

# Résumés des posters

## Sommaire

1. [BELLIL Kahina & FERRE Gaëlle](#), Expression multimodale du tabou : une étude de cas
2. [BRUN Lou & DODANE Christelle](#), L'utilisation des gestes pour pallier un retard de langage verbal chez des enfants porteurs d'une trisomie 21, une étude préliminaire
3. [CAET Stéphanie & KOSMALA Loulou](#), Place du geste dans la participation d'enfants sourds porteurs d'un implant cochléaire aux interactions lors du dîner familial
4. [CANTERO Lianet](#), Impact des gestes emblèmes sur la compréhension des apprenants hispanophones débutants : une étude comparative entre enseignants de FLE locuteurs natifs français et équatoriens
5. [DELANNOYE Solenn](#), Exprimer et incarner la surprise dans l'interaction adulte-enfant : un médium de socialisation
6. [GERARD Christelle](#), Étude des dynamiques interactionnelles en LSF auprès d'adultes avec un TND
7. [GONZALEZ Stéphane](#), L'art du geste : pilotage pédagogique et médiation entre français écrit et LSF
8. [LEWI Olivia, MARTEL Karine & ATLAN Esther](#), Main dans la main : faire classe avec des élèves polyhandicapés
9. [MANNO Chiara](#), Les hochements de tête comme régulateurs discursifs en français et en japonais
10. [NGUYEN Agathe](#), Les gestes co-verbaux et silencieux des enseignants pour lever les implicites d'enseignement-apprentissage dans les séances d'anglais au CM1-CM2

### *Expression multimodale du tabou : une étude de cas*

Le tabou, souvent défini comme un interdit social ou culturel, se manifeste à travers différents registres, par exemple politique, moral, social, religieux et sexuel. Cette étude vise à explorer comment le discours sur les tabous dans une interview avec Boualem Sansal, un écrivain algérien, est exprimé de manière multimodale à travers des marques discursives et gestuelles.

#### **Objectif et cadre théorique**

L'objectif principal de cette étude est d'identifier les stratégies sémiotiques employées dans l'expression du tabou et d'observer comment ces stratégies diffèrent lors de l'évocation de sujets tabous par rapport à des sujets non-tabous. Nous nous inscrivons dans un cadre théorique multimodal, combinant des apports de la linguistique, de la prosodie et de l'analyse gestuelle (Ferré, 2019). Bien que la multimodalité de l'expression des tabous soit peu étudiée, notre approche se base sur les théories de la communication non-verbale (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004) et des ressources prosodiques dans la gestion des moments délicats du discours (Gumperz, 1982 ; Couper-Kuhlen, 2004).

#### **Méthodologie**

Nous analysons les interactions entre les paramètres gestuels (gestes manuels, mouvements de tête, postures) et discursifs (hésitations, pauses, faux départs). Cette étude repose sur l'annotation croisée de données vidéo (via Elan) et audio (via Praat). Afin de restreindre le nombre de paramètres à analyser, nous avons choisi de concentrer l'analyse sur les marques gestuelles les plus récurrentes associées aux tabous dans des études antérieures sur l'expression multimodale des émotions et des

discours sensibles (Poggi, 2007), mais aussi des gestes tabous eux-mêmes (Kita & Essegbey, 2001 ; Brookes, 2005).

### **Résultats attendus**

Nos premiers résultats montrent des variations distinctes dans l'utilisation des ressources multimodales entre les moments où l'interview aborde des sujets tabous et non-tabous. Lorsque l'auteur aborde des sujets tabous, son discours se caractérise par une emphase plus marquée, une augmentation des pauses silencieuses et des répétitions. L'évocation de sujets sensibles impacte également sa gestuelle, se traduisant par des sourcils haussés ou froncés et des gestes manuels d'auto-contact.

### **Contributions**

Cette étude exploratoire, qui s'inscrit dans les premières étapes de rédaction d'une thèse, contribue à combler un vide dans la recherche sur la multimodalité en s'intéressant à l'expression des tabous, un sujet peu exploré sous cet angle. Elle propose également une méthodologie spécifique pour annoter les données multimodales de manière précise et rigoureuse, tout en offrant une réflexion sur la manière dont le tabou influence les stratégies communicationnelles.

### **Références**

**Brookes, H.** (2005). What gestures do: Some communicative functions of quotable gestures in conversations among Black urban South Africans. *Journal of Pragmatics* 37, 2044–2085.

