
L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants

Marianne Gullberg

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1714>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 153-172

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Marianne Gullberg, « L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1714>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants

Marianne Gullberg

NOTE DE L'ÉDITEUR

Marianne GULLBERG¹

1. Introduction

- 1 Pour qu'un discours soit compréhensible et cohésif, il faut savoir qui fait quoi, à qui, quand, et où. L'information sur les entités (objets et personnes), le temps, l'espace, et les procès (événements, actions, états), doit donc être judicieusement gérée d'un énoncé à l'autre à travers le discours. Cette gestion constitue le *mouvement référentiel*. Par exemple, dans le domaine des entités, il faut signaler si un référent est nouveau, maintenu ou réintroduit. Le statut d'introduction, de maintien et de changement est marqué par l'alternance des formes linguistiques : syntagmes nominaux (SN) lexicaux, SN pronominaux, les anaphores zéro (\emptyset), ou des moyens implicites. Le choix d'une forme particulière dépend de l'interaction entre la grammaire au niveau local de l'énoncé et de la distribution et de l'organisation de l'information au niveau global du discours.
- 2 La gestion de ces marques de cohésion, et, par conséquent, la production d'un discours cohérent, est une tâche très lourde pour un apprenant maîtrisant mal la langue 2 (L2). De nombreux travaux antérieurs ont montré que l'acquisition de l'expression du mouvement référentiel pose des problèmes pour les apprenants L2 adultes débutants dans tous les domaines référentiels. Dans le domaine des entités, la gestion du maintien de la référence cause des difficultés particulières. Les locuteurs débutants utilisent davantage de formes

lexicales et moins de formes pronominales que les locuteurs natifs (e. g. Carroll, Murcia-Serra, Watorek & Bendiscoli, 2000 ; Extra, Strömquist & Broeder, 1988 ; Givón, 1984 ; Hendriks, 2000 ; Prodeau, 1998).

- 3 L'énoncé (1) exemplifie le problème :
 - (1) fr² la dameⁱ a eh donnE pour eh la dame^j et ehm la dame^j allE pour une autre dame^k
- 4 Chaque expression référentielle dans ce passage de français L2 est marquée par un SN lexical. Il y a une absence totale de pronoms ou d'anaphores zéro. Par conséquent, le référent qui est maintenu ou immédiatement repris, la dame^j, est marqué par un SN lexical. En L1, le maintien est typiquement marqué par des SN pronominaux ou anaphores Ø, alors qu'il est marqué par des SN lexicaux en L2. La différence entre les marques de cohésion en L1 et L2 est donc plus prononcée pour le maintien de la référence. Chez les locuteurs débutants, cette tendance vers un suremploi des SN lexicaux semble être indépendante de la langue source et de la langue cible. Le phénomène forme une sorte de variété ou de lecte d'apprenant (Klein & Perdue, 1997 ; Perdue, 1996).
- 5 On a fait remarquer que les difficultés observées chez les apprenants L2 sont plutôt surprenantes. Les principes généraux de l'organisation de l'information qui mènent à un discours cohésif sont déjà connus de la L1. On pourrait s'attendre à ce que les apprenants à ce niveau transfèrent simplement les principes de leur L1³. Pourtant, la tendance vers la sur-explicitation ne s'expliquant pas facilement ainsi, on a donc proposé des explications différentes. Primo, on a proposé que les expressions lexicales sont généralement acquises avant les expressions plus grammaticales comme les pronoms ou les anaphores zéro. L'ordre SN lexical > pronom refléterait donc cette tendance générale (Hendriks, 2000). Secundo, Williams (1988) a proposé une explication d'ordre communicative selon laquelle les apprenants évitent des formes potentiellement erronées et qu'ils préfèrent des formes explicites par un désir de 'hyper clarté'. Or, les formes pronominales sont précisément susceptibles d'erreurs puisqu'ils expriment plusieurs distinctions grammaticales à la fois : le genre, le nombre, le cas (cf. Hendriks, 2000). Tertio, une explication orientée vers le traitement cognitif du discours propose que ces lectes d'apprenants manquent de pronoms parce que leur emploi demande une gestion de l'information à deux niveaux simultanément : au niveau local de l'énoncé et au niveau global du discours (Carroll & Lambert, 2003 ; Carroll, *et al.*, 2000 ; Prodeau, 1998). Au niveau local, le choix de l'expression référentielle est lié à des facteurs formels comme le genre, le nombre et aussi le rôle thématique du référent manifesté par le cas. Au niveau global, le choix de la forme est déterminé par le statut discursif d'un référent, à savoir si le référent est nouveau ou pas. Cette double planification représente une surcharge pour les apprenants à ce niveau d'acquisition. En optant pour les SN lexicaux, ils évitent l'un des niveaux de planification.
- 6 Dans cette étude, nous allons considérer comment l'expression gestuelle contribue à la cohésion par des associations systématiques entre les expressions référentielles orales et les gestes dans l'espace. Plus précisément, nous suggérons que l'expression gestuelle porte sur la sur-explicitation orale de la cohésion en L2. Nous examinons l'hypothèse selon laquelle le comportement gestuel constitue une stratégie communicative, compensant l'absence de pronoms.

