

# Les gestes à charge culturelle partagée : des emblèmes comme les autres ?

Brahim Azaoui

La communication animale repose sur un ensemble complexe et évolutif de signes qui, en contexte, permettent de construire du sens, de partager des informations et des émotions. Parmi ces signes, les gestes manuels sont une des modalités principales intervenant dans la communication chez l'humain (Tomasello, 2004 ; Bruner, 2011). De manière générale, la littérature scientifique sur les gestes manuels distingue différents types de gestes : les coverbaux et les emblèmes (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004). Les premiers sont des productions gestuelles qui accompagnent la parole (McNeill, 1992) et peuvent par exemple inclure les gestes de pointage réalisés en même temps pour clarifier certains

déictiques verbaux (l'énoncé « assieds-toi ici » ne peut prendre sens que si un geste précise à l'interlocuteur le déictique « ici »). Les seconds seront définis à ce stade comme des gestes conventionnels, comme peut l'être par exemple le « doigt d'honneur » réalisé avec le majeur dans certains pays. Cette contribution s'intéressera tout particulièrement à cette catégorie de gestes emblèmes<sup>1</sup>.

Cette contribution ne discutera pas la relation culture-éducation à proprement parler. En revanche, il sera ici question de voir en quoi le contexte éducatif offre des situations inédites permettant de discuter le terme « culture » dans la notion de « geste culturel », formulation parfois retenue pour se référer aux gestes emblèmes. Or, une telle conception « simplifiante » (Morin, 2005) est susceptible d'entraîner, il nous semble, au pire une dérive essentialiste concernant la production de ces gestes<sup>2</sup>, a minima une stéréotypification de certaines communautés linguistiques, processus problématique dans le cadre de l'enseignement des langues. Aussi, il nous paraît nécessaire dans un premier temps de montrer comment la notion de culture est entendue par les principaux auteurs sur les gestes emblèmes, souvent définis comme des gestes culturels<sup>3</sup>, c'est-à-dire renvoyant à une culture ou sous-culture précise. Dans un second temps, il sera question de voir si la notion de « charge culturelle partagée », soumise par Galisson en 1988, ne serait pas à même d'éviter le piège tendu par le terme « culture » et ses dérivés tant il est polysémique et peut être appréhendé de diverses manières selon le champ disciplinaire et théorique retenu. L'absence de problématisation de la notion « culture » dans les travaux sur la gestuelle nous encourage dans cette voie pour, à la suite de Brookes et Le Guen (2019), interroger la pertinence de ce terme/notion pour délimiter les frontières culturelles de certains gestes.

- 1 Nous ne considérerons pas, dans notre discussion, les signes conventionnels de valeur symbolique, tels que des représentations graphiques (la croix rouge), certains animaux (la colombe pour représenter la paix).
- 2 Peut-on encore aujourd'hui considérer que tous les Français, encore aujourd'hui, symbolisent gestuellement le fait d'être ivre en plaçant un poing fermé devant le nez et en effectuant un bref mouvement de gauche à droite ?
- 3 Cela pose de toute évidence la question de la nature culturelle – dans le sens de construction sociale – des gestes dans la mesure où l'acquisition des moyens de communication repose au moins partiellement sur l'imitation (Tomasello, 2004).

Nous étairons notre hypothèse terminologique en nous appuyant sur différents corpus vidéo.

En effet, notre analyse multimodale nous amène à émettre une hypothèse interprétative des ressources mobilisées par un élève pour comprendre le geste réalisé par une mère lors de l'histoire qu'elle a contée en arabe tunisien. Il nous semble que l'interprétation réussie par l'élève repose sur sa connaissance implicite, peut-être incorporée, que cet enfant a d'une pratique à « charge culturelle partagée » (Galisson, 1988), à savoir la mise en place d'un voile par sa mère, de confession musulmane. Notre hypothèse est étayée par un test de perception réalisé auprès d'enfants du même âge, ainsi que par l'occurrence inattendue de ce même geste produit par un autre adulte, dans un second corpus différent à plusieurs points de vue.

Notre contribution visera à discuter, sur la base de ces extraits vidéo, la dimension culturelle que possèdent ces gestes iconiques que nous dirons à charge culturelle partagée. Nous poursuivrons cette discussion en nous interrogeant sur l'impact de cette réflexion dans le champ de l'enseignement.

## 1. Communication multimodale et gestes culturels

Dans le cadre d'une telle contribution, il est impossible de revenir sur l'ensemble des théories prenant en considération le corps et les gestes dans l'interaction. Deux grands courants peuvent toutefois être signalés : le paradigme de l'énaction et les *Gesture Studies*.

De par son étymologie, l'énaction peut être définie comme le fait de faire émerger quelque chose par l'action. Pour Varela et al. (2016), la cognition émerge de l'interaction dynamique entre un organisme et son environnement. Elle n'est pas une simple représentation interne du monde, mais une action incarnée qui crée (ou « en-acte ») un monde signifiant pour l'agent. Ainsi, ce paradigme considère que le corps n'est pas appréhendé dans une approche fonctionnaliste définie en termes d'inputs-outputs, mais constitue le lieu où s'engendrent réciproquement la cognition et le monde (Varela et al., 2016). Toute cette idée

se retrouve dans la conception énaïve de la communication. Pour Maturana et Varela (1994, dans Aden, 2017, §19): « Quand le langage émerge, les objets émergent aussi comme des distinctions linguistiques. Plutôt que de penser que nous utilisons le langage, ces auteurs préfèrent dire que "nous sommes dans le langage", ou mieux, que nous "langageons" ».

En dépit de tout l'intérêt d'une telle approche dans la compréhension du rôle du corps dans les interactions et l'enseignement des langues, à notre connaissance, il n'y est pas question explicitement, à l'inverse du second cadre théorique mentionné, de s'intéresser aux gestes qui relèveraient d'une dimension culturelle. Pour cette raison, notre réflexion s'ancrera dans le champ des *Gesture Studies*, un cadre théorique que nous présentons plus en détail ci-après.