**Couper-Kuhlen, E.** (2004). Prosody and Sequence Organization in English Conversation. In E. Couper-Kuhlen & C. E. Ford (Eds.), *Sound Patterns in Interaction: Cross-Linguistic Studies from Conversation* (pp. 335–376). John Benjamins.

**Ferré, G.**, (2019). *Analyse de Discours Multimodale. Gestualité et prosodie en discours*. UGA Editions, Grenoble.

**Gumperz, J. J.** (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.

**Kendon, A.** (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press, Cambridge.

**Kita, S., Essegbey, J.** (2001). Pointing left in Ghana. *Gesture* 1/1, 73-95.

**McNeill, D.** (2005). *Gesture and Thought*. University of Chicago Press, Chicago and London.

**Poggi, I.** (2007). *Mind, Hands, Face and Body: A Goal and Belief View of Multimodal Communication*. Weidler Buchverlag.

**Kahina BELLIL**, Université de Poitiers et Université Abderrahmane Mira [Université de Béjaï]– Algérie

**Gaëlle FERRÉ**, Université de Poitiers

## ***L'utilisation des gestes pour pallier un retard de langage verbal chez des enfants porteurs d'une trisomie 21, une étude préliminaire***

En considérant la gestualité comme partie intégrante du langage (McNeill, 1992), nous tacherons de voir dans quelle mesure une plus grande production de gestes peut être un bénéfice chez les enfants porteurs d'une trisomie 21 (T21\*). Ils ont des répertoires gestuels plus larges que les enfants typiques (Singer Harris et al., 1997) et la fréquence de leurs gestes est similaire voire plus élevée (Iverson et al., 2003). La trisomie 21 implique des retards dans l'acquisition du langage et au niveau de la cognition non verbale (Chapman et Hesketh, 2000). Les capacités musculaires permettant l'articulation sont généralement touchées et on note des déficits de réception et production du langage, indépendamment d'un retard cognitif (Cleland et al., 2010). Les difficultés de communication sont considérables en raison de l'atteinte généralisée du corps.

Nous avons élaboré un corpus de données longitudinales constitué de vidéos d'interactions familiales (avec enfant T21) spontanées. Nous présenterons les analyses de huit vidéos de ce corpus, soit quatre vidéos par enfant (2 locuteurs de 3 à 5 ans), de vingt minutes chacune. Les productions verbales et gestuelles ont fait l'objet de transcriptions avec CLAN (MacWhinney, 2021) et d'annotations sur ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008). Les gestes déictiques (pointages) ont été relevés ainsi que les stratégies gestuelles selon Bello (Bello et al., 2020). La commande EVAL de CLAN a permis d'analyser les productions verbales des enfants en effectuant diverses mesures sur le lexique, la syntaxe, etc. Cette requête a abouti au calcul de la longueur moyenne des énoncés (MLU en mots et en morphèmes), des tours de parole (MLT), de la richesse lexicale (FREQ) ainsi que du pourcentage d'erreurs, du nombre de répétitions et d'autocorrections.

Sur l'ensemble des données, la production de gestes est plus importante chez l'enfant ET21-2 (164 gestes pour 113 chez ET21-1), qui produit moins de verbalisations (215 verbalisations pour 456 chez ET21-1), et dont le nombre moyen de morphèmes par énoncé est le plus faible à l'âge le plus élevé (1,63 pour 2,56). ET21-2 paraît avoir une acquisition du langage verbal plus lente que ET21-1. Il semble donc y avoir une complémentarité qui s'opère entre l'apprentissage du langage verbal et la production de geste chez ces deux enfants. Nous comparerons ces résultats à ceux d'enfants typiques, provenant du corpus COLAJE (Morgenstern et Parisse, 2012).

**Mots-Clés :** Trisomie 21, acquisition du langage, gestualité

**Lou BRUN**, Praxiling – Université Paul-Valéry - Montpellier 3

**Christelle DODANE**, CLESTHIA – Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

### ***Place du geste dans la participation d'enfants sourds porteurs d'un implant cochléaire aux interactions lors du dîner familial***

Les enfants sourds nés dans des familles entendantes, même lorsqu'ils ont reçu un implant cochléaire (IC), peuvent rencontrer des difficultés à participer aux interactions (Crowe & Dammeyer, 2021) et peuvent donc manquer des opportunités d'apprentissage du langage (Cheng et al., 2019) et de socialisation (Meek, 2020). Dans cette étude, nous examinons dans quelle mesure les enfants sourds avec IC participent à l'un des premiers lieux de socialisation langagière (Blum-Kulka, 1997) : les dîners en famille. Plus précisément, nous nous interrogeons sur le rôle de la multimodalité sur leur participation en tant que locuteurs, interlocuteurs et participants non adressés.