2. La gestualité coverbale

- 7 Le terme 'geste' est employé dans plusieurs sens différents. Ici, nous allons définir le terme de façon stricte, et nous considérons uniquement des gestes co-verbaux ou spontanés, c'est-à-dire des mouvements liés à la parole et à l'effort expressif (Kendon, 1986 ; McNeill, 1992). Ainsi définis, les gestes sont des mouvements (surtout) manuels produits spontanément par un locuteur en conjonction avec la parole et sans que le locuteur y prête grande attention. Ils sont souvent divisés en gestes rythmiques et en gestes représentatifs ou illustratifs. Ces derniers sont à leur tour divisés en gestes iconiques et déictiques. Il y a un lien temporel et sémantique étroit entre ces mouvements et la parole : les gestes sont organisés rythmiquement en fonction de la parole et ils sont normalement co-expressifs avec la parole concomitante. La définition ci-dessus laisse de côté un grand nombre de mouvements, notamment tout ce qui est conventionnel et 'extra-communicatif' (Cosnier, 1982). Les gestes conventionnels, emblématiques ou 'quasi linguistiques' (Cosnier, 1982 ; Kendon, 1986), comme les gestes qui signifient « mon œil ! » ou « c'est mon petit doigt qui me l'a dit », sont des mouvements lexicalisés et entièrement spécifiques à une culture donnée (pour des exemples français, voir Calbris, 1990). Bien que liés à l'effort expressif, ces gestes ne sont pas spontanés généralement, mais produits très consciemment, et remplacent souvent la parole. Les gestes extra-communicatifs, d'autre part, sont des mouvements autocentrés dits de confort, exemplifiés par les mouvements nerveux d'une personne qui joue avec une mèche de cheveux ou qui se touche l'oreille. Même s'il est possible de leur attribuer une valeur communicative, ils ne font pas partie de ce que le locuteur essaie de communiquer en paroles et ils sont donc exclus de la présente analyse.
- 8 Malgré les différences individuelles quantitatives dans la production gestuelle, il y a des similarités qualitatives importantes entre les locuteurs, surtout en ce qui concerne le moment et la manière de les produire (Gullberg, 1998 ; Kita & Özyürek, 2003 ; McNeill, 1992, *inter alia*). Aussi, le *Combien*, le *Quand* et le *Comment* de la gestualité sont en partie déterminés par les conventions culturelles et par les circonstances de la situation comme le statut socio-économique du locuteur, le sujet de la conversation, le degré de formalité, etc. Cependant, ils sont également déterminés par les structures linguistiques lexicales (Kita & Özyürek, 2003 ; McNeill, 1992) et discursives.

2.1 La cohésion gestuelle en langue 1

- 9 La gestualité coverbale permet d'exprimer la cohésion de plusieurs manières. Le mécanisme principal est constitué par des associations continues et récurrentes à travers le discours entre référents et mains, configurations manuelles, ou des parties de l'espace (cf. McNeill, 2000). L'association peut être iconique ou indexicale. Le mouvement référentiel en discours natif est accompagné ou marqué par un comportement gestuel systématique (Levy & McNeill, 1992 ; Marslen-Wilson, Levy & Komisarjevsky Tyler, 1982 ; McNeill & Levy, 1993). Quand un référent est introduit dans le discours parlé, il est souvent simultanément associé à un *locus* ou point d'ancrage dans l'espace par un geste 'localisant', typiquement un pointage ou un geste iconique avec une flexion déictique (Kendon & Versante, 2003). Le geste indique un *locus* arbitraire et abstrait qui n'a aucun lien avec l'espace réel. Le point d'ancrage est arbitraire, mais une fois établi, il devient

absolu. Cela veut dire que les locuteurs maintiennent les *loci* à travers le discours : tant que les référents introduits se multiplient, les *loci* associés en font autant. À la reprise d'un référent après un certain temps dans le discours, le *locus* spatial initial est souvent indiqué de nouveau, ou réactivé, par un geste qui renvoie au même point d'ancrage. L'établissement et la gestion de ces points d'ancrages confèrent à l'espace un sens référentiel ; celui-ci devient effectivement un plan du discours permettant une co-référence visuelle directe. Le mécanisme et l'effet sur l'espace rappellent les procédés grammaticaux des langues des signes (Engberg-Pedersen, 1993 ; Liddell, 2003).

- 10 L'exemple (2) est un extrait d'une narration en suédois natif par le locuteur Sw1a où deux nouveaux référents sont introduits : 'une fille' et 'un sous-chef' :

(2) suéd1 så visar hon de eh till eh då en [tjej] i disken som tar detta då
 å Ø tycker att det ser mycke mystiskt ut
 varefter hon tar de till typ [föreståndarn]
 som också tycker de ser mycke mystiskt ut
 (alors elle le montre euh à euh alors une [fille] dans la réception qui prend ceci
 alors
 et Ø pense que ça a l'air très bizarre
 après quoi elle l'emmène à l'espace de [sous-chef]
 qui pense aussi que ça a l'air très bizarre)

- 11 À l'oral, nous voyons l'alternance entre, d'une part, les SN lexicaux pour les nouveaux référents (*tjej*, *föreståndarn*), et, d'autre part, les SN pronominaux ou anaphores zéro quand ils sont maintenus. Dans la gestuelle, on remarque que pour l'introduction de ces référents, le locuteur les localise dans l'espace par des gestes, indiqués dans la transcription par []. Il place la fille à sa droite, et le sous-chef plus immédiatement devant lui dans l'espace. On constate également que, lors du maintien de la référence, marqué par des SN pronominaux ou anaphores zéro, il n'y a pas de gestes. Remarquons aussi que, même si les gestes sont localisés — puisqu'ils sont forcément spatiaux — ils ne sont pourtant pas associés aux expressions locatives ou spatiales. Ils coïncident précisément, à 40 millisecondes près (la durée d'une image vidéo), avec les expressions référentielles.