Quel que soit le courant, le terme non verbal employé habituellement pour qualifier les informations qui circulent autrement que par la langue s'avère problématique et biaisé. Il pose comme centrale la place du verbal dans la communication, le reste étant défini par rapport à ce repère. Pour sortir de ce linguocentrisme, nous parlerons davantage de multimodalité que nous définirons comme la diversité des modalités de communication incluant notamment la langue, les postures, le regard, les supports visuels tels que les affiches ou les gestes. C'est sur cette modalité que nous concentrerons notre attention.

Dès les années 1960, la recherche montre l'importance de considérer la communication verbale dans son lien avec le mouvement corporel (voir Cresswell, 1968; Ekman & Friesen, 1969; Cosnier & Brossard, 1984; Winkin, 1981). Cela dit, comme le souligne Kendon (1972), ces premiers travaux s'attachaient d'abord à étudier la façon dont les gestes contribuent à la communication (voir aussi Efron, 1941). Il convient dès lors de distinguer ces études de celles qui se sont penchées sur le lien entre gestes et parole dans le processus même de la production du discours (Werner & Kaplan, dans Kendon, 1972). C'est dans cette dynamique que s'inscrivent les travaux pionniers de Kendon, en 1972, qui démontrent notamment comment des unités gestuelles correspondent à des unités de discours. Il s'est d'abord agi de poser les fondements d'une analyse de la gestualité coverbale qui mettra à mal l'idée que les gestes sont des

phénomènes « non verbaux », conception contre laquelle McNeill (1985) s'est également rapidement élevé.

Parmi les modèles qui pensent le lien geste-parole, certains considèrent que deux systèmes, verbal et non verbal, interagissent dans la production orale (voir par exemple de Krauss et al., 2000). Pour défendre sa théorie d'un système unique, McNeill (1992, p. 23-24) s'appuie sur plusieurs observations :

- 90 % des gestes apparaissent avec la production de parole ;
- Les gestes et la parole sont synchrones ;
- la synchronisation gestuelle sur les plans phonétique, sémantique et pragmatique ;
- le parallèle entre le développement langagier et gestuel de l'enfant ;
- en cas d'aphasie, tant la production des gestes que de la parole est affectée.

Dans ses premiers travaux, McNeill (1992) distingue quatre gestes coverbaux :

- Iconiques : ils présentent une analogie entre la forme réalisée et le signifié
- Déictiques : gestes de pointage
- Métaphoriques : gestes qui représentent des concepts, des idées ou des métaphores. Il n'y a pas de ressemblance geste/signifié
- Battements : gestes rythmiques comptant deux mouvements (haut-bas ou intérieur-extérieur). Ils ne représentent rien de particulier mais sont produits sur d'autres gestes coverbaux

McNeill reviendra plus tard (2005) sur ces catégories. Il insistera sur la nécessité de distinguer « dimension » de « type » gestuel (p.41) pour

éviter toute catégorisation cloisonnante. Un geste peut en effet renvoyer à plusieurs dimensions à la fois. Ainsi, un geste iconique peut en même temps avoir une valeur déictique.

Il convient d'indiquer que McNeill (2005) envisage ces gestes coverbaux dans un continuum<sup>4</sup> (Figure 1), nommé « continuum de Kendon » en l'hommage des travaux pionniers de ce dernier.

**Figure 1**

*Continuum de Kendon (McNeill, 2005)*

Gestes coverbaux	Emblèmes	Mimes	Langues des signes
Présence obligatoire de la parole	Parole optionnelle	Absence de parole	Absence de parole

Ce continuum a fait l'objet de critiques sur plusieurs points, en particulier sur son caractère oralo-centré excluant la langue des signes. Boutet (2010) lui reproche notamment d'être « structuré autour de la modalité vocale » (p. 55) et propose notamment d'interroger les différents continuums et de repenser les catégories emblèmes et pantomimes. L'auteur dénonce le fait que ce continuum constitue malgré ces biais scientifiques une « véritable norme scientifique » (*ibid.*, p. 56).

Toujours dans une approche critique de la typologie proposée par McNeill, d'autres travaux, dans le domaine de la sémiotique peircienne, interrogent la pertinence de la distinction iconique/métaphorique. Ainsi Sonesson (2001) rappelle-t-il que, « selon la définition de Peirce, il y a iconicité dès que le signe se fonde sur des propriétés que les deux objets entrant dans la relation possèdent en tant que tels, indépendamment l'un de l'autre » (p. 47). Ces propriétés peuvent être non-visuelles ou abstraites.

4 En 2005, McNeill révisé son continuum (1992) et propose un modèle constitué de quatre continua en considérant quatre perspectives différentes : la relation à la parole (modèle ici présenté), le degré de propriétés linguistiques, de conventionnalité et le caractère sémiotique du geste.

## 2. Emblèmes : des gestes culturels ?

Tout comme les gestes coverbaux sont directement en lien avec la structure syntaxique de certaines langues, d'autres gestes sont propres à certaines communautés linguistiques et socioculturelles qui les emploient. Ces gestes, communément appelés emblèmes gestuels, sont souvent présentés comme possédant une dimension « culturelle », sans que, à notre connaissance, la littérature scientifique dans le champ de la gestuelle ne définisse pour autant précisément l'acception de cette notion. L'absence d'une telle précision n'est pas sans présenter quelques obstacles en termes de catégorisation. D'autres auteurs en revanche (Cosnier, 1982) rattachent ces gestes à une communauté sociolinguistique spécifique, ce qui établit davantage un lien avec l'usage de la langue en contexte que de la question culturelle<sup>5</sup> à proprement parler. Pour d'autres auteurs en revanche (voir par exemple Gawn & Cooperrider, 2024), la question linguistique peut difficilement constituer un repère définitoire suffisant car les emblèmes sont souvent partagés à des échelles culturelles plus ou moins étendues (nations ou groupes socioculturels restreints).

### **2. Éléments définitoires des gestes « culturels »**

L'étude qui a très certainement posé les premières bases scientifiques des travaux sur les emblèmes – tant sur le plan notionnel que méthodologique – est celle réalisée par David Efron (1941). Étudiant de l'anthropologue américain Boas, défenseur d'un relativisme culturel, Efron s'est donné pour objectif de déconstruire l'idéologie raciste des nazis, notamment telle que défendue par Hans Günther qui voit dans chaque comportement humain une trace de la race à laquelle chacun appartiendrait. Pour ce faire, Efron a entamé une étude comparative des gestes « culturels » chez des Juifs d'Europe de l'Est et Italiens du Sud « assimilés<sup>6</sup> » et d'autres qualifiés de « traditionnels<sup>7</sup> ». Ses résultats

5 Bien que pour certains auteurs tels que Galisson (2002) ou Agar (1994), il est impossible de distinguer langue et culture.

