de la récurrence de ce type de geste ; pourtant, ce présent travail n'inclura pas les données statistiques dans les analyses).

Avant d'entamer la discussion sur la définition du geste de pointage, il convient de rappeler que les divers « types de gestes » (McNeill, 1992, p. 75), conceptualisés également sous l'étiquette de « dimensions » (McNeill, 2005, p. 41), sont déterminés ou classés par la prise en considération de « la relation entre leur forme et leur signification » (Ishino & Stam, 2011, p. 5) : autrement dit, le lien qu'entretiennent le discours verbal et le geste qui l'accompagne.

La réflexion menée autour de la typologie des gestes coverbaux a abouti à diverses catégorisations (cf. entre autres Ekman & Friesen, 1969 ; Efron, 1972 ; Cosnier, 1982 ;

³ C'est pourquoi, il convient en fait d'intégrer la gestuelle des professeurs/enseignants à des fins didactiques dans le cursus des départements de pédagogie lors de la formation initiale par des cours conçus à ce propos. De même, il faut actualiser les savoirs et savoir-faire des professeurs en service lors de la formation continue à travers des stages, des ateliers, des journées d'étude, etc. selon notre point de vue.

Kendon, 1988 ; McNeill, 1992, etc.) parmi lesquelles celle de McNeill (1992)⁴ demeure actuellement la plus systématique et populaire dans les analyses gestuelles. Pour ce qui concerne le geste de pointage (en tant que geste coverbal), tout en s'inspirant des termes anglais proposés dans les premières typologies d'Efron (1941, cité dans McNeill, 1992, p. 76) et d'Ekman et Friesen (1969), Cosnier (1982) a proposé en français le terme « déictiques » ; c'est-à-dire, ce sont des gestes qui « désignent le référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle) » (p. 266). Dans la communication, les *gestes déictiques* (ou tout simplement *déictiques*) fonctionnent premièrement comme « référentiels » ; en d'autres termes, ils « participent à la fonction dénotative du discours » et « explicitent l'évocation verbale du référent [...] en le désignant par des gestes de pointage et de présentation » (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 5). À part leur rôle référentiel, ils peuvent remplir deuxièmement une « fonction interactive », comme c'est surtout le cas des « régulations des tours de parole » ; c'est-à-dire l'usage de l'index ou de la main (avec la paume regardant vers le ciel) pour donner la parole à son interlocuteur (Bavelas et al., 1995, p. 397 ; Kendon, 2004, p. 159).

En l'occurrence, il faut procéder à une distinction entre deux types de gestes de pointage : les « déictiques concrets » et les « déictiques abstraits » (McNeill, 2005, p. 40). Par l'intermédiaire de la plupart des déictiques, le locuteur peut pointer vers un référent concret qui figure dans son environnement immédiat ; le geste peut désigner en général une personne ou un objet dans une interaction ordinaire, tandis que dans le contexte d'une classe, il peut référer à un matériel (comme par exemple l'ordinateur, la carte fixée au mur, le tableau, le vidéoprojecteur, etc.), à un élève, à un mot au tableau, à une image dans le manuel, etc. Ici, il convient de souligner que le référent vers lequel le déictique concret est orienté constitue, dans ces situations de communication, le sujet essentiel du discours verbal ; en d'autres termes, lorsqu'un professeur montre par exemple un objet dans la classe, son geste désigne spécifiquement cet objet-là, ce qui est en même temps le topique principal de la chaîne parlée. Or, les « gestes déictiques abstraits désignent un référent de la parole figurant [uniquement] dans l'espace discursif » (Gullberg, 1998, p. 140). Cela revient à dire que par le biais de ce type de déictique, il est possible de pointer vers un référent verbal qui est visuellement absent du contexte spatial de la classe, comme si le référent du discours verbal était visualisé dans l'abstrait. C'est ainsi que, par exemple, les professeurs de LE peuvent montrer ou catégoriser les temps verbaux en positionnant/situant le passé, le présent, le futur, etc. en l'air sur un axe horizontal imaginaire par le recours à des déictiques abstraits (un autre moyen d'explicitation des temps verbaux consisterait à tracer concrètement un axe horizontal au tableau) : « Parmi les enseignants de FLE interviewés, la majorité utilise des gestes de pointage pour indiquer les temps verbaux. Ils positionnent symboliquement un axe chronologique par rapport à leurs corps et effectuent des gestes déictiques pour symboliser différents repères temporels » (Tellier, 2008, p. 42). Nous reviendrons sur cette distinction au sein des *Résultats*.

La relation entre la gestuelle des professeurs (ou des enseignant(e)s dans le cadre de l'enseignement supérieur) et la didactique des LE a été exploitée dans une variété de recherches (cf. entre autres Allen, 2000; Azaoui, 2014b; Denizci, 2015 ; Eskildsen & Wagner, 2013; Faraco, 2010; Kääntä, 2010; Lazaraton, 2004 ; Tellier, 2006 ; Tellier, 2015). Dans l'une des recherches les plus précoces consacrées à la gestuelle à des fins pédagogiques en classe de LE, Beattie (1977) attribue deux fonctions à la gestuelle des professeurs : les « gestes didactiques » utilisés en vue d'« illustrer [ou élucider] le sens » et les « gestes interactionnels » qui « promeuvent le dialogue » en classe (pp. 176-177). Cette approche fonctionnelle à la gestuelle dans le cadre pédagogique d'un cours de LE a été adoptée par la suite à diverses reprises et a prêté à de nombreuses catégorisations dont nous ne retiendrons ici qu'une seule :

⁴ McNeill (1992) met en évidence quatre types de gestes coverbaux essentiels : les iconiques/métaphoriques (en anglais, *iconic/metaphoric gestures*) illustrant/représentant respectivement des concepts (ou référents) concrets/abstraites, les déictiques (en anglais, *deictic gestures*) servant de gestes de pointage et les battements (en anglais, *beats*) rythmant/marquants le discours verbal aux niveaux syntaxique/prosodique à l'exemple du bâton d'un chef d'orchestre (pp. 12-18).