2.2 La cohésion gestuelle en langue 2

- 12 Dans une étude de la production d'apprenants débutants suédophones et francophones, Gullberg (1998 ; 2003) a montré que l'expression orale du mouvement référentiel en L2 a un parallèle très précis avec l'expression gestuelle, et que le niveau de compétence grammaticale à l'oral affecte systématiquement la cohésion gestuelle. En L2, l'introduction d'un référent se fait comme en L1 à l'oral et en gestes, avec des SN lexicaux et des gestes 'localisants', comme nous l'avons vu. En revanche, alors que le maintien de la référence en L1 est marqué par des SN pronominaux ou par des anaphores zéro à l'oral sans accompagnement gestuel, le maintien en L2 est marqué par des SN lexicaux et aussi par des gestes anaphoriques. Autrement dit, l'apprenant positionne un nouveau référent dans l'espace par un premier geste et, à sa mention immédiatement ultérieure, il produit un autre geste, cette fois-ci anaphorique, indiquant le même *locus* dans l'espace :

(3) fr2 la [femmeⁱ] qui est [dans la réception]
 et [la femmeⁱ] ne comprend pas
 et [la femmeⁱ] [dans le réception] euh donnE la script euh de
 [le supervisé]
 [de la pharmacie]

- 13 Dans (3), le participant Swla raconte la même partie de l'histoire que dans (2) mais cette fois-ci en français L2. Sa production est caractéristique du lecte d'apprenant à l'oral avec une dominance des SN lexicaux et une absence de SN pronominaux. Surtout, la référence maintenue est marquée par des SN lexicaux, indiqués dans l'exemple par des exposants. Quant à la gestuelle, Swla place les référents lors de leur introduction dans des *loci* différents dans l'espace, exactement comme en L1 : 'la femme' est introduite à sa droite, et 'le supervisé' est placé plus loin à sa droite. De plus, ces expressions sont modulées par des expressions locatives 'dans la réception' et 'de la pharmacie', et elles sont également marquées dans la gestuelle. La grande différence avec la gestuelle en L1 est manifeste avec les référents maintenus : à chaque mention anaphorique des référents, le locuteur produit des gestes anaphoriques en indiquant le *locus* associé au référent. Les deux modalités expriment donc le maintien de la référence de façon sur-explicite : avec des SN lexicaux à l'oral et avec des gestes anaphoriques.
- 14 Ces études ont également montré que les deux modalités sont influencées de la même manière par le développement grammatical. Ainsi, dès que les apprenants commencent à utiliser les pronoms et les anaphores zéro pour le maintien de la référence — même si les pronoms choisis sont formellement incorrects — on voit une réduction significative dans l'emploi des gestes anaphoriques. Remarquons ici que le comportement gestuel n'est pas lié à des lacunes lexicales. Des apprenants qui ont des problèmes lexicaux, mais qui utilisent des pronoms, ne marquent pas par les gestes les référents exprimés par des pronoms. Inversement, les apprenants sans difficultés lexicales évidentes, mais qui n'utilisent aucun pronom, marquent, eux, par des gestes les référents maintenus par des SN lexicaux à l'oral. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène de compensation gestuelle lexicale et iconique. Plutôt, l'expression gestuelle de la cohésion en L2 change en fonction du développement grammatical à l'oral, surtout avec le développement du système pronominal.
- 15 En somme, le niveau de compétence linguistique affecte la production gestuelle de façon significative dans le domaine du maintien de la référence. En conséquence Gullberg (2003) postule un lecte d'apprenant bi-modal pour le mouvement référentiel. Ce lecte d'apprenant se caractérise aussi par un aspect particulier de la cohésion gestuelle. En L1, la cohésion gestuelle semblait être déterminée par le statut de l'information : l'information nouvelle est marquée par les gestes, alors que l'information ancienne ne l'est pas. Or, les données suggèrent qu'en L2, l'expression gestuelle du mouvement référentiel est plutôt liée à l'alternance des formes et non pas au statut discursif d'un référent.

3. Interaction de la gestuelle et de l'oral : le rôle des gestes en langue 2

- 16 Revenons maintenant aux analyses portant sur la sur-explicitation du maintien de la référence en L2. Les commentaires dans ce qui précède s'appuyaient sur des résultats concernant exclusivement la sur-explicitation à l'oral. L'observation d'une expression gestuelle parallèle ouvre d'autres possibilités. Quel est exactement le rôle de l'expression gestuelle de la cohésion ? La nature spatiale et visuelle des gestes suggère une fonction communicative, notamment une fonction de désambiguïsation de l'oral. Le fait que les apprenants évitent les pronoms et favorisent les SN lexicaux a été attribué à leur

tentative d'éviter l'ambiguïté des formes pronominales incorrectes et de clarifier le discours (Williams, 1988). Cependant, un discours 'nominal' n'est pas clair, bien au contraire.

17 Retournons à l'exemple (3), répété ici :

(3) fr2 la [femmeⁱ] qui est [dans la réception]
 et [la femmeⁱ] ne comprend pas
 et [la femmeⁱ] [dans le réception] euh donnE la script euh de
 [le supervisé] [de la pharmacie]

18 En parcourant la séquence de SN lexicaux, un interlocuteur aura des problèmes pour déterminer la référence de la troisième 'femme', à savoir s'il s'agit d'une reprise de la première ou de la mention de la deuxième 'femme'. Le maintien sur-explicite brouille la distinction entre l'information ancienne et nouvelle et rend le discours ambigu. Le SN lexical dans un tel contexte s'interprète comme renvoyant à un nouveau référent. En l'utilisant pour marquer la reprise de l'information ou d'un référent déjà établi, l'apprenant viole un grand nombre de principes de résolution anaphorique (e. g. Ariel, 1990 ; Chafe, 1994 ; Givón, 1984 ; Grice, 1975 ; Levinson, 2000 ; Sacks & Schegloff, 1979 ; Sperber & Wilson, 1986 ; Zipf, 1949). Au lieu d'être hyper-clair, comme le propose Williams, le discours est en fait ambigu et manque de cohésion. Les données psycholinguistiques (e. g. Cloitre & Bever, 1988 ; Garrod, Freudenthal & Boyle, 1994) et interactionnelles (Gullberg, 1998) indiquent que les interlocuteurs éprouvent des difficultés à interpréter un discours sur-explicite puisqu'ils ne peuvent plus distinguer un nouveau référent d'un référent déjà introduit. Les gestes pourraient résoudre cette ambiguïté.