6 C'est-à-dire des personnes dont le comportement est identique aux Américains (1941, p.172).

7 Par ce terme Efron entend les personnes étrangères ou nées aux États-Unis mais qui sont restées assez hermétiques aux influences américaines sur le plan culturel et linguistique (1941, p. 172).

démontrent qu'il n'y a rien d'héréditaire – donc de « racial<sup>8</sup> » – dans le geste culturel. Les Juifs et Italiens acculturés ne produisent pas les mêmes gestes que leurs homologues immigrés de la « même » communauté. Les gestes sont donc influencés par le contexte dans lequel chacun évolue, non par la génétique.

Par cette étude fondatrice sur les gestes, Efron pose les jalons des travaux à venir sur les emblèmes gestuels, terme que l'auteur n'utilise pas à proprement parler. Il est davantage question dans son ouvrage de gestes « emblématiques » ou « symboliques » qu'il définit comme ces gestes qui n'entretiennent pas de lien morphologique avec leur référent. En creux, nous semble-t-il, il signale que, contrairement aux gestes physiographiques, les gestes emblématiques peuvent être compris au sein d'une culture<sup>9</sup>. D'ailleurs, dans la préface de la réédition de l'ouvrage d'Efron (Efron, 1972), Ekman écrit « [ces gestes] ont une signification standardisée au sein d'une culture et sont spécifiques à cette dernière » (p. 11).

La dénomination de ce type de geste varie selon les périodes et les auteurs, même si le terme « emblème » semble être plus fréquent. D'ailleurs, c'est Ekman et Friesen qui retiennent ce terme en 1969 et lui attribuent la définition suivante : « Les actes non verbaux qui ont une traduction verbale directe, ou une définition dans le dictionnaire, consistant généralement en un ou deux mots, voire une phrase » (p. 63). Les auteurs poursuivent en précisant que ces gestes sont « bien connus de tous les membres d'un groupe, d'une classe, d'une culture » (*ibid.*).

Sans revenir sur les évolutions progressives chez d'autres auteurs (voir pour cela Payrató & Clemente, 2020), il est possible de noter que la terminologie retenue pour nommer ces gestes inclut les expressions suivantes :

- 8 Terme qu'Efron maintient constamment entre guillemets, certainement pour prendre ses distances avec le discours nazi.
- 9 Efron inverse la comparaison. Il indique que, contrairement aux gestes physiographiques (...) qui peuvent être reconnus par des individus appartenant à différentes cultures, les gestes symboliques ont, de manière générale, un caractère purement emblématique. C'est nous qui en déduisons que les gestes symboliques sont compris au sein d'une même culture (uniquement ?).

- Gestes quasi-linguistiques (Cosnier, 1982);
- Emblématiques (Efron, 1941); emblèmes (Ekman & Friesen, 1969; McNeill, 1992);
- *Quotable gestures* (Kendon, 2004);
- Gestes symboliques (Efron, 1941).

Quelle que soit la terminologie retenue, ces gestes peuvent être réalisés par différentes parties du corps (nez, mains, parties du visage...) selon les groupes sociolinguistiques et socioculturels auxquels les locuteurs appartiennent (Gawn & Cooperrider, 2024 ; Kita, 2009 ; Müller et al., 2014). Selon McNeill (2014, p. 76) les emblèmes réunissent quatre caractéristiques principales. Ils possèdent :

1. une dimension lexicale. En ce sens, ces gestes peuvent être répertoriés, répétés et décrits;
2. un degré de conventionnalité;
3. une définition culturelle déterminée et préservée par la communauté dans laquelle ils sont produits et utilisés;
4. une dimension métaphorique dans le sens où ils sont codifiés.

Nous retrouvons globalement ces aspects dans la définition qu'en propose Tessendorf (2014; 2013). Cet auteur reprend peu ou prou celle d'Ekman et Friesen (1969). Pour Tessendorf (2014) les emblèmes sont comme «des mouvements corporels conventionnels possédant une signification précise qui peut être comprise facilement sans la parole par un groupe social ou culturel particulier<sup>10</sup>» (p. 82). D'autres, à l'instar de Cooperrider et Gawn (2024) les définissent plus succinctement comme des gestes conventionnels renvoyant à une signification précise.

<sup>10</sup> «conventional body movements that have a precise meaning which can be understood easily without speech by a certain cultural or social group».

## 2.2 La notion de « culture » dans les travaux sur les emblèmes

Ainsi, en plus du degré de conventionnalité, les emblèmes possèdent une dimension culturelle qui a été posée dès le début des études sur ces gestes spécifiques. Il nous semble intéressant de voir ce que les auteurs principaux entendent par « culture » lorsqu'ils parlent de gestes « culturels » ou de la dimension culturelle des emblèmes.

### 2.2.1 Une absence de précision explicite

De manière assez intéressante, il apparaît que le mot culture n'est jamais véritablement défini par les auteurs clés, ni même commenté pour en préciser l'acception que le lecteur devrait en faire. Ainsi, l'anthropologue Efron (1941), dont l'étude est considérée comme fondatrice sur les emblèmes, présente la population d'étudiants du Yeshiva College sans plus de précision que le fait qu'ils sont « imprégnés de la culture religieuse [juive] orthodoxe » (p. 123). S'il prend soin de qualifier le type de culture en question, ce qui permet d'en délimiter le champ d'application, qu'entend-il par « culture », dans cette expression ? Nous comprenons toutefois, au début de son ouvrage consacré à une attaque en règle de l'idéologie nazie, qu'il entend la culture comme étant une réalité hétérogène (voir par ex. p. 15-16). Ekman et Friesen, respectivement anthropologue et sociopsychologue, ne proposent aucune indication sur la manière d'entendre le terme. Il semble parfois synonyme de nation, comme dans cet extrait : « Nous avons vu des personnes montrer le poing, qui est au sein de notre culture un emblème pour la colère ou la bagarre » (p. 63). À quelle catégorie ou quel pan de la « culture » américaine les auteurs renvoient-ils ? Un tel flou accompagne également le propos de McNeill (2014), dans le champ de la psychologie cognitive. L'auteur complète le troisième élément définitoire précité en signalant que « chaque culture possède un répertoire d'emblèmes » (*ibid.*, p. 76). Le terme « culture » n'est accompagné d'aucune indication sur l'acception à lui donner. Kendon (2004), qui a débuté sa carrière en psychologie expérimentale avant de poursuivre des travaux en anthropologie linguistique, reste quant à lui aussi vague sur son usage du terme : « Il a également toujours été reconnu qu'il existe des différences d'une nation

à l'autre, d'une culture à l'autre ou d'une couche de la société à l'autre dans la manière dont les gestes sont utilisés» (2004, p. 326).