la didacticienne et gestualiste Marion Tellier (2006, p. 109) répartit fonctionnellement les gestes des professeurs en « gestes d'information » (gestes servant à véhiculer une information aux niveaux lexical, morphosyntaxique, phonétique/phonologique, prosodique, etc.), « gestes d'animation » (« gestes de gestion de classe » et « gestes de gestion des interactions et de la participation ») et « gestes d'évaluation » (gestes utilisés pour « encourager », « féliciter/approuver », « signaler une erreur » et « corriger »). Tout en souscrivant à cette catégorisation fonctionnelle, il convient de signaler que les déictiques à exploiter dans le présent travail sont susceptibles d'assumer toutes les fonctions précisées ci-dessus en tant que « geste pédagogique » ; autrement dit, « geste des bras et des mains [...] utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique » aux divers moments d'une classe de LE (Tellier, 2008, p. 42). À la lumière de ce qui est dit jusqu'ici, résumons en bref notre problématique avant de débattre de la méthodologie suivie : *Comment la morphologie du geste déictique varie suivant une fonction pédagogique spécifique ?*

MÉTHODE

Pour pouvoir répondre à la question formulée ci-dessus, nous avons mené une stratégie de recherche dite *micro-ethnographique* (Babbie, 2014; Bryman, 2012 ; Merriam, 2009) en recueillant des données à travers un corpus vidéo constitué en 2013 (dans le cadre de notre thèse de doctorat soutenue en 2015) et issu du contexte naturel des classes de FLE dans un établissement secondaire en Turquie. Pour le filmage des classes, nous avons obtenu les permissions officielles en 2012 auprès de la Préfecture d'Istanbul et l'entrepôt de données a été ainsi formé, ce sur quoi est basé partiellement le présent travail qui amplifie davantage la discussion concernant l'usage des gestes déictiques à des fins pédagogiques dans notre thèse de doctorat.

Ensuite, nous avons eu l'opportunité d'observer les cours de trois professeures⁵ de FLE dispensant des cours auprès des élèves de niveau A1-A2. Ce présent travail ne se bornera qu'à l'analyse qualitative du rapport pertinent entre la morphologie du geste déictique et la fonction pédagogique remplie.

Pour ce faire, nous avons annoté les gestes sur le logiciel *Eudico Linguistic Annotator* ou ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008) suivant les catégories de dimension gestuelle (ou type gestuel) d'après McNeill (1992) et les catégories de fonction pédagogique gestuelle d'après Tellier (2006).⁶ En conséquence, la méthode choisie pour l'analyse qualitative relève de *l'analyse de contenu ethnographique* (Altheide, 2004 ; Paillé & Mucchielli, 2013).

RÉSULTATS

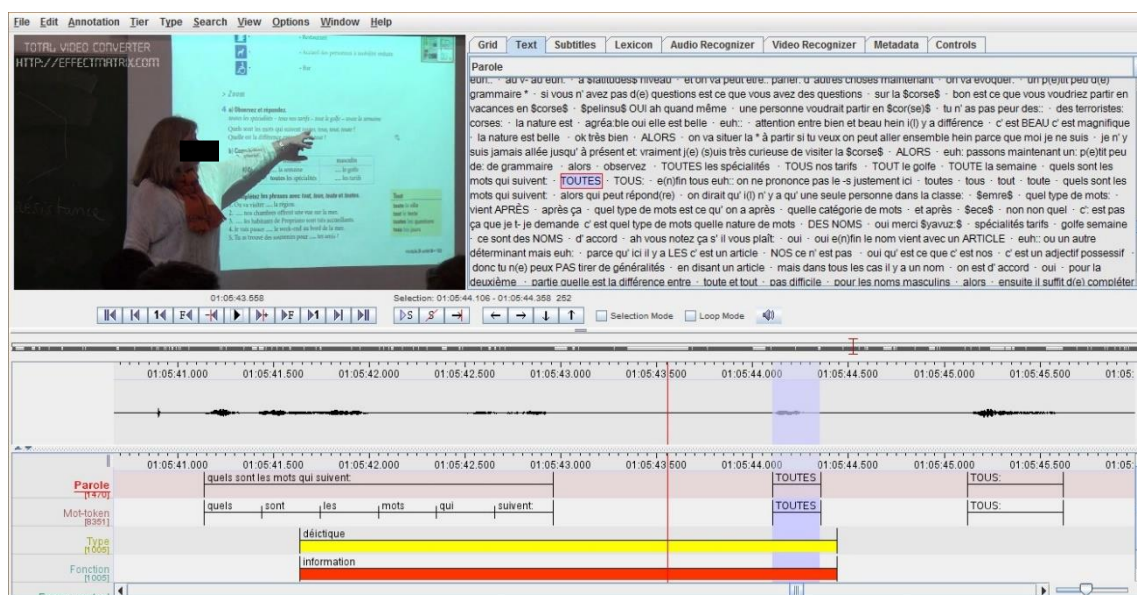
Dans le cadre de ce présent travail, nous nous contenterons de donner les exemples les plus saillants ou pertinents pour illustrer les relations qu'entretiennent la morphologie du geste déictique et la fonction pédagogique assumée par celui-ci. Pour ce faire, nous tenterons de procéder en associant à chaque fonction pédagogique gestuelle (suivant la typologie de Tellier, 2006) les types de gestes déictiques. Il convient de souligner que les cas pédagogiques à présenter dans les lignes qui suivent sont quantitativement plus ou moins récurrents dans notre corpus pourtant notre objectif consiste à attirer l'attention aux divers emplois des gestes déictiques dans le cadre de la didactique du FLE, plutôt qu'à dresser une statistique fréquentielle.

⁵ L'une d'entre elles possède une double nationalité turco-française et les deux autres sont natives.