19 Tandis qu'à l'oral le lecte d'apprenant est ambigu, car sur-explicite, dans le domaine du maintien, effaçant ainsi la distinction entre l'information nouvelle et ancienne, le lecte d'apprenant gestuel ne l'est pas. L'association d'un référent unique et d'un *locus* spatial est claire et sans équivoque. L'ancrage spatial initial et l'indication répétée de ce *locus* dans l'espace permettent une co-référence visuelle et explicite pour le maintien, même en l'absence de la distinction nouvelle-ancienne à l'oral. Par conséquent, il paraît plausible que les apprenants exploitent les gestes pour désambiguïser ce qu'ils ne distinguent pas à l'oral, c'est-à-dire ce qui est nouveau de ce qui est déjà établi. Autrement dit, les gestes pourraient servir de stratégie communicative pour surmonter des problèmes grammaticaux et discursifs (Gullberg, 1998, 1999 ; Kasper & Kellerman, 1997). Le lien entre la forme nominale lexicale et les gestes entrent ici en jeu. Une motivation communicative à l'expression gestuelle de la cohésion est d'autant plus probable que les gestes accompagnent précisément les expressions référentielles ambiguës, c'est-à-dire les SN lexicaux marquant le maintien. Rappelons aussi que les gestes disparaissent au fur et à mesure que les apprenants développent les pronoms et les moyens grammaticaux pour créer un discours cohésif. Plus le discours oral est cohésif, moins il y a de gestes anaphoriques. La sur-explicitation permettrait donc aux apprenants de pallier aux problèmes d'ambiguïté à l'oral en fournissant une sorte d'échafaudage spatial.

20 Il est évident que l'explication (stratégique) communicative n'est valable que si les interlocuteurs accordent de l'importance à l'information gestuelle. Or, plusieurs études montrent que c'est le cas (e. g. Beattie & Shovelton, 1999 ; Cassell, McNeill & McCullough, 1999 ; Gullberg & Kita, à paraître ; Langton, O'Malley & Bruce, 1996), mais aussi que le comportement gestuel des locuteurs change selon le degré d'ambiguïté de leurs propos (Holler & Beattie, 2003). Au niveau de l'interaction exolingue, les interlocuteurs natifs

s'engagent souvent dans des séquences de négociation quand le discours de l'apprenant est ambigu. Dans ces cas, ils utilisent les *loci* déjà établis par l'apprenant dans l'espace pour désambiguïser certaines expressions référentielles, tel l'interlocuteur A en (4), récapitulant les propos de Sw1a :

(4) fr2 Sw1a : la femme donnE la script de le supervisé

fr1 A : et à ce moment-là [tout] le monde comprend

- 21 A ne crée pas un nouveau point d'ancrage, mais indique très nettement les *loci* préalablement établis par l'apprenant en association avec les référents inclus dans l'expression 'tout le monde'. L'information spatiale des *loci* ne se manifeste que dans les gestes de l'apprenant. Cela implique que en dépit de l'absence de signe, l'interlocuteur a bien tenu compte de l'information gestuelle, comme le montre sa reproduction fidèle.
- 22 Contrairement aux études portant sur des stratégies communicatives à l'oral, le statut communicatif de la gestuelle peut être méthodologiquement testé. Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle la gestuelle joue principalement un rôle communicatif, nous avons manipulé l'accès visuel entre l'apprenant et son interlocuteur en analysant deux conditions : les interlocuteurs se voient ; ils ne se voient pas. Les études qui emploient ce paradigme montrent que l'absence d'accès visuel provoque une réduction globale, mais pas totale, des gestes (Alibali, Heath & Myers, 2001 ; Bavelas, Chovil, Lawrie & Wade, 1992 ; Cohen, 1977). La logique sous-jacente à ces études est donc que les gestes produits en direction de l'interlocuteur disparaissent sous ces conditions, tandis que ceux qui subsistent doivent avoir une fonction interne pour l'interlocuteur lui-même.
- 23 Il est à noter que la plupart de ces études ont analysé les gestes iconiques et leur contenu lexical plutôt que les gestes 'localisants' et leur fonction discursive. En ce qui concerne ces derniers, lorsque l'apprenant ne peut pas voir son interlocuteur, si les gestes anaphoriques concomitants aux expressions du maintien de la référence disparaissent, ces gestes doivent jouer un rôle communicatif en désambiguïsant un discours ambigu pour l'interlocuteur. Si par contre dans ces mêmes conditions, les gestes et les marques sur-explicites persistent, ces gestes doivent jouer un rôle différent, peut-être un rôle cognitif, pour le locuteur.