Tout comme le notent encore récemment, en anthropologie linguistique, Brookes & Le Guen (2019) concernant les contributions au numéro de *Gesture*<sup>11</sup> qu'ils ont coordonné, la question de la culture n'est pas problématisée par les auteurs que nous avons présentés. Ce qui ressort des définitions présentées est une approche vague et englobante de la culture. En outre, l'usage constant du déterminant singulier pourrait laisser penser que la culture, chez certains auteurs, serait un tout homogène.

Cela peut paraître d'autant plus surprenant que tant Efron que Kendon furent des anthropologues et qu'ils étaient loin de concevoir la culture comme une entité figée. Peut-être l'absence de précision définitionnelle révèle-t-elle l'existence d'une forme d'évidence invisible (Carroll, 1988), qui supposerait une définition partagée, mais non explicitée ?

### 2.2.2 Une définition du terme aux frontières floues

La citation de Kendon (2004) permet toutefois en creux de commencer à dessiner des frontières entre la notion de culture et d'autres termes associés ; l'auteur distingue en effet le terme culture de la nation ou de la classe sociale. En revanche, en présentant l'étude d'Efron, Kendon introduit un rapport de synonymie entre *ethnic* et *culture* : « Il [Efron] a également recueilli des informations parmi les membres assimilés de ces deux groupes ethniques dans l'espoir de pouvoir montrer quels changements, s'il y en avait, étaient survenus dans l'utilisation des gestes à mesure que les gens s'assimilaient à la culture américaine » (p. 330). Efron (1941), quant à lui, utilise "*ethnic*" comme substitut lexical au terme « racial », que l'auteur maintient constamment entre guillemets pour se distancier de la conception nazie qu'il cherche à démonter : « L'objet de notre étude était (a) de découvrir s'il existe des différences de groupe standardisées dans le comportement gestuel de

11 *Gesture* est une des revues principales dans le domaine de la gestualité : <https://benjamins.com/catalog/gest>

deux groupes "raciaux" distincts (...) Dans chaque cas, l'origine ethnique spécifique de l'individu a été établie en notant le dialecte particulier utilisé» (p. 40).

Kendon (2004) poursuit sa partie sur les emblèmes en établissant un lien entre culture et société: « Tout le monde s'accorde à dire que les gestes expressifs varient d'une société à une autre. Plusieurs livres ont été publiés montrant qu'il existe des gestes différents pour une même signification selon les cultures » (p. 336). Une société = une culture ?

De manière générale, l'étude de la littérature montre une certaine alternance non étayée entre différents termes (et leurs dérivés adjectivaux): culture, société, communauté, aire géographique, région, ethnie. Il en ressort une certaine confusion terminologique et conceptuelle puisque la dimension culturelle de l'emblème renvoie à différentes échelles et à des réalités tout à la fois géographiques, sociales et ethniques. Cela soulève les mêmes questions que celles posées par Brookes et Le Guen (2019, p. 126): peut-on au final considérer les frontières linguistiques et culturelles comme paramètres premiers de l'étude des variations gestuelles? Les différences sont-elles déterminées par des frontières ethnolinguistiques et culturelles? Dans quelle mesure la notion de culture doit-elle être envisagée comme une entité autonome et délimitée (*autonomous and bounded*) ce qui lui dénie son caractère fondamentalement processuel ?

### **2.3 Emblèmes et variation**

Les travaux sur les emblèmes soulignent régulièrement les influences de la langue ou de la « culture » (Kita, 2009; Muller et al., 2014; Calbris & Porcher, 1989) sur ces types de gestes. Ainsi Gawn et Cooperrider (2024) nous rappellent la diversité des formes et des combinaisons possibles (par exemple, usage des mains ou de la bouche, association avec un haussement d'épaules ou un son). Les variations sont donc nombreuses et peuvent dépendre de plusieurs paramètres.

### 2.3.1 Emblèmes et variation géographique

Une des rares études d'ampleur sur le sujet a été menée par Morris et al. (1979) pour définir une géographie linguistique des emblèmes en Europe, y ajoutant en plus la Tunisie, seule exception à cette aire. Les auteurs ont demandé à un panel de 30 hommes sollicités au hasard dans 40 pays s'ils connaissaient les 20 gestes conventionnels qui leur étaient présentés et d'en donner le sens. Ce travail a permis de vérifier le caractère conventionnel des emblèmes et leur variation diatopique, autrement dit géographique. En effet, les résultats montrent que certains gestes se retrouvent d'une région à une autre ou voient leur sens évoluer selon les aires géographiques. Ainsi en est-il du geste des doigts en forme d'anneau (Figure 2) :

**Figure 2**

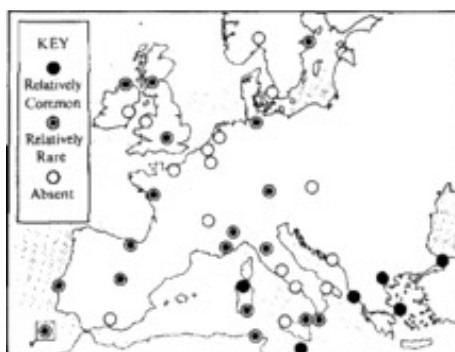
*Doigts en forme d'anneau*



58 % des 1200 participants de l'étude lui accordent le sens de « ok – good », tandis que pour 11 % et 10 % d'entre eux, il signifie respectivement « orifice » et « zéro ». Les auteurs proposent de cartographier le sens attribué. Ainsi, le sens « orifice » est réparti de la sorte (ronds noirs) (Figure 3) :

**Figure 3**

*Répartition du sens « orifice »*



Nous le voyons, le sens des emblèmes dépassent potentiellement les frontières géographiques et linguistiques (Gawn & Cooperrider, 2024). Le caractère culturel est donc à relativiser, ou tout au moins à interroger. Pour cela, il conviendrait a minima de penser les emblèmes socioculturels dans une double approche synchronique et diachronique permettant de prendre en considération les évolutions sémantiques et culturelles que certains gestes subissent. Combien de Français aujourd'hui signalent l'état d'ébriété d'une personne ou la lassitude ainsi (respectivement Figures 4 et 5)?