⁶ La seule dimension gestuelle à laquelle nous nous intéressons consiste en gestes déictiques. De plus, nous ne nous attardons pas en l'occurrence sur l'alignement temporel du geste et de la parole, ce qui est impertinent dans le cadre de ce travail de recherche. Précisons cependant que dans notre corpus, les segments de discours verbal et les gestes déictiques qui les accompagnent sont plus ou moins synchronisés sur le plan temporel. Plus précisément, les segments de discours verbal accompagnés d'un geste seront présentés sous les figures en caractère gras.

3.1. Transmission de l'information aux niveaux morphologique et phonologique

Les données recueillies à travers le corpus montrent que, pour rendre compte de certaines distinctions morphologiques et phonologiques, les professeurs recourent souvent à de simples déictiques pointés vers ce qu'elles ont déjà écrit au tableau ou vers ce qui figure sur la diapositive reflétée à l'aide d'un vidéoprojecteur. C'est ainsi qu'elles véhiculent l'information à la fois sur divers canaux communicatifs ; c'est-à-dire sur le canal verbal, paraverbal et gestuel. Par exemple, afin de montrer les variantes de l'adjectif indéfini *tout*, la professeure veut attirer l'attention des élèves aux groupes nominaux qui suivent cet adjectif (voir ci-dessous la fenêtre d'affichage sur ELAN de la Figure 1). Pour ce faire, elle pointe du majeur, en tant que déictique concret, le mot *toutes* figurant sur la diapo projetée au tableau. C'est ainsi qu'elle vise à faire distinguer aux élèves les désinences de genre et de nombre concernant l'adjectif *tout*. En l'occurrence, la professeure véhicule l'information morphologique sur divers canaux communicatifs : verbal, paraverbal (comme elle accentue au niveau prosodique le mot *toutes* écrit en majuscules) et visuel/gestuel (comme elle montre un élément figurant sur la diapo).



quels sont les **mots qui suivent TOUTES TOUS**

Figure 1. Déictique concret employé pour la transmission de l'information morphologique

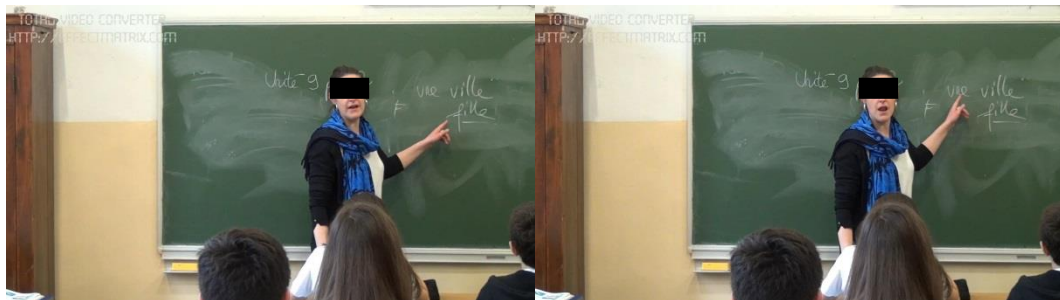
Parfois, l'emploi de déictique concret peut s'effectuer sous la manipulation d'objet ; autrement dit, la même distinction morphologique est mise en relief respectivement à l'aide d'une craie à la main (orientée vers le mot *toute*) et par un pointage successif rapide de l'index (voir Figure 2). Il s'avère que le recours aux gestes déictiques concrets sert d'étayage visuel pour transmettre l'information aux élèves.



TOUTE la région alors

Figure 2. Pointage concret exécuté à l'aide de la craie et de l'index

Il en va de même pour expliciter les distinctions phonologiques, où les déictiques sont susceptibles d'être utilisés le plus souvent à travers le pointage vers un référent. Par exemple, pour distinguer les sons /j/ et /l/ dans /fij/ et /vil/, la professeure prononce les deux mots tout en les accentuant au niveau prosodique, alors qu'elle pointe en même temps son index consécutivement vers la graphie des deux mots figurant au tableau (voir Figure 3). Par la suite, elle pointe l'index à sa bouche pour expliciter l'opération articulatoire et pour ainsi montrer la différence de prononciation. De nouveau, cet exemple ressort de la multimodalité des ressources se trouvant à la disposition des professeurs en classe de LE, où les gestes déictiques (comme tout autre type gestuel accompagnant la parole) « entretiennent de multiples relations fonctionnelles avec la parole » et partagent avec celle-ci la transmission d'information (Colletta, 2005, p. 33).



une FILLE

une VILLE



article -lle

Figure 3. Déictiques concrets employés pour la transmission de l'information phonologique

3.2. Transmission de l'information aux niveaux sémantique/lexicale et syntaxique

Les données du corpus montrent que les déictiques abstraits assurent la fonction de transmission d'informations sémantique/lexicale et syntaxique pour la plupart du temps. En l'occurrence, il s'agit de ce que McNeill (2005) désigne comme « usage métaphorique de l'espace » (p. 39), où le locuteur se livre à l'organisation de l'espace gestuel sur un axe invisible ou imaginaire en l'air (fonctionnant comme repère pour lui-même et pour son interlocuteur) par des gestes déictiques pointés vers des référents absents de la réalité spatiale. C'est ainsi que le locuteur visualise et montre en quelque sorte les référents faisant partie de son discours pour véhiculer l'information sémantique/lexicale ou qu'il délimite la chaîne syntaxique en vue de faire distinguer la succession adéquate des syntagmes. De par son efficacité en gain de temps (au lieu d'écrire ou de tracer quelque chose au tableau), cet usage abstrait ou métaphorique des gestes déictiques est très fréquent en classe de FLE. Bref, les gestes déictiques abstraits témoignent d'une diversité d'emploi en classe.