Cinq familles francophones (avec deux parents entendants, un enfant sourd avec IC et un frère ou une sœur plus âgé(e) entendant(e)) ont été filmées pendant le dîner. Nous avons systématiquement annoté les productions langagières selon qu'elles étaient vocales, gestuelles (gestes manuels et non manuels) ou multimodales, et selon l'identité de l'interlocuteur. Nous avons également codé si l'enfant sourd orientait son regard vers le locuteur.

Dans nos données, les enfants sourds avec IC occupent la majeure partie de l'espace discursif et font plus de gestes que leurs frères et sœurs entendant(e)s, qu'ils aient acquis des signes de la langue des signes française (LSF) ou non. En outre, ils tendent à être les interlocuteurs principaux et les parents font plus de gestes lorsqu'ils s'adressent à leur enfant sourd qu'à son frère ou sa sœur entendant(e). Par ailleurs, les enfants sourds avec IC regardent beaucoup plus le locuteur lorsqu'ils

sont adressés que lorsqu'ils ne le sont pas. Lorsqu'ils sont adressés, les enfants sourds regardent davantage le locuteur si ce dernier produit du langage visuel et/ou bimodal. Lorsqu'ils ne sont pas adressés, deux des cinq enfants regardent davantage le locuteur s'il produit des gestes (en particulier dans des productions bimodales).

Ces résultats sont comparés à des données de familles dans lesquelles tous les membres sont entendants et parlent français ou de familles dans lesquelles tous les membres utilisent la LSF, enregistrées dans la même situation et codées avec le même template ELAN (Pariisse et al., 2022 ; de Pontonx et al., 2024). Les perspectives de recherche future ainsi que les implications pour les parents entendants et les professionnels sur l'utilisation des gestes dans l'interaction avec les enfants sourds (implantés) sont discutées.

**Mots-Clés :** interactions, famille, enfants, surdité

**Stéphanie CAET**, STL – Université de Lille, CNRS

**Loulou KOSMALA**, IMAGER / IDEAL – Université Paris-Est Créteil

### ***Impact des gestes emblèmes sur la compréhension des apprenants hispanophones débutants : une étude comparative entre enseignants de FLE locuteurs natifs français et équatoriens***

Les emblèmes sont des actes non verbaux ayant une traduction verbale directe, dont la signification est largement partagée au sein d'un groupe ou d'une culture (Ekman et Friesen, 1969). Les recherches dans le domaine de l'enseignement montrent que ces gestes favorisent la mémorisation du vocabulaire (Allen, 1995) et qu'une utilisation appropriée peut prévenir les malentendus tout en facilitant les interactions avec des locuteurs natifs (Antes, 1996 ; Gullberg, 1998). De plus, leur apprentissage aide à réguler l'interaction en classe et permet aux enseignants de s'adapter aux spécificités culturelles des apprenants (Hauge, 2000).

Calbris et Montredon (1986) soulignent qu'un même geste peut avoir plusieurs significations, parfois issues d'analogies « grossières à l'analyse » et souvent « non conscientes » (p. 3). Adams (1998), Gullberg (1998) et Stam et Tellier (2012) montrent que la prise de conscience de la gestuelle des enseignants peut favoriser l'apprentissage, en particulier en contexte interculturel, tandis que son absence peut nuire à la compréhension (Diadori, 2024).

Plusieurs auteurs soulignent le risque de malentendus liés aux différences culturelles dans l'interprétation des gestes (Calbris & Montredon, 1986 ; Hauge, 2000 ; Azaoui, 2013 ; Tellier & Cadet, 2013). Étant donné que les significations gestuelles varient selon les personnes et sont filtrées par la culture des apprenants (Allen, 1999, cité dans Denizci, 2017), une analyse interculturelle des gestes emblèmes est essentielle pour comprendre leur impact sur la compréhension des étudiants.

En Amérique hispanique, les études sur la gestuelle emblématique restent limitées, et les inventaires existants (Meo-Zilio & Mejía, 1980–1983) présentent des lacunes méthodologiques et une faible représentativité des populations étudiées. En Amérique du Sud, la communication non verbale reste insuffisamment explorée (Müller et al., 2014). Ces recherches se basent principalement sur des

répertoires descriptifs, parfois intégrés à des guides touristiques ou à des chapitres de thèse (Roger, 2015), sans application pédagogique, ce qui entrave son intégration dans l'enseignement du FLE.

