



République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Abbès Laghrour -Khenchela-



Faculté Des Lettres Et Des Langues  
Département Des Lettres Et Langue Françaises

Thème :

**LE RÔLE DE LA GESTUELLE DANS LA COMPRÉHENSION  
DE L'ORAL DU FLE  
- CAS DES APPRENANTS DE LA TROISIÈME ANNÉE  
PRIMAIRE -**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option :

Langue appliquée

Sous La direction de :

Mlle BOUZIDI Soraya, maître-assistant, Université de Khenchela

Présenté et Soutenu Publiquement par :

NOUAR Nouara

**Membres du jury:**

M. *BOUDJELLEL Hacène*, Maître -assistant, Grade A, Président.

Mlle. *BOUZIDI Soraya*, Maître -assistant, Grade A, Rapporteur.

Mlle. *BOUSSAAD Amel*, Maître -assistant, Grade A, Examinatrice.

Année universitaire

2013/2014

## Dédicace :

---

*À mes chers parents,*

*À mon frère Fethi,*

*À mes adorables sœurs Fahyma et Kika,*

*À mes chers amis Khadidja, Chifa, Abdelbasset,*

*Lily, Fadhil, Salwa, Bouchra, Chehra, Fatma,*

*Manel, Rabeb, Rahma, et Wassila,*

*Je dédie ce mémoire*

# Remerciements

---

*"J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.*

*En premier lieu, je remercie Mlle. BOUZIDI Souraya, professeur à l'université de Khenchela. En tant que Directeur de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.*

*Je remercie aussi M. BOUDJELLEL Hacène, professeur à l'université de Khenchela, pour ses encouragements et son soutien permanent.*

*M. KHIDER Salim, professeur à l'université de Biskra, pour son soutien et ses orientations tout au long de ce travail.*

*Mes remerciements vont aussi à Mme. TELLIER Marion, professeur à l'Université d'Aix-Marseille pour sa disponibilité, son aide et ses conseils permanents.*

*Je remercie également mon inspecteur M. BOUTI Salah de m'avoir donné le courage pour continuer, ma collègue Mme. DEHANE Salwa pour sa participation active dans cette recherche."*

# Table des matières

---

## Table des matières :

Dédicace.....	02
Remerciements .....	03
Table des matières.....	04
Introduction .....	07
Partie I : Fondements théoriques.....	11
Chapitre 1 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire.....	12
1. Enseigner l'oral en 3 <sup>ème</sup> année primaire: .....	13
1.1. Les compétences à installer.....	14
1.2. La compréhension orale : .....	14
1.2.1. Objectifs de la compréhension de l'oral.....	15
1.2.2. Stratégies de l'enseignement de la compréhension de l'oral.....	17
2. Apprendre l'oral : .....	19
2.1. Le profil d'entrée de l'apprenant.....	19
2.1.1. Profil psychologique.....	19
2.1.2. Profil pédagogique .....	19
2.2. Les stratégies de l'apprentissage de la compréhension de l'oral .....	20
3. Évaluer la compréhension de l'oral .....	23
4. Écouter et dire des contes.....	26
4.1. Conte et imaginaire/ langage d'évocation.....	28
4.2. Raconter c'est utiliser son corps.....	29
4.3. Savoir choisir les contes .....	30
Chapitre 2 : La gestuelle .....	32
1. Quelques considérations historiques sur l'étude de la gestuelle.....	33
2. Qu'est-ce qu'un geste ? .....	36
3. Les fonctions du geste.....	37
4. La typologie du geste de McNeill.....	39
5. Le geste en classe de langue.....	40

# Table des matières

---

6. Le geste dans la compréhension de l'oral.....	42
6.1. Le geste au secours de l'enseignant.....	42
6.2. Le geste au service de l'apprenant.....	44
7. L'intercompréhension gestuelle adulte/enfant.....	45
Partie II : Partie pratique.....	48
Chapitre 1 : Le questionnaire .....	49
1. Enquête auprès des enseignants.....	51
1.1. Présentation de l'échantillon enquêté.....	51
1.2. Instrument de recueil de données et méthodes utilisées.....	51
2. Questionnaire : approche quantitative.....	52
3. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	52
Chapitre 2 : L'expérimentation .....	61
1. Fiche de renseignement sur le lieu de recueil des données.....	62
1.1. Fiche d'enquête sur l'école :.....	62
1.1.1. Définition de l'environnement de l'établissement.....	62
1.1.2. Définition du milieu socio-économique des familles.....	62
1.2. Fiche d'enquête sur la classe :.....	62
1.2.1. L'enseignante.....	62
1.2.2. Les apprenants.....	62
1.3. Éléments d'information complémentaires.....	63
2. Présentation de la méthodologie d'approche :.....	63
2.1. Accès au lieu de l'expérimentation.....	63
2.2. Le choix de l'école.....	63
2.3. La programmation.....	64
2.4. Le choix du public.....	64
2.5. Le choix méthodologique.....	65
3. Déroulement de l'expérimentation.....	66
4. Les paramètres d'analyse.....	67
4.1. Transcription : problèmes et méthodes.....	67