À titre d'exemple dans notre corpus, nous pouvons citer l'explicitation des mots correspondant aux points cardinaux (voir Figure 4) : pour situer la Corse par rapport à la France, il faut que la professeure présente avant tout le lexique concernant les points cardinaux. Pour ne pas prêter à des confusions chez les élèves, elle leur tourne le dos, si bien que le « point de vue du personnage » (ici, la professeure) et le « point de vue du spectateur » (ici, les élèves) se superposent (cf. Mc Neill, 1992, p. 67). Par la suite, en supplément à la production verbale, elle se met à pointer l'index aux points cardinaux l'un après l'autre tout en prenant son corps comme point de repère ou axe imaginaire. Bref, par le biais des gestes de pointage abstrait, elle véhicule l'information gestuellement au niveau sémantique/lexical, étant donné qu'elle désigne les référents et qu'elle les classe à la fois visuellement sur un axe imaginaire. Il va de soi que les gestes de la professeure sont amples en vue d'assurer une grande visibilité du côté des élèves. En conséquence, cet exemple se révèle essentiel, du fait que les gestes n'accompagnent pas simplement la parole : solidaires de la parole et porteurs de sens, ils participent à la construction du sens à travers un canal communicatif distinct. En outre, ils sont destinés à faciliter l'accès au sens chez les élèves.

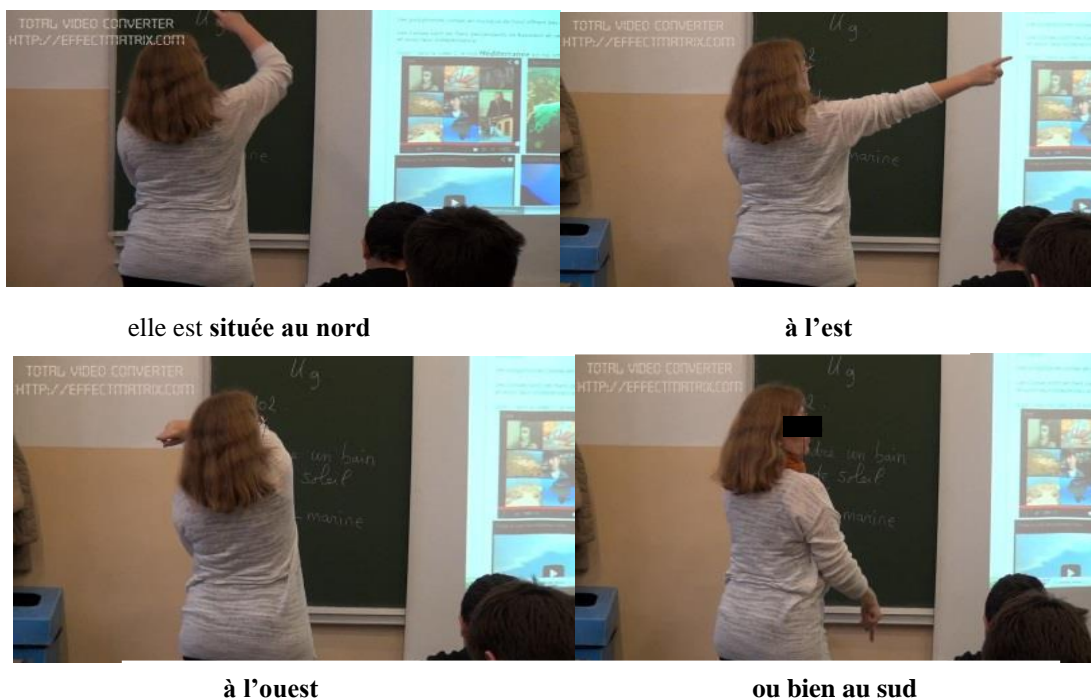


Figure 4. Déictiques abstraits employés pour la transmission de l'information sémantique/lexicale

L'emploi des gestes déictiques abstraits s'avère même plus délicat et intéressant lors de la transmission de l'information syntaxique. La Figure 5 illustre ce type d'emploi : les élèves confondent l'ordre des mots pour ce qui concerne l'emploi du verbe causatif *faire*. Alors, la professeure recourt à la production de trois déictiques abstraits consécutifs pour rétablir syntaxiquement le bon ordre. Comme on le voit dans la figure ci-dessous, la professeure bouge trois fois l'index en destination de sa gauche extrême, alors qu'elle énonce verbalement et accentue prosodiquement les référents *faire*, *venir* et *des gens*. Ici, les gestes ne réfèrent pas directement aux mots ; ils montrent plutôt, au fur et à mesure, les points de délimitation ou de démarcation (figurant sur un axe imaginaire) associés directement à la place correcte des syntagmes. Ce qui est intéressant dans cette circonstance, c'est que les canaux verbal, paraverbal et gestuel entrent tous en vigueur et co-construisent le sens ; autrement dit, la forme exprime l'expression à enseigner, alors que les gestes, en collaboration avec les accentuations prosodiques, communiquent la bonne succession syntaxique en visualisant les points de démarcation.