Afin de contribuer à la compréhension de ce champ, notre étude examine l'impact des gestes emblèmes des enseignants de FLE sur la compréhension des apprenants hispanophones débutants à l'Alliance Française de Cuenca, en Équateur. La problématique centrale est la suivante : dans quelle mesure la gestuelle emblématique des enseignants de FLE, natifs et non natifs, influence-t-elle la compréhension linguistique de leurs apprenants hispanophones ?

Cette étude ethnographique utilise l'observation directe non participante, des entretiens semi-directifs et l'analyse d'enregistrements vidéo des cours de FLE. Les enseignants analyseront leur gestuelle en entretien d'autoconfrontation, tandis que les apprenants évalueront son impact sur leur compréhension lors d'entretiens d'hétéroconfrontation.

Les résultats attendus visent à mieux comprendre le rôle des gestes emblèmes dans l'enseignement du FLE en contexte hispanophone. D'un point de vue pédagogique, l'étude pourra contribuer à sensibiliser les enseignants des Alliances Françaises en Équateur et en France à l'usage des gestes emblèmes et à la manière dont ceux-ci pourraient influencer la compréhension des apprenants. Sur le plan scientifique, cette recherche permettra d'identifier les gestes emblèmes les plus utilisés, de comparer les variations entre locuteurs natifs et non natifs, et d'analyser les éventuelles interférences ou convergences gestuelles entre les deux langues.

#### **Bibliographie**

**Adams, T. W.** (1998) *Gesture in Foreigner Talk*, Unpublished PhD dissertation, University of Pennsylvania.

**Allen, L. Q.** (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79(4), 521-529.

**Antes, T. A.** (1996). Kinesics: The value of gesture in language and in the language classroom. *Foreign Language Annals*, 29(3), 439-448.

**Azaoui, B.** (2013). One teacher, two instructional contexts. Same teaching gestures? Dans *Tilburg Gesture Research Meeting Proceedings (TIGER)*, 19-21 juin 2013, Université de Tilburg, Pays-Bas (pp. 1-4). Disponible en ligne : [https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/833026/filename/azaoui\\_tiger13\\_one\\_teacher\\_two\\_instructional\\_contexts\\_same\\_teaching\\_gestures.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/833026/filename/azaoui_tiger13_one_teacher_two_instructional_contexts_same_teaching_gestures.pdf)

**Calbris, G. & Montredon, J.** (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris: CLE International

**Denizci, C., & Azaoui, B.** (2020). Analyzing interactive dimension of teacher gestures in naturalistic instructional contexts. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36, Article 3843. <https://doi.org/10.4000/tipa.3843>

**Diadori, P.** (2024). Nonverbal communication in classroom interaction and its role in Italian foreign language teaching and learning. *Languages*, 9(5), 164. <https://doi.org/10.3390/languages9050164>

**Ekman, P., & Friesen, W. V.** (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 1-27. Mouton.

**Gullberg, M.** (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund University Press.

**Hauge, E.** (2000). *The Role of Gesture in British ELT in a University Setting (Volume 1 of 2)*. (Thèse de doctorat). Université de Southampton, Faculté des sciences sociales.

**Meo-Zilio, G., & Mejía, S.** (1980–1983). *Diccionario de gestos. España e Hispanoamérica (Vol. 1, 1980; Vol. 2, 1983)*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Müller, C., Cienki, A., Fricke, E., Ladewig, S. H., McNeill, D., & Bressemer, J. (Éds.). (2014). *Body-language-communication: An international handbook on multimodality in human interaction* (Vol. 1). (Handbooks of Linguistics and Communication Science, 38.2). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Rogero Pénin, M. A. (2015). *Introduction des gestes-emblèmes dans les programmes de français langue étrangère : Ressources didactiques et pilotage au sein des escuelas oficiales de idiomas espagnoles* (Thèse de doctorat, Licence de Philologie Hispanique, Département de Philologie Française de la Faculté de Philologie – U.N.E.D.).

Tellier, M. & Cadet, L. (2013). Dans la peau d'un natif : Etat des lieux sur l'enseignement des gestes culturels. Barthelemy, F. (éd) *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatif et médiatique*. La Revue Française d'Education Comparée n°9, 111-140.

Tellier, M. & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversités des interactions didactiques* (p.357-374). Paris: Riveneuve Editions.