# Table des matières

---

4.1.1. Transcrire le verbal :.....	68
4.1.2. Transcrire le non verbal.....	69
4.2. Corpus des principaux gestes informatifs utilisés dans le récit.....	70
5. Analyse de la séance.....	71
5.1. Procédure et objectif .....	71
5.2. Les fonctions du geste .....	73
5.3. Les gestes utilisés par moments de l'activité .....	73
5.4. Résultats de l'expérimentation .....	
5.5. ....	74
5.6. Interprétation des résultats .....	76
6. Bilan.....	77
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	80
Annexes.....	84
Résumé.....	106

# Introduction

---

# Introduction

---

Depuis les années cinquante, la communication humaine est de moins en moins considérée comme un phénomène exclusivement verbal. Le langage, à son tour, n'est plus considéré comme le seul moyen d'expression de la pensée, la communication prend alors un caractère plurimodal : verbal et non verbal. C'est à partir des années 60, le geste est considéré comme l'un des éléments de la communication non verbale. Il devient dans les années 80 l'objet d'étude d'une nouvelle discipline qui est « l'étude de la gestuelle ». Ainsi, on ne conteste aujourd'hui ni la plurimodalité de la communication, ni l'importance de l'aspect gestuel du langage. Pour cette raison, nous nous proposons d'étudier la gestuelle en tant que composante de l'activité langagière globale dans les interactions en classe de langue. Car le geste est susceptible de réaliser un acte de langage au même titre que la parole et dans certains cas, il peut être son auxiliaire ou même son concurrent.

Cette recherche part de mon souci personnel en tant qu'enseignante au primaire, passionnée par mon métier, je veillais durant mes quatre ans de travail au cycle primaire à trouver les meilleurs moyens pour transmettre mon message et réussir ma mission; et comme je travaille dans une région rurale, mon souci premier était d'être comprise par mes apprenants, ce qui n'était pas aisé, surtout quand il s'agit des apprenants de la 3ème année primaire, leur premier contact avec la langue étrangère est à la fois difficile et décisif. Le recours à la langue maternelle loin des interdictions de la tutelle semble, à mon avis, une solution momentanée et provisoire. Ces problèmes de compréhension orale m'ont poussée à chercher d'autres moyens plus efficaces pour faciliter la compréhension à mes apprenants ; j'ai alors trouvé le secours dans la gestuelle.

L'intérêt principal de notre étude est l'observation des manifestations gestuelles dans la pratique enseignante en classe du FLE pour souligner son rôle dans la compréhension de l'oral car l'enseignement-apprentissage du FLE vise à installer une compétence de communication orale et écrite. À l'oral, l'élève développe une compétence qui lui permet de comprendre et de parler. Cependant, la communication orale est complexe parce qu'elle est constituée du langage verbal et de facteurs non verbaux (le tonal et le postural). Le postural qui renvoie, selon le programme, à tout ce qui est attitude, gestuelle et expression du visage qui soutiennent et complètent le sens d'un message.

Des études récentes ont été effectuées notamment par Marion Tellier (2006) en France en s'inspirant principalement des travaux de McNeill (1992) et Kendon (1981) réalisés en

# Introduction

---

Amérique. Mais ce champ de recherche reste à explorer surtout dans le contexte scolaire où la gestuelle joue un rôle très important et constitue, d'après les praticiens, une aide incontournable dans l'accomplissement de leur mission.

Notre travail se trouve alors à la croisée de deux grandes disciplines ; la gestuelle et la didactique de l'oral. De cette union naît notre problématique; en quoi l'utilisation de la gestuelle facilite-elle la compréhension de l'oral dans une classe du FLE (3ème année primaire) ?

Pour répondre à cette question, nous avons émis l'hypothèse suivante ;

La gestuelle remplacerait la traduction excessive et aiderait à mémoriser les signes linguistiques en accordant aux signifiés des signifiants gestuels appropriés pour faciliter l'accès au sens.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons suivi deux voies différentes mais complémentaires :

1. D'une part, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des enseignants de FLE au cycle primaire dont l'objectif est de connaître les représentations des enseignants vis-à-vis de cette pratique, et de voir s'ils sont conscients de son utilité dans l'enseignement-apprentissage de l'oral dans leurs classes.
2. D'autre part, nous avons opté pour une étude descriptive analytique d'une séance qu'on a filmée en classe de troisième année primaire dont l'objectif est de vérifier la rentabilité d'une telle pratique et comment la gestuelle de l'enseignant peut aider l'enfant dont le bagage linguistique est limité, à accéder au sens d'un message oral en langue étrangère.