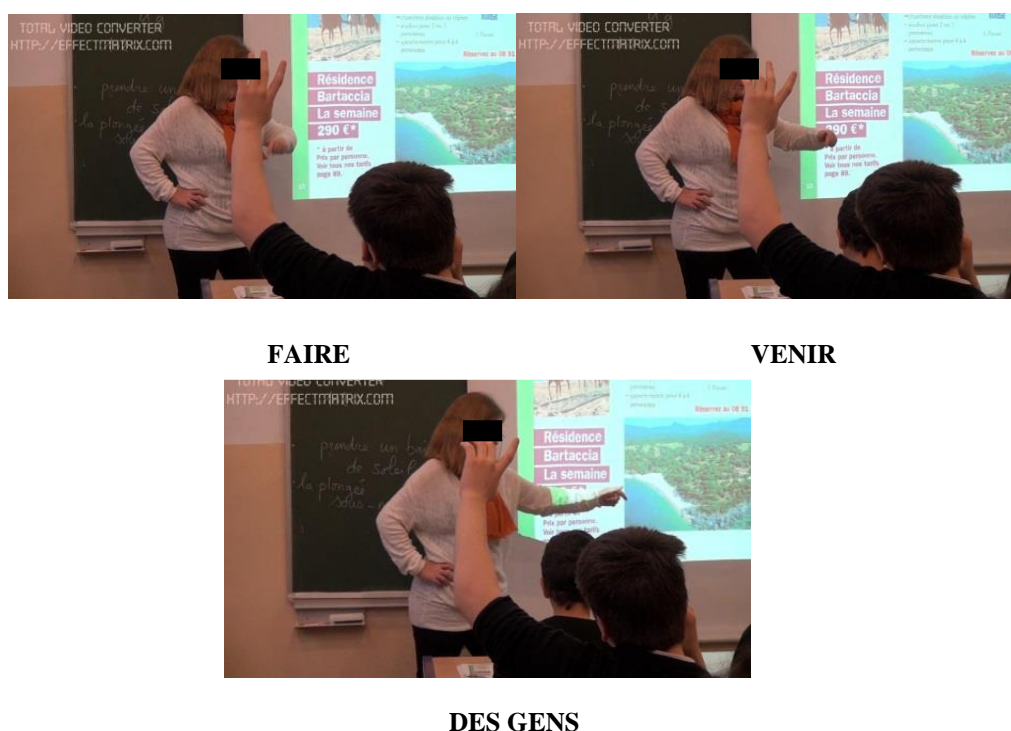


Figure 5. Déictiques abstraits employés pour la transmission de l'information syntaxique

3.3. Coordination des activités

Dans le cadre de la gestion des interactions et des activités en classe (cf. Tellier, 2006, 2008), les professeurs bénéficient des gestes déictiques concrets pour réguler les tours de parole et coordonner les séquences de question-réponse. Afin de donner la parole à un élève, l'une des professeurs dirige le bras étendu avec les doigts dressés et la paume ouverte (regardant vers le ciel) à l'élève concerné de manière à ne pas offenser ce dernier (voir Figure 6a), en supposant que l'orientation de l'index dressé avec la paume fermée envers un élève puisse être plus menaçante.

Parfois, la régulation du tour de parole chevauche avec une question elliptique qui nécessite une réponse spécifique chez l'élève ; par exemple, la professeure demande à un élève de quelle préposition il s'agit tout en pointant son index à celui-ci et en lui donnant ainsi la parole (voir Figure 6b). Les gestes mentionnés jusqu'ici ont une haute valeur interactive (cf. Bavelas *et al.*, 1992, 1995).

Par ailleurs, bien que le déictique concret soit effectué dans le cadre d'une interaction, il n'est pas nécessairement pointé vers l'élève faisant partie de l'interaction ; par exemple, en pointant l'index vers sa propre tempe droite, la professeure demande à un élève de ce qu'il sait sur la Corse, si bien que le geste a une valeur référentielle et qu'il sous-entend l'acte de réfléchir en tant que consigne (voir Figure 6c). Quand même, le déictique mentionné peut être considéré comme interactif, vu qu'il est destiné à susciter une réaction particulière (en quelque sorte comme un acte perlocutoire) chez l'élève en question.



ali

préposition c'est

a

b



mais toi qu'est-ce que tu sais

c

Figure 6. Déictiques concrets employés pour la coordination des activités

3.4. Citation d'une intervention d'élève dans le cadre de l'évaluation

Au sein de l'évaluation d'un élève en classe, pour donner son approbation concernant la performance ou l'intervention de l'élève, le recours à des déictiques chez les professeurs s'avère très fréquent.⁷

À un moment du cours, la professeure demande à un élève ce qu'il y a sur une image du manuel ; l'élève répond à cette question correctement en énonçant qu'il figure une plage sur l'image. Alors, comme le montre la Figure 7, en vue d'approuver l'intervention de l'élève, la tournure d'appréciation *c'est très bien* est accompagnée typiquement d'un geste de pointage avec la paume ouverte regardant vers le haut (à part deux autres manifestations de caractère non verbal et paraverbal comme le sourire et la fréquence élevée de la voix chez la professeure).

⁷ En l'occurrence, rappelons que l'emploi du pouce dressé (pour signifier OK), le claquement des doigts et la frappe dans les mains (pour applaudir brièvement) constituent d'autres comportements gestuels répandus en contexte de classe pour donner son accord à une intervention d'élève.



voilà c'est très bien

Figure 7. Déictique semi-abstrait pour l'évaluation directe

L'évaluation dont il est question ici est directe ou explicite en raison du contenu verbal de la parole de la professeure ; il en va de même pour son geste déictique pointé directement vers l'élève. Néanmoins, le geste ne réfère pas explicitement à la parole de la professeure ; c'est-à-dire que la professeure n'illustre pas gestuellement sa propre parole. En lieu et place, en pointant sa main directement vers l'élève, elle renvoie en effet indirectement ou implicitement à l'énoncé ou aux référents du discours verbal de l'élève (où l'énoncé de l'élève constitue une bonne intervention ou une réponse adéquate à la question de la professeure) : *c'est une plage*. Bref, le déictique de la professeure pointé directement vers l'élève sert principalement d'évaluation au niveau interactif et en même temps, il renvoie implicitement/indirectement aux référents de la réponse antérieure de l'élève au niveau référentiel.

Cet emploi assure donc essentiellement une fonction interactive mais aussi, du moins partiellement une fonction référentielle, d'où le déictique qui s'y rapporte est considéré comme une forme de « geste de citation » parmi les « gestes interactifs » ; en d'autres termes, il sert à « citer l'allocutaire » (dans notre cas, implicitement au niveau référentiel) en vue de « reconnaître une intervention antérieure faite par l'allocutaire » ou de donner son adhésion à ce que l'allocutaire dit antérieurement (dans notre cas, la réponse correcte de l'élève) et à l'équivalent verbal implicite qui suit : *comme vous l'avez déjà dit* (Bavelas *et al.*, 1995, pp. 396-397). Similairement, Tellier *et al.* (2011) parlent dans cette perspective de la « fonction anaphorique » du geste utilisé pour « faire référence à un élément déjà mentionné dans le discours » (p. 54). Par ailleurs, le geste mentionné ci-dessus peut être désigné comme un « déictique interactif abstrait » servant de « matérialisation des idées antérieures [de l'allocutaire] auxquelles le locuteur actuel souhaite répondre » ; néanmoins, ces types de déictiques « se retrouvent quelque part entre les déictiques abstraits et les déictiques concrets car ils sont pointés aux allocutaires, non pas en tant qu'entités concrètes en eux-mêmes, mais plutôt en tant que matérialisations des idées abstraites qui leur sont associées » (McGowan, 2010, pp. 58-59). Par conséquent, de notre point de vue, le geste de la Figure 7 est à cheval entre les deux types de déictiques : à la fois concret, puisqu'il est pointé vers l'élève au niveau de l'interaction pour l'évaluer ; mais aussi abstrait, puisqu'il renvoie implicitement à la réponse antérieure de l'élève au niveau référentiel. En somme, il conviendrait de l'accepter comme un déictique *semi-abstrait* (ou *semi-concret*) selon nous.