Lianet CANTERO, Cergy Paris Université

### ***Exprimer et incarner la surprise dans l'interaction adulte-enfant : un médium de socialisation***

Lorsque Stephen, un enfant britannique de 4 ans, parvient à empiler trois boules de glace sur son cornet en plastique, sa mère le félicite : "Oh my goodness me, that's a really tall ice cream!" (oh mon dieu, quelle énorme glace !). L'onomatopée, l'interjection et le contour miratif indiquent que la valorisation maternelle est ici colorée de surprise. Or, la locutrice adulte est-elle réellement surprise, ou feint-elle un jugement de non-canonicté ? Bien que l'on observe des traits verbaux et prosodiques qui rappellent le "débordement naturel de sentiments précédemment contenus" (Goffman, 1978:14 ; notre traduction), la surprise est plus qu'une émotion involontaire faisant éruption face à un stimulus. De plus, la recherche en socialisation langagière a montré que l'expression émotionnelle des parents joue un rôle tout aussi crucial que leur réaction aux émotions des enfants.

Cette étude explore cet axe théorique à travers une approche multimodale des interactions familiales et enrichit notre analyse des ressources sémiotiques utilisées pour exprimer la surprise dans l'interaction adulte-enfant. Nous montrons que l'adulte s'appuie sur un réseau d'indices multimodaux pour négocier les différents niveaux d'expression de la surprise. Ce processus permet non seulement de socialiser l'enfant à l'expression de l'émotion, mais aussi de lui transmettre des compétences sociales plus larges, via le mimétisme des pratiques interactionnelles et l'interconnexion des développements linguistique et culturel. Dans ce contexte, la surprise revêt une valence positive et s'inscrit dans une "chorégraphie familiale incarnée" (Goodwin & Cekaite, 2018 ; notre traduction), qui passe par le renforcement et la valorisation de la parole de l'enfant. Elle constitue également un espace privilégié d'empathie complète, notamment à travers l'expression de la surprise proactive.

Nos données proviennent du corpus CHILDES English Sekali, et se composent de deux ensembles de données longitudinales d'une sœur et d'un frère britanniques, Ellie et Stephen. Ils ont été enregistrés environ une heure par mois, respectivement de 9 mois à 5 ans et de 10 mois à 4 ans, lors d'interactions spontanées avec des membres de leur famille. Nous appliquons une méthode d'analyse conversationnelle et examinons qualitativement une série d'exemples tirés de ce corpus, afin d'explorer l'interconnexion des formes d'expression de la surprise dans un contexte familial.

Cette étude met en lumière les manifestations concrètes de l'expression d'une émotion telle que la surprise sur le corps. Celle-ci prend appui sur plusieurs niveaux sémiotiques : verbal, prosodique et

gestuel - et agit comme un moteur du développement linguistique, cognitif et émotionnel des enfants.

**Mots-Clés :** émotions, multimodalité, acquisition du langage, langage adressé à l'enfant

**Solenn DELANNOYE, PRISMES – Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3**

### ***Étude des dynamiques interactionnelles en LSF auprès d'adultes avec un TND***

Certains adultes avec un trouble du neurodéveloppement (TND), comme le trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou le trouble du développement intellectuel (TDI), peuvent rencontrer des défis communicationnels majeurs (DSM-5, 2013) et être qualifiés de "non verbaux". La langue des signes française (LSF), en tant que langue visuo-gestuelle et multilinéaire (Cuxac, 2000 ; Garcia et Sallandre, 2020), pourrait offrir une voie alternative d'entrer dans la communication pour ces personnes (Adam et Cruveiller, 2020). Des travaux ont souligné l'importance de l'imitation, de l'attention conjointe et de l'initiation dans le développement interactionnel (Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005 ; Nadel, 2011), mais peu d'études ont exploré ces mécanismes dans un contexte autour d'une langue des signes auprès d'adultes avec un TND.

Cette recherche examine comment des adultes avec un TND, considérés comme non verbaux, peuvent entrer en communication via une langue des signes, la LSF. Elle repose sur l'hypothèse que, grâce à son accessibilité visuo-spatiale, son iconicité et sa capacité à s'adapter au rythme des utilisateurs, la LSF pourrait offrir une alternative pertinente pour soutenir le développement de compétences communicationnelles et interactionnelles chez ce public.

Trois adultes avec un TSA ou un TDI, décrits comme non verbaux, ont participé à un atelier structuré d'introduction à la LSF, animé par une formatrice sourde. Un corpus de 25 heures de vidéos a été annoté avec le logiciel ELAN (Crasborn & Sloetjes, 2008), permettant une analyse qualitative des gestes, des regards et des postures des participants, ainsi que des ajustements pédagogiques réalisés par la formatrice.