**Figure 4**

*Emblème gestuel français symbolisant « ébriété »*



**Figure 5**

*Emblème gestuel français symbolisant « lassitude »*



Pourtant, ils sont encore utilisés pour représenter des gestes culturels français<sup>12</sup>, au risque de stéréotyper le comportement gestuel « des » Français. Par conséquent, et en dépit de l'étude de qualité réalisée par Calbris dans les années 1980, une étude renouvelée de ces gestes qui s'inscrirait dans une véritable démarche interculturelle est nécessaire pour mettre à jour la « liste » établie par Calbris et Montredon (1986).

### 2.3.2 Emblèmes et variation diaphasique

Si nous évoquons dans une précédente publication (Azaoui, 2021) l'existence de variation gestuelle diachronique<sup>13</sup>, la dimension culturelle attribuée aux emblèmes mérite d'être considérée également sous l'angle stylistique, c'est-à-dire en prenant en compte les variables propres aux locuteurs (Payrató & Clemente, 2020, p.108). Payrató et Clemente indiquent que les facteurs situationnels peuvent influencer les emblèmes ; les auteurs y incluent la question des thèmes et les objectifs de l'interaction, ainsi que le degré de formalité entre les interactants (p. 108).

À notre connaissance, hormis dans la question du développement langagier (voir notamment Iverson et al., 2008 ou Guidetti, 2010), une autre forme de variable est rarement prise en considération dans le champ des études sur les emblèmes : la culture éducative. Pourtant, les travaux sur l'acquisition du langage montrent que le modèle parental constitue un modèle de production gestuelle. Par exemple, Iverson et al. (2008) ont étudié la différence de production gestuelle et verbale chez des enfants italiens et américains. Leur travail confirme l'hypothèse selon laquelle le fait que les Italiens adultes possèdent un répertoire de gestes riche impacte la production gestuelle chez des bébés italiens. Porcher (Calbris & Porcher, 1989) rappelle d'ailleurs que le geste peut être « acquis par l'inculcation » (p. 26), ce qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler les « techniques du corps » de Mauss (1934). Le corps apparaît donc comme un capital culturel (Calbris & Porcher, 1989,

12 Voir par exemple : <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/on-parle-avec-les-mains/> (consulté le 20/12/2023).

13 Le geste V de la victoire des Alliés en 1943 réalisé par Churchill symbolise la paix, durant la période du mouvement hippie et des contestations contre la guerre au Vietnam durant les années 1960 aux États-Unis.

p. 25). Ainsi, au-delà du mimétisme observable chez des enfants de 10-24 mois, il est intéressant de s'intéresser au fait que la valeur que des enfants accordent à des gestes emblèmes « nationaux » peut être dévoyée par la façon dont ils sont employés par les parents. Cela tend à indiquer le poids de la variable socio-éducative dans l'interprétation que peuvent en donner des enfants.

Dans un précédent travail (Azaoui, 2019), nous avons analysé la remarque d'une collégienne française, Monique, concernant l'emblème « doigt en forme d'anneau », produit par son enseignante de français pour apporter une explication à l'usage d'un temps verbal. Alors que l'interprétation la plus couramment admise pour ce geste est celle de précision et d'exactitude (Calbris et Montredon, 1986, p.15), Monique déclarait : « En général c'est quand les parents ils veulent nous punir. Ils disent tu arrêtes tout de suite de faire ça<sup>14</sup> ». Par cette remarque, cette élève signale la variation possible dans les gestes conventionnels dont le caractère « culturel » peut parfois faire oublier l'existence d'adaptations dans des cercles restreints tels que les familles. Dès lors, il s'avère cohérent de considérer la notion de culture en intégrant ce qui relève de la « forme d'éducation, [l']identité historico- personnelle » (Calbris & Porcher, 1989, p. 36). Tout comme nous ne sommes pas que le produit d'une culture, mais également producteur de celle-ci, nous ne pouvons être uniquement le produit d'une culture gestuelle collective. Comme le dit Porcher, « les gestes incarnent l'articulation entre un individu et ses groupes d'appartenance et de référence » (ibid.). Dès lors, les emblèmes, en dépit de leur conventionalité, mériteraient d'être appréhendés dans une approche dynamique qui reconnaîtrait par exemple les variations sociale, historique ou géographique pour une même communauté, comme le fait d'ailleurs tout récemment Payrató et Clemente (2020), à la manière de ce que la sociolinguistique défend pour langue.

### 3. Les emblèmes : des gestes à charge culturelle partagée ?

La notion de « charge culturelle partagée » proposée par Galisson (1988) en didactique du français langue étrangère semblerait pouvoir prendre

14 Elle reproduit le geste sur ce segment.

en compte une telle conception dynamique de la « culture ». Elle permet en effet de rappeler l'importance du contexte et l'historicité, et donc d'envisager la culture davantage en tant que processus. Une étude exploratoire permettra de discuter la pertinence d'un tel rapprochement disciplinaire.