3.1 Méthode et données

- 24 Ont participé à l'étude, 16 néerlandophones apprenant le français comme langue étrangère depuis 3 ans. Au moment du recueil des données, ils avaient eu très peu, voire aucun contact avec des locuteurs natifs et ils n'avaient jamais résidé dans un pays francophone. Des narrations ont été sollicitées à partir de supports de bande dessinée. Les apprenants ont raconté de mémoire des histoires de BD en L2 et en L1 à un interlocuteur natif sous deux conditions : avec accès visuel à l'interlocuteur (+ Vis) ou sans accès visuel à l'interlocuteur (-Vis). L'ordre de passation des conditions tant visuelles que langagières a été réparti équitablement. Chaque narration a été enregistrée sur vidéo puis numérisée.
- 25 Les narrations ont été transcrites *verbatim* et chaque expression référentielle a été assignée à une des catégories Introduction, Maintien, ou Changement, définies de la manière suivante :

Introduction :	première mention d'un référent indépendamment de la position dans l'énoncé
----------------	--

Maintien :	reprise du même référent comme sujet dans l'énoncé immédiatement suivant
Changement :	reprise d'un référent déjà introduit suivant un énoncé avec un sujet différent

- 26 Chaque expression ainsi définie a également été codée pour sa forme, à savoir : SN lexical, SN pronominal, ou zéro. Dans la production gestuelle, chaque geste concomitant à ces expressions référentielles a été identifié grâce à une microanalyse image par image (*frame-by-frame*) des vidéos numérisées. Notons que ce procédé n'a pas pris en compte les gestes accompagnant les expressions d'un procès ou une partie d'un procès. Signalons aussi que lorsqu'une expression référentielle et le geste concomitant ont été répétés à la suite d'une erreur de parole, le groupe n'a été considéré qu'une seule fois.
- 27 L'analyse présentée ici se limite aux seules données en L2 et plus précisément sur la comparaison entre les deux conditions expérimentales : avec ou sans accès visuel.

3.2 Résultats

- 28 Les premiers résultats montrent que la manipulation de l'accès visuel n'a pas d'effet sur la production orale. L'exemple (5) est produit avec accès visuel à l'interlocuteur, et l'exemple (6) sans accès visuel :

(5) Fr2 + Vis la dame retournE à euh [docteur] euh euh [l'assistante] de docteur euh [l'assistante] euh *naar*⁴ le docteur oui oui euh [docteur] euh écrire

(6) Fr2-Vis la femme retournE euh avec l'ordonnance à la [docteur] le [docteur] comprend pas cette son papier euh [le docteur] producE papier

- 29 Dans les deux conditions, les narrations partagent les caractéristiques du lecte oral d'apprenant à savoir que le maintien de la référence est marqué par des SN lexicaux. Autrement dit, il n'y a aucune modification de l'expression orale qui semble liée à l'accès visuel de l'interlocuteur. Ce résultat n'est guère surprenant. Les apprenants n'ont pas les moyens linguistiques de modifier leur production orale à ce niveau de compétence. Le tableau 1 donne un résumé quantitatif des données.

Tableau 1. Moyenne des SN lexicaux, pronominaux, et des anaphores zéro utilisés dans les catégories Introduction, Maintien, et Changement à l'oral en L2 dans la condition avec accès visuel (+ Vis) et sans accès visuel (-Vis).

	Introduction		Maintien		Changement	
	SN Lex	SN Lex	SN Pron	SN Pron Ø	SN Lex	SN Pron
L2 + Vis	4.62	3.62	15.37	1.25	9.00	0.19
L2-Vis	4.56	3.62	13.25	1.19	8.06	0.69

- 30 En ce qui concerne les gestes, dans la condition + Vis, la production gestuelle partage les caractéristiques décrites dans Gullberg (2003) : l'apprenant localise les référents à leur introduction et continue à les marquer avec des gestes anaphoriques dès la mention suivante ('le docteur', 'l'assistante'). Il faut noter que le comportement est remarquablement similaire dans la condition - Vis. Un point d'ancrage est établi à

l'introduction du référent ('docteur'), et il est de nouveau indiqué par des gestes anaphoriques à chaque mention suivante. Le tableau 2 récapitule les données quantitatives de la production gestuelle dans les deux conditions visuelles.

Tableau 2. Proportions moyennes d'expressions référentielles accompagnées de gestes en L2 dans la condition avec accès visuel (+ Vis) et sans accès visuel (-Vis).

	Introduction	Maintien	Changement
L2 + Vis	0.44 (DS 0.29)	0.12 (DS 0.12)	0.67 (DS 0.33)
L2 -Vis	0.34 (DS 0.25)	0.11 (DS 0.12)	0.39 (DS 0.29)
	n.s.	n.s.	$p \leq 0.05$

- 31 Pour ce qui est du maintien de la référence, on constate qu'il n'y a pas de différence significative entre les conditions. Les apprenants marquent les référents maintenus avec des gestes même s'ils ne voient pas leur interlocuteur, ou, plus exactement, même s'ils savent que leur interlocuteur ne peut pas voir leurs gestes. Remarquons que l'absence d'effet significatif entre les deux conditions d'accès visuel va à l'encontre des résultats d'autres études où l'on a constaté une réduction significative de gestes en l'absence d'accès visuel. Cependant ces études concernent les seuls gestes iconiques, alors que les gestes pris en compte ici sont des gestes discursifs. Il est donc probable que les conditions d'interaction ont un impact variable selon les différents types de gestes (cf. Alibali, *et al.*, 2001).
- 32 Si aucune différence quantitative ne peut être observée entre les conditions⁵, il existe en revanche une différence qualitative. Dans la condition avec accès visuel, les gestes 'localisants' sont distincts et bien séparés dans l'espace. Le point d'ancrage établi pour un référent donné est respecté tout au long du discours. Par contre, dans la condition sans accès visuel, les gestes 'localisants' — marquant tant des référents nouveaux que maintenus — sont moins bien définis et différenciés dans l'espace et moins systématiquement respectés comme points d'ancrage. Ce résultat suggère que l'accès visuel à un interlocuteur joue un rôle important pour la réalisation et l'articulation gestuelle, même s'il ne détermine pas la présence ou l'absence d'un tel geste.