Cette fonction bivalente du geste déictique est illustrée par la séquence suivante (voir Figure 8) : après avoir félicité l'élève de sa réponse, la professeure effectue à trois reprises le même geste de pointage (dont l'un est montré ci-dessous) envers l'élève concerné en répétant et donc en citant cette fois-ci à haute voix et avec accentuation prosodique la réponse donnée antérieurement par le même élève.



C'EST + UNE + PLAGE

Figure 8. Déictique semi-abstrait pour l'évaluation indirecte

Ici, les trois gestes déictiques consécutifs se superposent respectivement avec le présentatif *c'est*, l'article *une* et le nom *plage*, tous marqués également par un accent prosodique fort. Ici, il s'agit d'une seconde évaluation indirecte effectuée par la parole (vu qu'il ne figure pas de tournure d'évaluation verbale) ; pourtant, la professeure cite explicitement la réponse de l'élève au niveau référentiel et l'approuve en le pointant de la main au niveau interactif pour sous-entendre en même temps l'équivalent verbal suivant : *ce que tu as donné comme réponse est correct*. En outre, cette citation sert aussi, pour le reste de la classe, d'ancrage destiné à la compréhension et/ou à l'audibilité de la réponse donnée.

Au total, le lien entre la morphologie du geste déictique et la fonction pédagogique assumée peut être résumé par l'intermédiaire du tableau ci-dessous.

Tableau 1. Fonctions pédagogiques assumées par les déictiques (auteur)

		Fonction pédagogique de geste déictique		
		Information	Animation	Évaluation
Morphologie du geste déictique	Semi-abstrait	x	X	Approbation + Citation
	Abstrait	Sémantique/lexicale + Syntaxique	X	x
	Concret	Morphologique + Phonologique	Coordination des activités	x

CONCLUSION ET DISCUSSION

Au sein de cette présente étude, nous avons tenté d'établir un lien entre la morphologie des gestes déictiques et leurs diverses fonctions pédagogiques dans le contexte naturel de la didactique du FLE. Pour ce faire, nous avons déterminé comme point de repère deux typologies : celle de McNeill (1992) concernant la dimension gestuelle et celle de Tellier (2006) comme fonction gestuelle. Plus spécifiquement, nous nous sommes proposé de reconsidérer les diverses morphologies des gestes déictiques en fonction de la transmission d'information, de la gestion de classe et de l'évaluation, tout en nous appuyant sur un corpus issu des enregistrements vidéo effectués dans le milieu naturel des cours de FLE dispensés par trois professeurs.

Les résultats obtenus par le biais du corpus montrent de prime abord que les professeuses se servent de l'index pour la transmission de l'information, alors qu'elles recourent en général à l'usage de la main toute entière lors des interactions pour la gestion de la classe ou l'évaluation des élèves. Deuxièmement, selon que le geste déictique est pointé vers un référent *visuellement présent* (un élève, un objet dans la classe, un mot sur le tableau, etc.) ou *absent* (les détachements syntaxiques, les énoncés de l'un des acteurs de la classe, n'importe quel référent situé en dehors de la classe, etc.) dans la réalité spatiale de la classe, nous avons souscrit essentiellement à la distinction entre les déictiques concrets et abstraits. L'usage de l'index (fonctionnant comme déictiques abstraits) pour transmettre l'information au niveau morphosyntaxique (par l'intermédiaire des axes symboliques) et celui de la main entière pour donner quelques consignes aux élèves ou pour leur passer la parole sont confirmés aussi par Tellier (2008). Parfois, un même geste déictique est pointé vers un élève en guise d'évaluation mais renvoie également aux référents de sa parole (*cf.* Azaoui, 2014b). Dans ce cas-là, le geste concerné est muni d'une bivalence, si bien qu'il est doté d'une morphologie ou forme semi-abstraite. Par exemple, les recherches expérimentales de McGowan (2010) et de Tellier *et al.* (2011) accentuent cet aspect anaphorique et bivalent du geste déictique dans un cadre discursif plus large et non seulement dans le cadre évaluatif.

Lors de l'association de différentes formes de gestes déictiques aux fonctions gestuelles pédagogiques, les résultats montrent que la transmission de l'information morphologique et phonologique porte sur l'usage des déictiques concrets, tandis que celle de l'information aux niveaux sémantique/lexicale et syntaxique se rapporte plutôt à l'usage des déictiques abstraits. Quant à la coordination des activités au sein de la gestion de classe, les déictiques concrets se révèlent essentiels, alors que dans le cadre de l'évaluation, ce sont les déictiques semi-abstraites qui servent à approuver la performance d'un élève tout en citant (pour la fonction de citation dans l'interaction dialogale, *cf.* Bavelas *et al.*, 1992, 1995) directement ou indirectement ses propos.

EN GUISE DE PROPOSITION

Le geste déictique constitue probablement l'un des gestes les plus utilisés en classe de LE en raison de la diversité des fonctions pédagogiques qu'il est susceptible d'assumer, comme nous l'avons déjà souligné. Dans cette perspective, le cas des déictiques abstraits est surtout remarquable, de notre point de vue, en ce qui concerne la transmission d'information à divers niveaux, de telle façon qu'il complète ou renforce le message véhiculé au canal verbal.