Cette étude exploratoire met en évidence des effets positifs de l'exposition prolongée à la LSF sur les capacités d'imitation différée des participants. Des moments d'attention conjointe et quelques initiatives dans l'interaction ont également été observés. L'approche écologique, en inscrivant l'atelier dans le cadre de vie des participants, a permis à la formatrice sourde d'adapter sa posture au plus près des besoins et des centres d'intérêt spécifiques de chacun, favorisant ainsi leur engagement.

Les résultats suggèrent que la LSF pourrait soutenir le développement de certaines compétences sociales et interactionnelles chez des adultes avec un TND, bien que les conclusions doivent être interprétées avec prudence en raison de l'échantillon réduit. Les progrès observés chez les participants indiquent des perspectives prometteuses, mais soulignent également l'importance de personnaliser les approches et d'impliquer l'entourage des participants pour favoriser l'intégration de la LSF au quotidien.

**Mots-clés :** LSF française, trouble du neurodéveloppement, trouble du spectre de l'autisme, trouble du développement intellectuel, corpus, vidéo, étude de cas multiple

### ***L'art du geste : pilotage pédagogique et médiation entre français écrit et LSF***

Le corps de l'enseignant est central dans l'agir professoral (Cicurel, 2011), intégrant des actions verbales et non-verbales pour soutenir la progression des apprenants. Parmi ses gestes co-verbaux qui soutiennent la communication, ses gestes pédagogiques (Bucheton & Soule, 2009) structurent l'espace et le temps pour instaurer une atmosphère propice à l'apprentissage : la proxémie, la mimique et le regard facilitent l'interaction et captent l'attention des élèves (Azaoui, 2019 ; Tellier, 2006).

L'enseignement du français écrit aux apprenants sourds s'appuie sur la LSF, comme langue d'enseignement. Chaque langue occupe donc une place spécifique et non interchangeable : la LSF dans un registre oral, le français un registre écrit. Quels gestes professionnels l'enseignant signeur mobilise-t-il pour ce pilotage ? Comment ses gestes pédagogiques s'articulent-ils avec son discours signé ?

Pour répondre à cette question, nous avons étudié le pilotage de l'agir professoral entre LSF et supports écrits au cours d'une séance pédagogique filmée auprès d'élèves sourds, 6e à 3e. L'étude met en évidence une utilisation différenciée des mains. La main droite assure la gestion des interactions en LSF (gestes pédagogiques, signes lexicaux), alors que la main gauche assure le maintien du lien avec la modalité écrite (pointage, affichage des info-bulles). Est également apparu le rôle de la gestion de l'espace et de l'attention joué par le regard et l'orientation du buste, en relief des pointages manuels.

De plus, l'analyse révèle l'existence de trois zones de médiation relationnelle (ZMR) aux fonctions distinctes : ZMR principale (discours signé et écrit projeté), latérale (désignation de contenus) et frontale (détachement du texte au profit d'une mise en situation ou d'une évocation mentale).

Cette étude montre que l'apprentissage du français écrit via les interactions en LSF s'appuie sur une gestion de l'espace et une gestualité corporelle. Signes et gestes peuvent être réalisés simultanément grâce à une partition corporelle. Ainsi des gestes de maintien de référence peuvent co-exister avec un discours signé, lui-même résultat d'une combinaison de signes et gestes de pilotage. Elle ouvre des perspectives, comme celle d'approfondir l'analyse et intégrer les spécificités de gestes professionnels différenciés, non répertoriés dans les typologies existantes. L'articulation entre la ZMR et la proxémie est à interroger.

**Mots-Clés** : gestes pédagogiques, gestes co-verbaux, langue des signes française, enseignement, médiation linguistique, zones de médiation relationnelle, FLS

### ***Main dans la main : faire classe avec des élèves polyhandicapés***

Le polyhandicap se caractérise par l'association d'une déficience intellectuelle sévère à profonde et des troubles moteurs, auxquels se surajoutent des troubles sensoriels, somatiques ainsi que de l'épilepsie. Les personnes avec polyhandicap se retrouvent par conséquent dans une grande

d' dépendance vis-à-vis de leur environnement, et une grande vulnérabilité à la fois physique, sociale et émotionnelle. Pour autant, elles ont des compétences, des désirs, des intentions mais qui s'expriment souvent de façon subtile (mimiques, modulations du tonus...) et décalés temporellement (Jullien, 2021).