3.3 Discussion

- 33 L'analyse des données indique que le comportement gestuel ne varie pas quantitativement selon les deux conditions d'accès visuel. Les gestes anaphoriques restent présents même quand l'interlocuteur ne les voit pas. L'absence d'effet doit être traitée avec prudence : les résultats semblent indiquer que les gestes qui accompagnent les expressions du maintien de la référence – c'est-à-dire les gestes les plus caractéristiques du lecte gestuel d'apprenant – ne sont pas principalement motivés par des soucis communicatifs ou désambiguïsants. Les données quantitatives suggèrent plutôt que la présence de la gestuelle dans le maintien de la référence joue un rôle pour le locuteur lui-même.

- 34 Cette interprétation a déjà été suggérée dans d'autres cas, à savoir le *locus classicus*, gestes produits au téléphone ou encore ceux produits par des locuteurs aveugles parlant à un interlocuteur également non voyant (Iverson & Goldin-Meadow, 1997 ; McNeill, 1992). Ces gestes ne s'expliquent pas en termes (inter-) communicatifs et doivent être motivés par autre chose. Parmi les fonctions internes proposées, on trouve une fonction liée au traitement et à la charge cognitive. La production gestuelle et le traitement cognitif semblent être liés dans le sens où, plus le traitement cognitif est lourd, plus les gestes sont nombreux. Par exemple, les narrations produites de mémoire provoquent plus de gestes que les narrations produites en présence du support (McNeill, 1992). Dans une étude récente menée par Goldin-Meadow *et al.* (2001), des locuteurs avaient pour consigne de mémoriser des listes de mots tout en expliquant des problèmes de mathématique avec ou sans autorisation de gesticuler. Les locuteurs qui pouvaient gesticuler pendant l'explication mathématique ont significativement mieux réussi à mémoriser la liste des mots que ceux à qui cela était interdit. Selon les auteurs, la production gestuelle en tant que représentation externe contribue à réduire la charge cognitive. Grâce à cette extériorisation par le geste, le locuteur dégage des ressources cognitives qui pourraient, en conséquence, être consacrées aux autres tâches, en l'occurrence, la mémorisation d'une liste de mots. La pertinence de cette hypothèse interprétative pour la production L2 est claire : la production L2 débutante représente un traitement très lourd. En particulier, la construction d'un discours cohérent demande une planification simultanément au niveau local et au niveau global – rappelons l'explication cognitive proposée par Carroll *et al.* (2000) en ce qui concerne cet aspect de la tâche pour un L2 débutant. Bien que notre étude ne teste pas directement la fonction cognitive des gestes, il est plausible que les gestes en L2 soient le reflet de l'effort que fait l'apprenant pour réduire la surcharge cognitive dans la planification et l'exécution d'un discours cohérent. Ceci reste à examiner en détail.
- 35 La présence des gestes ne dépend donc pas forcément du désir des apprenants de faciliter l'interprétation du discours par l'interlocuteur. Cela dit, l'analyse qualitative montre que l'expression gestuelle de la cohésion n'est pas sans importance pour l'efficacité communicative en L2. La comparaison de la gestualité dans les deux conditions visuelles indique que les apprenants exploitent les gestes. Lorsque les gestes sont visibles par l'interlocuteur, les apprenants les produisent et les enchaînent de telle façon qu'ils soient utiles pour désambiguïser, négocier et clarifier le discours. Il n'est donc pas exclu que les gestes cohésifs produits dans des conditions d'accès visuel fassent néanmoins partie des stratégies communicatives des débutants. Mais ce n'est clairement pas leur seule fonction.

4. Remarques finales

- 36 Cette étude a pris comme point de départ l'observation du caractère bi-modal du répertoire d'apprenants débutants pour exprimer le mouvement référentiel dans le domaine des entités. Le lecte d'apprenant est caractérisé par la sur-explicitation du maintien de la référence dans les deux modalités : par des SN lexicaux à l'oral, et par des gestes anaphoriques. De plus, le lecte gestuel est systématiquement affecté par le changement du niveau de compétence linguistique. Cette étude a envisagé l'hypothèse selon laquelle le lecte gestuel d'apprenant fonctionne comme stratégie communicative pour désambiguïser le lecte oral. Tandis que le lecte oral manque de cohésion, le lecte

gestuel est parfaitement cohésif, car visuel et explicite, et l'ensemble bi-modal forme un tout cohésif et non ambigu. Cependant, l'analyse indique que l'expression gestuelle de la cohésion est pluri-fonctionnelle. La présence continue de gestes anaphoriques même quand ils ne sont pas visibles par l'interlocuteur suggère que les gestes jouent un rôle interne pour le locuteur. Leur rôle cognitif précis reste à établir, mais il est probable qu'il est lié au traitement, permettant au locuteur de réduire la surcharge cognitive pour pouvoir planifier et produire un discours cohérent. Pourtant, l'expression gestuelle n'est pas sans importance communicative. Le fait que l'articulation de ces gestes cohésifs soit qualitativement influencée par l'accès visuel montre que ces gestes offrent une ressource à exploiter de façon communicative pour surmonter les difficultés grammaticales. Par ailleurs, le fait que l'expression orale ne varie pas selon les deux conditions visuelles indique que les caractéristiques du lecte oral ne sont probablement pas dépendantes de la nature du lecte gestuel, mais sont déterminées par des contraintes acquisitionnelles.

- 37 L'ensemble des observations présentées ici offre une perspective sur la cohésion en L2 qui ne peut être appréhendée que par l'étude conjointe des deux modalités. D'une part, l'analyse nous a permis d'établir que les caractéristiques du lecte oral ne sont pas liées à la disponibilité de gestes potentiellement désambiguïsants. D'autre part, nous avons pu dégager la part du communicatif dans le lecte gestuel (l'articulation et la qualité) par rapport à ce qui ne l'est pas (la présence et la quantité des gestes). Les caractéristiques du lecte bi-modal restent toujours à expliquer, ainsi que le lien entre la forme lexicale et les gestes 'localisants' en L1 et en L2. Le rôle du traitement et la charge cognitive paraissent un domaine fécond à explorer à cet égard. Enfin, nous espérons avoir montré que l'analyse des gestes accompagnant le discours des apprenants ouvre des voies théoriques et méthodologiques très importantes pour approfondir nos connaissances des processus discursifs et cohésifs.