En effet, étant donné que « [t]out enseignant est un gesticulateur » (Calbris & Porcher, 1989, p. 20), il convient d'intégrer toute une réflexion axée sur la globalité de la gestuelle coverbale lors de la formation initiale et de la formation continue à travers des stages, des ateliers, des modules, etc. C'est ainsi que l'on peut sensibiliser les futurs enseignants et les professeurs en cours d'emploi aux faits de corporéité dans le cadre de l'enseignement des LE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk. *Applied Language Learning*, 11(1), 155-176.
- Altheide, D. L. (2004). Ethnographic content analysis. In M. S. Lewis Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Eds.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (pp. 325-326). Thousand Oaks: Sage.
- Azaoui, B. (2014a). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier & L. Cadet (dirs.), *Le corps et la voix de l'enseignant: Théorie et pratique* (pp. 115-126). Paris : Éditions Maison des Langues.

- Azaoui, B. (2014b). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral*. (Thèse de doctorat non publiée), Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- Babbie, E. (2014). *The basics of social research*. Wadsworth: Canada.
- Bavelas, J. B., Chovil, N. D., Lawrie, A. & Wade, A. (1992). Interactive gestures. *Discourse processes*, 15, pp. 469-489.
- Bavelas, J. B., Chovil, N. D., Coates, L. & Roe, L. (1995). Gestures specialized for dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 394-405.
- Beattie, N. (1977). Non-verbal aspects of the teaching and learning of foreign languages. *Audio-Visual Language Journal*, 15, 175-181.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Cadet, L. & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE: Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Cahiers de Théodile*, 7, 67-80. Accessible en ligne (pp. 1-11): <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> (consulté le 11 Février 2020).
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Hatier.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale: Quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde - Recherches et Applications n° spécial, Les interactions en classe de langue*, 32-41.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. Dans J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Kerbrat-Orecchioni (dirs.), *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris : Dunod.
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, 7-28. Accessible en ligne (pp. 1-24): http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf (consulté le 13 Mars 2020).
- Denizci, C. (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. (Thèse de doctorat non publiée), Université d'Istanbul/Institut des Sciences de l'Éducation, Istanbul.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. Dans L. Filliettaz, I. De Saint-Georges & B. Duc (dirs.), « *Vos mains sont intelligentes!* » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. The Hague: Mouton and Co.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). Nonverbal Leakage and Clues to Deception. *Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 32(1), 88-106.
- Eskildsen, W. S. & Wagner, J. (2013). Recurring and shared gestures in the L2 classroom: Resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 139-161.
- Faraco, M. (2010). Geste et prosodie didactiques dans l'enseignement des structures langagières en FLE. Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. V. Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schooheere (dirs.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 203-212). Bruxelles : Éditions scientifiques internationales.
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh.

- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A Study of learners of French and Swedish*. Sweden: Lund University Press.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (traduit par A. Petita). Paris : Éditions du Seuil.
- Ishino, M. & Stam, G. (2011). Introduction. In G. Stam & M. Ishino (Eds.), *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture* (pp. 3-13). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: A Multisemiotic Perspective*. University Library of Jyväskylä: Jyväskylä.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. In F. Poyatos (Ed.), *Cross-cultural Perspectives in Nonverbal Communication* (pp. 131-141). Toronto: Hogrefe.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2004). Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- McGowan, T. (2010). Abstract deictic gestures-in-interaction: A barometer of intersubjective knowledge development in small-group discussion. *Working Papers in Educational Linguistics*, 25(2), 55-79.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2012). *How language began: Gesture and speech in human evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2011). Is there an iconic gesture spurt at 26 months? In G. Stam & M. Ishino (Eds.), *Integrating Gestures: The Interdisciplinary Nature of Gesture* (pp. 163-174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 816-820). Accessible en ligne : http://lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208_paper.pdf (consulté le 13 Mars 2020).
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7-Denis Diderot, U.F.R. linguistique.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde, Recherches et Applications : Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, 44, 40-50. Accessible en ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_44_juillet_2008.pdf (consulté le 13 Mars 2020).

- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Belaire & L. Lafontaine (dirs.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 223-245). Montréal : Presses Universitaires du Québec. Accessible en ligne (pp. 1-20) : http://www.researchgate.net/publication/32222854_Usage_pedagogique_et_perception_de_la_multimodalite_pour_l%27accs_au_sens_en_langue_trangre (consulté le 13 Mars 2020).
- Tellier, M. (2012). Former à l'étude de la gestuelle: Réflexions didactiques. Dans R. Vion, A. Giacomi & C. Vargas (dirs.), *La corporalité du langage* (pp. 73-87). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, 15, 3-27. Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/discours/8917> (consulté le 24 Mars 2020).
- Tellier, M. (2015). *Étudier le geste pédagogique dans l'interaction exolingue : explorations épistémologiques, méthodologiques et didactiques*. Dossier présenté en vue de l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lumière-Lyon II.
- Tellier, M. & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 357-374). Paris : Riveneuve Éditions. Accessible en ligne (pp. 1-15) : http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=gale_stam (consulté le 13 Mars 2020).
- Tellier, M., Guardiola, M., & Bigi, B. (2011). Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie d'annotation, *Actes du Premier Défi Geste Langue des Signes (DEGELS)*, Montpellier, 27 Juin-1 Juillet 2011 (pp. 45-56). Accessible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01514689/document> (consulté le 13 Mars 2020).

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bu çalışmanın amacı, somut ve/ya da soyut göndermeleri göstermeye yarayan ve gösterme devinimleri adı verilen el devinimlerinin eğitsel işlevlerini incelemektir. Bu bağlamda, araştırma sorusu şöyle oluşturulmuştur: Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan gösterme devinimleri hangi biçimlerle ortaya çıkmaktadır? Farklı biçimler arz eden gösterme devinimleri hangi eğitsel işlevleri yüklenmektedir?

Araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için öncelikle biçim olarak somut ve soyut gösterme devinimleri (Gullberg, 1998; McNeill, 2005) arasında bir ayrıma gidilmiştir. Ardından el-kol devinimlerinin üstlendiği eğitsel işlevler bağlamında Tellier'nin (2006) oluşturduğu sınıflandırma çerçevesi dikkate alınmıştır; bu bağlamda, gösterme devinimleri de dâhil olmak üzere, el-kol devinimleri temel olarak üç işleve sahiptir: bilgilendirme, sınıf yönetimi ve değerlendirme. Dolayısıyla, bu çalışmada gösterme devinimlerinin biçimlerinin eğitsel işlevlere göre nasıl bir değişim gösterdiği irdelenmiştir.

Çalışmanın araştırma stratejisi temelde mikro-etnografiktir (Babbie, 2014; Bryman, 2012; Merriam, 2009). 2013 yılında oluşturulmuş veri havuzu (2015 yılında savunduğumuz doktora tezimizin de verilerinin çekildiği havuz) görüntülü, gerçek Fransızca derslerine dayanmaktadır. Söz konusu veriler Türkiye'de eğitim yapan bir ortaöğretim kurumundaki derslerin kameraya alınması ile elde edilmiştir. Kamera kayıtlarının gerçekleştirilebilmesi için 2012 yılında İstanbul Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır ve böylece veri havuzu oluşturulmuştur. Kayıtlar aracılığıyla A1-A2 dil seviyelerindeki öğrencilere Fransızca dersi veren üç öğretmenin dersleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmada gösterme devinimleri ile yüklenen eğitsel işlevler arasındaki belirginlik nitel olarak irdelenmiştir.

Çözümlemeler ELAN (Sloetjes ve Wittenburg, 2008) adlı bilgisayar programında gerçekleştirilmiştir: Programda el-kol devinimi türleri için McNeill'in (1992), eğitsel işlevler bağlamında ise Tellier'nin (2006) sınıflandırmalarından yararlanılarak kodlamalar yapılmıştır. Sonuç olarak veri çözümleme yöntemi olarak nitel, etnografik içerik çözümlemesi uygulanmıştır (Altheide, 2004; Paillé ve Mucchielli, 2013).

Bu kısımda, somut ve soyut gösterme devinimleri, üstlendikleri eğitsel işlevlerle eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme yapılırken, veri havuzundaki en belirgin olduğu düşünülen örnekler irdelenmiştir. İlk, biçimbilimsel (morfolojik) ve sesbilimsel (fonolojik) bağlamda, Fransızca öğretmenlerinin somut gösterme devinimlerini kullanarak tahtadaki ya da yansı üzerindeki bir sözcüğü gösterdikleri, bu sayede de, sözel olarak verdikleri bilgiyi beden dili ile pekiştirdikleri gözlemlenmiştir. İkinci olarak, Fransızca öğretmenlerinin soyut gösterme devinimlerine başvurarak anlambilimsel/sözcükbilimsel (semantik/leksikal) ve sözdizimsel (sentaksik) bilgiyi aktardıkları bulgulanmıştır. Burada ilginç olan öge, bu bilgiyi aktarırken öğretmenlerin simgesel (hayali) bir eksen üzerinden devinimlerini gerçekleştirmeleridir.

Sınıf yönetimi kapsamında ise somut gösterme devinimleri öğrencilere genelde söz vermek için kullanılmaktadır. Öte yandan, birtakım yönergelerin öğrencilere aktarılmasında da genelde yine somut devinimler kullanılmaktadır. Değerlendirmeler esnasında ise Fransızca öğretmenleri, ilgili öğrenciyi göstererek ya öğrenciyi tebrik etmekte ya da öğrencinin söylediklerini tekrar ederek onu onaylamaktadırlar. Burada söz konusu olan gösterme devinimleri hem öğrenciyi gösterdiğinden hem de açık ya da örtük olarak onun sözlerine göndermede bulunduğundan dolayı yarı soyut (ya da yarı somut) gösterme devinimleri olarak yorumlanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular, öncelikle Fransızca öğretmenlerinin bilgi aktarırken işaret parmaklarını kullandıklarını, sınıf yönetimi ve değerlendirme süreçleri sırasında ise ellerinin bütününden (parmaklar bitişik olarak ve avuç içi yukarıyı gösterir biçimde) yararlandıklarını ortaya koymuştur.

İkinci olarak ise devinimin göndermede bulunduğu göndergenin, sınıfın uzamsal gerçekliği içinde olup olmamasına bağlı olarak somut ya da soyut gösterme devinimi ayırımına gidilmiştir. Elde ettiğimiz bulgular dâhilinde, işaret parmağının biçimsel-sözdizimsel (morfosentaks) bilgiyi aktarmada, tüm elin ise söz verme ya da yönerge aktarmada kullanılması, Tellier'nin 2008'de gerçekleştirdiği çalışmada elde edilen bulgularla uyumludur. Öte yandan, Fransızca öğretmenlerinin değerlendirme esnasında kullandıkları gösterme devinimleri hem somut hem de soyut bir nitelik arz etmektedir (Azaoui, 2014b). Bu bulgu da gösterme devinimlerine ilişkin daha önceden yapılmış bazı deneysel çalışmalarla uyumludur (McGowan, 2010; Tellier ve diğ., 2011).

Gösterme devinimlerinin biçimleri ile yüklenilen eğitsel işlev arasındaki bağıntıya gelindiğinde ise biçimbilimsel ve sesbilimsel bilginin somut türdeki devinimlerle, anlambilimsel/sözcükbilimsel ve sözdizimsel bilginin ise soyut türdeki devinimlerle iletildiği görülmüştür. Sınıfta etkinliklerin yürütülmesi bağlamında somut gösterme devinimlerine başvurulduğu, yarı soyut devinimler sayesinde öğrencilerin sözlerine açık ya da örtük olarak göndermede bulunularak değerlendirme yapıldığı gözlemlenmiştir.