Dans le cadre d'une réflexion sur les apprentissages d' élèves avec polyhandicap, il semble alors nécessaire d'adopter une démarche d'analyse plurielle, croisant les regards disciplinaires et méthodologiques. Pour ce faire, une partie des données du projet Polycom (Toubert et al., 2022), centré sur les modes de communication de 10 élèves (âgés de 4 à 14 ans environ) en situation de polyhandicap fait l'objet d'une nouvelle étude. Chaque jeune a été filmé une fois par trimestre pendant une séance classe, au sein de l'unité d'enseignement de son établissement d'accueil. Parmi ces vidéos, deux extraits d'échange en duel avec un éducateur ont été sélectionnés par participant (Cosnier, 2000), considérés comme des moments-clés (Corbeil & Larouche, 2018). Afin de dépasser une conception logocentrique de l'interaction et de prendre en compte l'ensemble des modalités productrices de sens (en particulier les conduites corporelles, gestes, actes, espace...), nous analysons ces moments-clés en nous focalisant sur les conditions dans lesquelles les gestes haptiques des adultes – en soutien ou non avec leurs productions verbales – peuvent constituer un appui pour les apprentissages. Lors des conversations en contextes typiques, les locuteurs accompagnent leurs propos de gestes. Plusieurs auteurs ont étudié l'influence de ces gestes co-verbaux sur la compréhension de l'auditeur (Dargue et al., 2019) ; il en ressort que certains sont plus bénéfiques que d'autres, comme par exemple les gestes iconiques (McNeill, 2013). La spécificité des interactions qui nous intéressent ne peut, selon nous, se satisfaire des typologies principalement centrées sur la mise en relief ou représentation visuelle d'actions, lieux ou concepts relatifs au contenu sémantique du discours. La nature des données exige de redéfinir un cadre d'observation tenant compte des difficultés des jeunes concernés. Un premier codage, en cours de finalisation, examine les contacts manuels des partenaires : leur articulation avec les prises de parole et objectifs visés (prise de contact, rappel d'attention, instructions...) afin de caractériser les pratiques en place et leurs effets en termes de guidance.

**Mots-Clés :** polyhandicap, interaction, apprentissages, gestes manuels

**Olivia LEWI**, Grhapes – INSEI

**Karine MARTE**, Grhapes – INSEI

**Esther ATLAN**, Grhapes – INSEI

### ***Les hochements de tête comme régulateurs discursifs en français et en japonais***

Cette étude explore le rôle des hochements de tête en tant que régulateurs discursifs dans les interactions en français et en japonais. Le corpus se compose de dix conversations dyadiques spontanées entre étudiants à l'université, cinq en français et cinq en japonais, enregistrées en 2019-2020. L'hypothèse de départ est que les interactants français privilégient une écoute plus " silencieuse " et utilisent un plus grand nombre de hochements de tête que les locuteurs japonais. En nous appuyant sur l'analyse conversationnelle, nous avons annoté les hochements de tête sur le logiciel Elan puis les avons catégorisés en hochements de tête unimodaux (mobilisés seuls) et bimodaux (associés à un régulateur verbal). Les résultats de l'analyse qualitative révèlent que, dans

les deux langues, les hochements de tête unimodaux servent principalement à encourager la progression du discours ou à signaler la compréhension d'une information. Ils apparaissent différents endroits de l'unité de construction du tour de parole et peuvent s'étendre sur plusieurs tours, manifestant ainsi une écoute active sans interrompre la prise de parole du locuteur. En français, les hochements de tête bimodaux accompagnent des régulateurs verbaux tels que "ouais", "mh" ou "okay" entre autres. En japonais, ils sont employés avec des régulateurs comme "n" ("mh") ou "so" ("c'est ça) par exemple. Dans les deux langues, ils renforcent les fonctions pragmatiques exprimées par les régulateurs verbaux. En japonais, les hochements de tête sont corrélés à certaines particules discursives, notamment les particules interjectives ("sa", "ne") et conjonctives ("kara", "kedo", "te") qui structurent le discours. Dans les deux langues, les régulateurs non verbaux sont utilisés dès le début de l'unité de construction du tour. Cela n'est pas le cas pour les régulateurs verbaux qui sont mobilisés dès le début de l'unité de construction du tour en japonais, mais pas en français. En ce qui concerne l'analyse quantitative, une première analyse statistique basée sur un t-test met en évidence qu'il n'y a pas de différence significative dans la fréquence des hochements de tête en français et en japonais. Une deuxième analyse, intégrant les régulateurs verbaux, montre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans la fréquence globale des régulateurs dans les deux langues. L'hypothèse selon laquelle les interactants français écoutent de manière plus silencieuse n'a donc pas été validée.