Je tiens à remercier Alex Dukers et Wilma Jongejan pour leur aide dans le recueil des données, et Alissa Melinger et Mandana Seyfeddinipur, MPI, pour des remarques et des discussions très utiles. Des versions préliminaires de cette étude ont été présentées à la conférence Eurosla 12 à Bâle, 2002, et au CNRS Université de Paris VIII, 2003. Je remercie les participants à ces événements pour leurs précieuses remarques.

BIBLIOGRAPHIE

- ALIBALI, M. W., D. C. HEATH & H. J. MYERS 2001. Effects of visibility between speaker and listener on gesture production : Some gestures are meant to be seen. *Journal of Memory and Language*, 44, 169-188.
- ARIEL, M. 1990. *Accessing noun phrase antecedents*. Routledge, New York.
- BAVELAS, J. B., N. CHOUIL, D. A. LAWRIE & A. WADE 1992. Interactive gestures. *Discourse Processes*, 15, 469-489.
- BEATTIE, G. & H. SHOVELTON 1999. Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? *Semiotica*, 123, 1-30.

- CALBRIS, G. 1990. *The semiotics of French gestures*. Indiana University Press, Bloomington.
- CARROLL, M. & M. LAMBERT 2003. Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge. A study of adult French and German learners of English. In C. Dimroth & M. Starren (éd.), *Information structure and the dynamics of language acquisition*, 267-287. Benjamins, Amsterdam.
- CARROLL, M., J. MURCIA-SERRA, M. WATOREK & A. BENDISCOLI 2000. The relevance of information organization to second language acquisition studies: The descriptive discourse of advanced adult learners of German. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 441-466.
- CASSELL, J., D. McNEILL & K.-E. McCULLOUGH 1999. Speech-gesture mismatches: Evidence for one underlying representation of linguistic and nonlinguistic information. *Pragmatics & Cognition*, 7, 1-33.
- CHAFE, W. 1994. *Discourse, consciousness, and time*. University of Chicago Press, Chicago.
- CLOITRE, M. & T. G. BEVER 1988. Linguistic anaphors, levels of representation and discourse. *Language and Cognitive Processes*, 3, 293-322.
- COHEN, A. 1977. The communicative function of hand gestures. *Journal of Communication*, 27, 54-63.
- COSNIER, J. 1982. Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon & C. Orecchioni (éd.), *Les voies du langage : Communications verbales, gestuelles et animales*, 255-304. Dunod, Paris.
- ENGBERG-PEDERSEN, E. 1993. *Space in Danish Sign Language*. Signum, Hamburg.
- EXTRA, G., S. STRÖMQVIST & P. BROEDER 1988. Pronominal reference to persons in adult second language acquisition. In P. Broeder, G. Extra, R. v. Hout, S. Strömquist & K. Voionmaa (éd.), *Processes in the developing lexicon*, Chapter 4, 86-113. European Science Foundation, Strasbourg, Tilburg, Göteborg.
- GARROD, S., D. FREUDENTHAL & E. BOYLE 1994. The role of different types of anaphor in the on-line resolution of sentences in a discourse. *Journal of Memory and Language*, 33, 39-68.
- GIVÓN, T. 1984. Universals of discourse structure and second language acquisition. In W. E. Rutherford (éd.), *Language universals and second language acquisition*, 109-136. Benjamins, Amsterdam.
- GOLDIN-MEADOW, S., H. NUSBAUM, S. D. KELLY & S. WAGNER 2001. Explaining math: Gesturing lightens the load. *Psychological Science*, 12, 516-522.
- GRICE, H. P. 1975. Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (éd.), *Syntax and semantics : Speech acts*, 41-58. Academic Press, New York.
- GULLBERG, M. 1998. *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund University Press, Lund.
- GULLBERG, M. 1999. Communication strategies, gestures, and grammar. In M. Lambert & S. Foster-Cohen (éd.) *Du mot à la structure AILE*, Numéro spécial : Actes d'Eurosla8, 61-71.
- GULLBERG, M. 2003. Gestures, referents, and anaphoric linkage in learner varieties. In C. Dimroth & M. Starren (éd.), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, 311-328. Benjamins, Amsterdam.
- GULLBERG, M. & S. KITA à paraître. Attention to gestures. Information processing and visual attention.