### 3.1 Quelques éléments théoriques préalables

Nous avons vu que la notion de « culture » n'était jamais véritablement définie, encore moins problématisée dans les travaux sur les emblèmes gestuels (sauf éventuellement chez Payrató & Clemente, 2020). De plus, cette dimension culturelle est appelée à prendre en compte toute la question des variations qui permet de considérer l'influence de divers paramètres dans la production et réception des emblèmes. Or, parler de gestes *culturels* tend à figer la dynamique inhérente à toute culture alors qu'elle est en perpétuelle évolution. Comme nous l'indiquions précédemment, le geste emblème décrit par Calbris pour symboliser la lassitude (Figure 4) n'est en cela plus véritablement partagé par *les Français*<sup>15</sup>. Seule une partie de la population, d'une certaine génération, l'ont en revanche en partage. Ainsi, au sein même des Français, il pourrait entraîner certains malentendus interculturels. La notion de « charge culturelle partagée » (Galisson, 1988, 2002) développée dans le champ de la didactique des langues-cultures pourrait permettre de surmonter cette impasse théorique et définitoire car elle reconnaît l'importance du contexte d'interaction et de ce qui est partagé ou non, par qui, dans quel contexte.

Pour compléter cette réflexion, les travaux de Peirce peuvent être assez intéressants à rappeler. Mittelberg (2019) rappelle que le sémioticien américain distingue trois catégories universelles : priméité (ce qui relève du possible), secondéité (renvoie à l'expérience, à l'effet de sens en contexte) et tiercéité (se réfère aux invariants, aux lois, aux conventions). Si l'on admet avec Mittelberg que l'emblème n'est qu'une

15 Chaque année, je fais un test impromptu auprès de mes étudiants de master pour évaluer de manière informelle la connaissance que des étudiants français ont de ce geste aujourd'hui. Bien entendu, il n'y a là rien de scientifique à proprement parler dans cette démarche, mais il ressort constamment que très peu d'étudiants français indiquent le connaître au XXI<sup>e</sup> siècle.

actualisation gestuelle prototypique de tiercéité parmi d'autres (2019, p. 208) et que l'on peut retrouver « différents types d'habitudes et de schémas incorporés, de pratiques sociales<sup>16</sup> » (2019, p. 208), alors il est possible d'admettre que le geste réalisé par l'élève est une autre instantiation gestuelle de tiercéité.

Ainsi, on pourrait avancer l'idée que ce geste possède une « charge culturelle partagée » que Galisson (1988) définit comme : « cette culture qui, même s'ils [les natifs<sup>17</sup>] l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent » (p. 328).

### **3.2 Une étude exploratoire d'un geste à charge culturelle partagée**

Pour étayer notre propos, nous nous appuyons sur un premier exemple d'analyse, soutenue par d'autres corpus.

Le segment du corpus sur lequel notre analyse principale repose est extrait d'un moment de contage mené par une mère d'élève dans une classe de maternelle dans une école située dans le sud de la France. Cette intervention s'inscrit dans un projet plus large, les Mères conteuses (Azaoui, 2021e; Azaoui, 2021a). Il y était question de promouvoir les langues familiales et les contes à l'école au service des apprentissages langagiers.

Mittelberg et Hinnell (2022, p. 10<sup>18</sup>) signalent que McNeill retient une approche saussurienne du signe, applicable en fait uniquement aux gestes conventionnels/emblèmes. L'approche peircienne apparaît pourtant comme plus appropriée pour étudier l'usage des gestes en contexte puisqu'elle dépasse le rapport signifiant/signifié et accorde davantage de place au contexte et au traitement du signe par les individus.

16 « Thirdness in gesture not only underpins symbolic emblems, such as the victory sign, but resides in different kinds of embodied habits and schemata, social practices ».

17 Terme employé par Galisson.

18 Les pages correspondent à celles du document mis en ligne.

Sur la base de ces éléments, considérons la situation suivante dont un extrait a fait l'objet d'une analyse<sup>19</sup> dans Azaoui (2021e). Lors du projet Les mères conteuses<sup>20</sup>, une mère d'élève raconte la version maghrébine de l'histoire du Loup et des sept chevreux. Dans cette version, dite en arabe tunisien, une ogresse tient lieu de loup et des filles de chevreux. Alors que l'ogresse frappe à la porte de la maison où se trouvent sept filles seules dans l'attente du retour de leur mère, l'une d'entre elles lui refuse l'entrée sous prétexte que leur mère, contrairement à l'ogresse, porte un voile sur la tête (Figure 6).

**Figure 6**

*Geste réalisé sur l'énoncé: « Notre mère porte un foulard sur la tête »"*



À l'issue de cette histoire, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont compris. Alors qu'un enfant déclare que le personnage principal porte un foulard, l'enseignante le relance pour comprendre la manière dont il s'est approprié cette information. À cette question, il répond par un geste.

- Professeure : comment tu sais qu'il avait un foulard le loup
- Élève : parce que la maman elle a fait comme ça (+ reproduit le geste, Figure 7)

19 L'analyse ici proposée est en revanche inédite. Elle s'appuie uniquement sur le corpus et prolonge une précédente analyse présentée dans le chapitre cité.

20 Je reviendrai sur cet exemple plus tard dans la partie consacrée au répertoire plurisémiotique.

**Figure 7**

*Geste de l'enfant sur son intervention : « Elle a fait comme ça (+ geste circulaire) »*



Les captures d'écran (Figures 6-7) tentent de rendre la dynamique du mouvement gestuel de la mère lorsqu'elle évoque la présence d'un foulard et celui de l'enfant lorsqu'il explique que « la maman elle a fait comme ça ». Tous deux réalisent un geste circulaire de la main droite : pour l'une, le geste est effectué en partant du côté situé en bas à gauche du visage, il remonte le long de son visage et se termine de l'autre côté. Pour l'autre, le geste débute en bas à droite du visage. Le mouvement de l'enfant reprend la forme de celui produit par la mère d'élève, dont le voile constituait toutefois un indice supplémentaire.