**Mots-clés :** hochements de tête, analyse conversationnelle, français, japonais

**Chiara MANNO**, CEL – Université Jean Moulin - Lyon III

### ***Les gestes co-verbaux et silencieux des enseignants pour lever les implicites d'enseignement-apprentissage dans les séances d'anglais au CM1-CM2***

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), il est essentiel de conduire les séances de langue vivante en langue étrangère. Les enseignants mobilisent donc consciemment ou non des gestes co-verbaux (McNeill, 1992) et des gestes silencieux (Goldin-Meadow, 2003) pour désopacifier les obstacles de compréhension de la langue par des élèves débutants.

Mais dans l'apprentissage formel d'une langue, il ne s'agit pas seulement de faciliter l'accès au sens pour que les élèves apprennent. Bucheton et Soulé (2009) soulignent que la conduite d'une séance implique la gestion d'un enchâssement de préoccupations pour construire des objets de savoir. Les enseignants mobilisent ainsi des gestes pédagogiques aux fonctions d'information, d'animation et d'évaluation (Tellier, 2010).

Là encore, bien conduire une séance d'enseignement ne suffit pas à faire réussir tous les élèves. Les travaux en sociologie de l'éducation (SDE) du laboratoire ESCOL, dans une lignée bourdieusienne, expliquent les inégalités d'apprentissage comme résultant d'une non-adéquation entre les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves et les implicites des réquisits scolaires (Rochex et Crinon, 2011 ; Rochex, 2016).

Il semble alors intéressant d'interroger et de catégoriser les opacités et les implicites qui caractérisent les attendus de l'enseignement-apprentissage des LVE et voir dans quelle mesure et de quelle manière ces implicites sont levés dans les pratiques enseignantes. Pour ce faire, les

enseignants se saisissent de différentes ressources sémiotiques ☒ mots, gestes, actions, productions vocales (Beupoil-Hourdel, 2021) ☒, s'appuient aussi sur des objets didactisés (Nguyen et Beupoil-Hourdel, sous presse), recourent à l'alternance codique ou mettent en œuvre des dispositifs didactiques spécifiques. Mais quel type d'implicite, les gestes mobilisés permettent-ils de lever ?

Notre corpus est constitué de séquences filmées d'enseignement-apprentissage de l'anglais dans quatre classes de CM1 et de CM2 aux contextes socialement contrastés, complétées de leurs ressources et outils de préparation, ainsi que des entretiens semi-directifs conduits auprès des enseignants observés interrogeant leur rapport à la langue anglaise et à sa didactique ainsi que leurs pratiques enseignantes.

Notre poster, à la croisée de la DDL et de la SDE présentera des analyses qualitatives, mettant en évidence une typologie d'implicites différemment travaillés dans les pratiques enseignantes. Nous verrons que les types de gestes mobilisés ainsi que les implicites qu'ils permettent de lever dépendent pour beaucoup du rapport à la langue vivante (Stadius, 2009) que les enseignants ont construit.

### **Bibliographie**

**Beupoil-Hourdel, P.** (2021). Le langage adressé à l'enfant dans les séances d'enseignement d'une L2 en maternelle. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 35-58

**Bucheton, D. et Soulé, Y.** (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48.

**Goldin-Meadow, S.** (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Harvard University Press.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

**Nguyen, A. et Beupoil-Hourdel, P.** (sous presse). Une utilisation multimodale des outils didactiques dans une séance d'anglais au cycle 1 – pour quelle explicitation ? In M. Leclère & H. Josse (Éds.), *Les outils didactiques en classe de langue*. Lambert-Lucas

**Rochex, J.-Y.** (2016). Traquer les implicites pour combattre les inégalités. Bonnes pratiques ou vigilance partagée ? *Dialogues*, 162, 37-43.

**Rochex, J.-Y. et Crinon, J.** (dirs.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

**Stadius, S.** (2009). Le rapport à la langue contemporain : éléments de réflexion pour un concept. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, 43, 69-83.

**Tellier, M.** (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Colette (Éd.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. L'Harmattan. 31-54

**Agathe NGUYEN**, CIRCEFT ESCOL – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis ; PRISMES – Université Sorbonne Nouvelle