- HENDRIKS, H. 2000. Using nouns for maintaining reference: a seeming contradiction in L2 discourse. The structure of learner language, Euresco Conference, San Feliú de Guixols, 2000.
- HOLLER, J. & G. BEATTIE 2003. Pragmatic aspects of representational gestures. Do speakers use them to clarify verbal ambiguity for the listener? *Gesture*, 3, 127-154.
- IVERSON, J. M. & S. GOLDIN-MEADOW 1997. What's communication got to do with it? Gesture in children blind from birth. *Developmental Psychology*, 33, 453-467.
- KASPER, G. & E. KELLERMAN 1997. Introduction: approaches to communication strategies. In G. Kasper & E. Kellerman (éd.), *Communication strategies : Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, 1-13. Longman, London.
- KENDON, A. 1986. Some reasons for studying gesture. *Semiotica*, 62, 3-28.
- KENDON, A. & L. VERSANTE 2003. Pointing by hand in « Neapolitan ». In S. Kita (éd.), *Pointing : Where language, culture, and cognition meet*, 109-169. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- KITA, S. & A. ÖZYÜREK 2003. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal?: Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language*, 48, 16-32.
- KLEIN, W. & C. PERDUE 1997. The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.
- LAMBERT, M., M. CARROLL & C. V. STUTTERHEIM 2003. La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais. *AILE*, 19, 41-69.
- LANGTON, S. R. H., C. O'MALLEY & V. BRUCE 1996. Actions speak no louder than words: Symmetrical cross-modal interference effects in the processing of verbal and gestural information. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 22, 1357-1375.
- LEVINSON, S. C. 2000. *Presumptive meanings. The theory of generalized conversational implicature*. MIT Press, Cambridge, MA.
- LEVY, E. T. & D. MCNEILL 1992. Speech, gesture, and discourse. *Discourse Processes*, 15, 277-301.
- LIDDELL, S. K. 2003. *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MARSLEN-WILSON, W. D., E. LEVY & L. KOMISARJEVSKY TYLER 1982. Producing interpretable discourse: The establishment and maintenance of reference. In R. J. Jarvella & W. Klein (éd.), *Language, place, and action. Studies in deixis and related topics*, 339-378. John Wiley, Chichester.
- MCNEILL, D. 1992. *Hand and mind*. Chicago University Press, Chicago.
- MCNEILL, D. 2000. Catchments and contexts: nonmodular factors in speech and gesture production. In D. McNeill (éd.), *Language and gesture*, 312-238. Cambridge University Press, Cambridge.
- MCNEILL, D. & E. T. LEVY 1993. Cohesion and gesture. *Discourse Processes*, 16, 363-386.
- PERDUE, C. 1996. *Pre-basic varieties : The first stages of second language acquisition. Toegepaste taalwetenschap in artikelen. Special Issue EUROSLA6* (Dir Kellerman, E. B. Weltens & T. Bongaerts), 135-149.
- PRODEAU, M. 1998. La syntaxe dans le discours instructionnel en LE : Maintien de la référence dans le domaine des entités. *AILE*, 11, 95-141.

SACKS, H. & E. A. SCHEGLOFF 1979. Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (éd.), *Everyday language : Studies in ethnomethodology*, 15-21. Irvington, New York.

SPERBER, D. & D. WILSON 1986. *Relevance. Communication and cognition*. Blackwell, Oxford.

STUTTERHEIM, C. V. & R. NÜSE 2003. Processes of conceptualisation in language production: Language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*, 41, 851 – 881.

WATOREK, M. 2003. The development of anaphoric means to refer to space and entities in the acquisition of French by Polish learners. In C. Dimroth & M. Starren (éd.), *Information structure, linguistic structure and the dynamics of language acquisition*, 329-355. Benjamins, Amsterdam.

WILLIAMS, J. 1988. Zero anaphora in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 339-370.

ZIPF, G. K. 1949. *Human behavior and the principle of least effort : An introduction to human ecology*. Hafner, New York.

NOTES

1. Max Planck Institute for Psycholinguistics, PO Box 310, NL-6500 AH Nijmegen, Pays-Bas email : marianne.gullberg@mpi.nl
2. Dans les transcriptions, fr2 indique un énoncé produit en français langue 2, et suéd1 un énoncé produit en suédois L1, etc. E signifie un son entre [e] et [ɛ]. E a été choisi pour ne pas biaiser la transcription vers une interprétation au passé composé, 'donné', ou à l'imparfait, 'donnait'. On a attribué aux SN lexicaux des exposants afin d'indiquer l'(absence de) coréférence.
3. Les apprenants doivent aussi acquérir des principes d'organisation spécifiques pour la langue cible (Carroll & Lambert, 2003 ; Carroll, *et al.*, 2000 ; Lambert, *et al.*, 2003 ; von Stutterheim & Nüse, 2003 ; Watorek, 2003). La réorganisation de ces principes reste un problème même aux niveaux très avancés. Cela dit, au niveau de compétence dont il est question ici, l'absence de transfert de la L1 est *a priori* surprenante.
4. *Naar* signifie 'à' en néerlandais.
5. La différence pour la catégorie *Changeement* est due aux données d'un seul participant, angl. 'outlier'.

RÉSUMÉS

La production d'un discours cohésif pose problème pour les locuteurs langue 2 débutants, surtout dans le domaine du mouvement référentiel. La gestion du maintien de la référence, en particulier, soulève des difficultés qui se manifestent dans un suremploi de syntagmes nominaux lexicaux. Cette étude se focalise sur l'interdépendance de l'expression orale et gestuelle de la cohésion en L2, ainsi que sur la sur-explicitation des référents dans les deux modalités. Nous étudions la production L2 dans deux situations visuelles – interlocuteur visible ou pas – pour établir si l'expression gestuelle de la cohésion, exprimée par un ancrage gestuel des référents, est principalement une stratégie communicative employée en direction de l'interlocuteur. Les

résultats indiquent que l'expression gestuelle est utilisée par ces apprenants dans les deux conditions visuelles. Ce qui change, ce sont la réalisation et l'articulation des gestes. L'expression gestuelle de la cohésion semble donc être plurifonctionnelle.

The production of cohesive discourse poses particular problems for second language learners, especially in the domain of referential movement. Maintained referents, in particular, tend to be nominally and lexically overmarked. This paper focuses on the interaction between the oral and the gestural expressions of cohesion in learner varieties. It considers the role of gestural cohesion, expressed through the spatial anchoring of referents in gesture space, and the tight interdependence between the oral and gestural modalities. Specifically, it investigates a communicatively motivated account of the bi-modal learner variety of referential movement by examining L2 speech and gesture production under two different visibility conditions. The results suggest that, while the articulation of the gestural expression of cohesion in L2 is communicatively motivated, its presence is not.

INDEX

Mots-clés : discours, français L2, gestes, mouvement référentiel

AUTEUR

MARIANNE GULLBERG

Max-Planck-Institut für Psycholinguistik – Pays-Bas