Ce geste pourrait spontanément être catégorisé comme un geste iconique dans la mesure où il présente une certaine ressemblance avec l'objet qu'il représente<sup>21</sup>. Pourtant, nous émettons l'hypothèse que l'iconicité du geste n'est pas suffisante, dans le cas présent, pour que l'enfant fasse sens de cet étayage visuel. Nous considérons que ce qui a permis la sémiotisation du geste, d'en consolider la valeur et le sens est la connaissance implicite, peut-être incorporée, que cet enfant de 4 ans a d'une pratique religieuse : la mise en place du voile que portent certaines mères musulmanes, dont celle de l'élève. Ainsi, parce que « les gestes expriment un héritage culturel, une forme d'éducation, une identité historico-personnelle » (Porcher, 1989, p. 36), nous émettons l'hypothèse que c'est cette expérience personnelle d'une pratique familiale qui a facilité l'interprétation, par l'élève, du geste produit. Partant, qualifier ce geste d'iconique paraît insuffisant. L'envisager

21 En l'occurrence, il s'agit davantage de l'objet tel que porté par certaines femmes musulmanes.

comme un geste conventionnel est une idée séduisante mais cela nous engagerait à considérer l'existence d'un caractère codifié propre à toute une communauté et potentiellement compréhensible sans la parole. Il convient alors d'attribuer une charge culturelle à ce geste, ce qui permet d'éviter le terme « iconique culturel » utilisé par Mittelberg et Evola (2014, p. 1740). Nous sommes toutefois d'accord avec les auteurs pour dire qu'il existe, comme l'avait déjà pointé Mauss (1934) concernant l'éducation aux techniques corporelles les plus évidentes, une transmission de la manière de mimer, de représenter un objet ou une situation (Mittelberg & Evola, *ibid.*). Ces habitudes, ajoute Mauss (*ibid.*), « varient non pas simplement avec les individus et leurs imitations, elles varient surtout avec les sociétés, les éducations, les convenances et les modes, les prestiges » (p. 8)<sup>22</sup>.

La pratique religieuse de la mère de cet enfant constitue vraisemblablement une culture partagée par les membres de la communauté musulmane<sup>23</sup> à laquelle appartient cet élève. Toutefois, toutes les mères ne portent pas le voile de la même façon. Les « techniques du corps » (Mauss) ne sont donc pas nécessairement les mêmes. Néanmoins, dans notre cas, nous posons l'hypothèse que l'enfant s'est appuyé sur son répertoire de pratique culturelle familiale<sup>24</sup> pour construire le sens du geste de la mère conteuse.

Pour étayer cette hypothèse, nous mentionnerons deux arguments supplémentaires. Le premier repose sur un test de perception réalisé auprès de différents enfants de 4-5 ans. Le second prend appui sur un autre corpus de recherche, en dispositif pour des élèves allophones de collègue.

Le test de perception a été mis en place auprès de 10 enfants scolarisés en grande section de maternelle (enfants âgés de 5 ans) ailleurs que dans l'école de l'enfant présenté précédemment. Nous avons donné nos consignes aux adultes chargés de ces enfants. Parmi ces derniers,

22 Pagination de la version numérique de l'article accessible en ligne : [https://classiques.uqam.ca/classiques/mauss\\_marcel/socio\\_et\\_anthro/6\\_Techniques\\_corps/Techniques\\_corps.html](https://classiques.uqam.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthro/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html)

23 Cela ne signifie toutefois pas que la pratique est commune à toutes les femmes de confession ou d'éducation musulmane.

24 Cela n'exclut pas qu'il puisse y avoir une pratique hors de la sphère familiale.

un seul était a priori de confession musulmane (selon l'enseignante, la mère, libanaise, est voilée). Les enfants ont visionné une seule fois l'extrait vidéo dans lequel nous voyons la mère raconter son histoire. La consigne donnée était identique pour tous : « Tu vas regarder une vidéo. Une mère raconte à des enfants une histoire. Qu'est-ce qui se passe selon toi ? À la fin, la mère fait un geste avec la main droite. Qu'est-ce que ça peut signifier ? ».

Parmi les réponses données, aucune ne mentionnait le fait de porter un foulard. Quelques exemples d'intervention :

- « l'histoire parle d'un gros monsieur qui se promène dans des villages. Le geste c'est pour la mer autour des villages » ;
- « c'est l'histoire d'un loup qui se promène et qui cherche sa grand-mère ». Plusieurs enfants ont fait le lien avec des histoires où le loup tape à la porte ;
- « le geste c'est pour montrer le visage de la grand-mère » ;
- « la mère se touche les cheveux ».

Il est intéressant de noter que l'enfant d'origine libanaise n'a rien signalé. D'après l'enseignante de cet élève, la mère ne porte pas le voile comme la mère de la vidéo. Est-ce une des raisons possibles pour lesquelles il n'a pas su ou pu interpréter le geste ?

Le second et dernier élément permettant de soutenir notre hypothèse d'interprétation est issu d'un corpus vidéo collecté dans le cadre de notre projet sur la différenciation en UPE2A (Azaoui & Denizci, 2022). Le contexte pédagogique est le suivant : alors que les élèves allophones sont en train de travailler sur des exercices liés au lexique des vêtements, l'enseignante les interpelle pour s'assurer de leur connaissance d'un mot : l'écharpe. Comme l'indique la capture d'écran (Figure 8), elle réalise un geste circulaire assez similaire à ceux notés précédemment.

**Figure 8**

*Enseignante réalisant un geste sur son intervention : « qu'est-ce que c'est ça que l'on met autour du cou ? comment ça s'appelle ? [Que l'on met autour du cou ?] »*



Devant l'absence de réaction, l'enseignante sollicite spécifiquement deux élèves maghrébines dont le niveau linguistique est plus élevé que leurs camarades :

- Professeure : les filles, comme ça s'appelle ce qu'on met autour du cou quand il fait froid (Figure 9)
- Élèves : le foulard

**Figure 9**

*Répétition du geste représentant, pour l'enseignante, le mot « écharpe »*



On le voit, spontanément et alors que le contexte d'interaction est différent à plusieurs niveaux (collège, interaction exolingue, emploi du terme cou qui signale l'emplacement du vêtement), les élèves en

question attribuent à ce geste le même sens que celui donné par l'élève de maternelle. Il faudra attendre trois secondes avant que l'une d'entre elles ne s'exclame : « Ah, l'écharpe ! ».

### En guise de conclusion

Problématiser la notion de « culture » dans le champ de la gestualité nous invite à envisager une approche critique, car réflexive (Heller, 2023), sur ce que l'on entend par ce terme et les implications. Nous avons fini par proposer une formulation : « gestes à charge culturelle partagée », qui nous semble pouvoir conserver la dynamique relationnelle et historicisée de la « culture », ainsi que la question des normes et variations.

Appliquée aux gestes, cela permettrait ainsi de relativiser l'appel de certains chercheurs pour enseigner les emblèmes (Gullberg, 1998). Ainsi, Cadet et Tellier (2007) distinguent les gestes pour enseigner des gestes à enseigner, dans lesquels elles intègrent les emblèmes. Cet enseignement pourrait avoir sa pertinence car les emblèmes peuvent en effet constituer une source potentielle de malentendus, a fortiori lorsque le geste peut avoir un autre sens dans « la » culture de son interlocuteur. Cela dit, au moins deux points de vigilance devraient être considérés. D'une part, il s'agit d'insister sur le fait que, bien qu'ils soient « culturels », comme le rappelle Denizci (2017), le contexte permet de lever les éventuelles incompréhensions de certains gestes entre locuteurs appartenant à d'autres groupes socioculturels ou ethno-linguistiques. D'autre part, il est essentiel de conserver à l'esprit les variations a minima de type géographique, social et historique des emblèmes pour éviter d'enseigner des emblèmes qui ne sont plus en usage et prendre en compte, à l'inverse, d'autres que les nouvelles générations développent.

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énonctif. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Agar, M. (1994). *Language Shock : Understanding The Culture Of Conversation*. HarperCollins.
- Azaoui, B. (2019). Ce que les élèves voient et disent du corps de leur enseignant : analyse multimodale de leurs discours. Dans V. Rivière et N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation* (pp. 99-123). ENS Éditions.
- Azaoui, B. (2021). Les mains ont la parole. Quand les gestes ont leur mot à dire dans l'apprentissage des langues. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 127-142). De Boeck Supérieur.
- Azaoui, B. (2021a). Recherche participative chercheurs-enseignants-parents-conteuse : Interroger l'altérité, (re)penser la collaboration avec les parents. In F. Torterat & B. Azaoui (Éds.), *Initiatives collaboratives pour l'enfance : quelles mutations de l'éducation et du travail social ?* (pp. 127-142). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Azaoui, B. (2021e). Entrer dans le langage par le plurilinguisme et la multimodalité : le projet des Mères conteuses dans une école maternelle REP+. In A. Corvaglia & F. Wolf-Mandroux (Éds.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* (pp. 51-64). Éditions des archives contemporaines.
- Azaoui, B., & Denizci, C. (2022). Multimodalité et transmodalité dans le processus de différenciation auprès d'élèves allophones. Français dans le monde. *Recherche & Applications*, 71, 60-70.
- Boutet, D. (2010). Structuration physiologique de la gestuelle : modèle et tests. Lidil. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 42, <https://doi.org/10.4000/lidil.3070>

- Brookes, H., & Le Guen, O. (2019). *Gesture studies and anthropological perspectives : An introduction*. *Gesture*, 18, 119-141.
- Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- 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. *Les Cahiers Théodile*, 7, 67-80.
- Calbris, G., & Montredon, Jacques. (1986). *Des Gestes et des mots pour le dire*. Clé international.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication. Analyse sémiotique et perspectives didactiques*. Hatier Credif.
- Carroll, R. (1988). *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Seuil.
- Cosnier, J. (1982). Communication et langages gestuels. In J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner, & C. Kerbrat-Orecchioni (Éds.), *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Dunod.
- Cresswell, R. (1968). Le geste manuel associé au langage. *Langages*, 3(10), 119-127.
- Denizci, C. (2017). Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère. *Synergies Turquie*, 10, 69-83.
- Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. King'S Crown Press.
- Efron, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. Mouton.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, 7(1), 325-341.

- Galisson, R. (2002). « Didactologie : De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 128(4), 497-510.
- Gawne, L. & Cooperrider, K., (2024) "Emblems: Meaning at the interface of language and gesture". *Glossa: a journal of general linguistics* 9(1). doi : <https://doi.org/10.16995/glossa.9705>
- Guidetti, M. (2010). Introduction – Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre. *Enfance*, 3(3), 227-237.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund University Press.
- Heller, M. (2023). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. In *Éléments d'une sociolinguistique critique*. ENS Éditions.
- Iverson, J. M., Capirci, O., Volterra, V., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world : Early communication in Italian vs. American children. *First Language*, 28(2), 164-181.
- Kendon, A. (1972). Some Relationships Between Body Motion and Speech. In A. Siegman & B. Pope (Éds.), *Studies in dyadic communication* (pp. 177-210). Pergamon press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture : A review. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 145-167.
- Krauss, R. M., Chen, Y., & Gottesman, R. F. (2000). Lexical gestures and lexical access : A process model. In D. McNeill (Éd.), *Language and Gesture* (1<sup>re</sup> éd., pp. 261-283). Cambridge University Press.
- Mauss, M. (1934). Les Techniques du corps. *Journal de psychologie*, XXXII(3-4), n.p.

- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350-371. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.350>
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought (New edition)*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought (1st edition)*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2014). The emblem as metaphor. In M. Seyfeddinipur & M. Gullberg (Éds.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance* (pp. 75-94). John Benjamins.
- Mittelberg, I. (2019). Peirce's universal categories : On their potential for gesture theory and multimodal analysis. *Semiotica*, 2019(228), 193-222. <https://doi.org/10.1515/sem-2018-0090>
- Mittelberg, I., & Hinnell, J. (2022). Semiotic Movements. In J. Pelkey & P. Cobley (Éds.), *Gesture Studies and Semiotics*. Bloomsbury Academic.
- Morris, D., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *Gestures, their origins and distribution*. Stein and Day.
- Müller, C., Cienki, A., Fricke, E., Ladewig, S., McNeill, D., & Tessendorf, S. (2014). *Body–Language–Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction II*. De Gruyter Mouton.
- Payrató, L., & Clemente, I. (2020). *Gestures We Live By : The Pragmatics of Emblematic Gestures*. De Gruyter Mouton.
- Sonesson, G. (2001). De l'iconicité de l'image à l'iconicité des gestes. In C. Cavé, I. Guaïtella, & S. Santi (Éds.), *Actes du congrès ORAGE 2001 ORALité et Gestualité* (pp. 47-55). L'Harmattan.
- Tessendorf, S. (2014). Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf (Éds.), *Body–Language–Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction II* (pp. 82-99). De Gruyter Mouton.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The Embodied Mind, revised edition : Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.