Notre travail est divisée en deux grandes parties ; théorique et pratique. Chacune est composée de deux chapitres :

Dans le volet théorique, nous évoquerons l'enseignement-apprentissage de l'oral, les compétences à installer, les objectifs et les stratégies adoptées par les enseignants et les apprenants. Nous parlerons aussi du profil de l'apprenant de troisième année primaire, et les moyens d'évaluation de ses compétences orales. Nous choisissons ici le conte comme support qui favorise l'apprentissage de l'oral.

# Introduction

---

Dans le deuxième chapitre, nous définissons la gestuelle, ses fonctions et ses types. Tout en soulignant le rôle qu'elle joue en classe de langue pour l'apprenant et pour l'enseignant.

Quant au volet pratique, après avoir présenté les résultats du questionnaire, nous allons passer au terrain qui est la classe pour savoir quelles sont les démarches ou la démarche dont s'imprègnent les enseignants face aux problèmes de compréhension.

# Première partie

---

*Fondements théoriques*

*« Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie. »*

**Kurt Lewin**

# Chapitre 01

---

*L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire*

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

## 1. Enseigner l'oral en 3<sup>ème</sup> A.P :

L'enseignement-apprentissage de FLE en Algérie depuis la rentrée scolaire 2002/2003 a pris une nouvelle forme. De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences, tout un projet s'est mis en place dont les résultats seront recensés d'après les spécialistes d'ici l'année 2015. L'APC est venue pour regrouper en compétences disciplinaires les objectifs spécifiques issus de la PPO. Elle consiste à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels. Orientée vers le développement d'attitudes citoyennes, de « compétences de vie » (Xavier ROEGIERS, 2003) et l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Il s'agit de mettre « l'apprenant »<sup>1</sup> (Michel LEROUX, 1999) au centre des apprentissages.

Ces mêmes principes s'appliquent aussi bien pour le français qu'aux autres matières car il s'agit dorénavant d'installer une compétence interdisciplinaire. Mais le français trouve dans l'APC le terrain qui favorise son épanouissement. Car selon les programmes, « Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales», cf. Référentiel Général des Programmes. L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire).

Dans le 2e palier de l'école primaire ou palier d'approfondissement, l'élève, ayant déjà eu 2 ans de scolarité en langue arabe, sera initié à la langue étrangère 1. Il sera amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié :

- sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;
- sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction;
- sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

Les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants :

3e AP : Initiation.

---

<sup>1</sup> « C'est la substitution du terme d'*apprenant* au nom classique d'élève. »

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

4e AP : Renforcement /Développement.

5e AP : Consolidation/Certification.

Dans ce premier chapitre, nous parlerons de la place accordée à la compréhension orale dans les programmes et les documents officiels, ses objectifs, les stratégies de l'enseignement de cette activité en classe nous finirons par les outils et les moyens de l'évaluation de cette compétence.

## 1.1. Les compétences à installer :

« Au terme de la 3ème AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit. » (ONPS, 2008).

La compétence de communication est divisée suivant deux volets ; l'oral et l'écrit. Ceux-ci, à leurs tours se décomposent en compétence de compréhension et compétence d'expression.

À l'oral, il s'agit de :

- Construire le sens d'un message oral en réception.
- Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

À l'écrit, il s'agit de :

- Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.
- Produire, en réponse à une consigne, un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.

## 1.2. La compréhension de l'oral :

Comprendre, c'est accéder au sens d'un message oral ou écrit, écouté ou lu.

Elle constitue la première étape pour l'apprentissage d'une langue mais l'aspect oral de la langue n'a pas toujours été la principale occupation des didacticiens et des chercheurs dans le domaine. Plusieurs méthodes d'enseignement des langues ont été mises en place. Peu

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

d'elles ont donné une importance à l'oral et plus précisément à la compréhension de l'oral. Les nouveaux programmes placent l'oral dans une perspective communicative et délimitent le champ disciplinaire. L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale. Il ne suffit plus de comprendre mais il faut interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication. Elle marque ainsi un changement dans le domaine de la compréhension orale où l'apprenant devient communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué.

La compréhension de l'oral est l'une des compétences qui doit être exercée chez les apprenants au cycle primaire. Elle est explicitement mentionnée dans les programmes et peut se définir comme « la conquête progressive par les élèves de stratégies d'écoute d'un message oral en français leur permettant de construire le sens de l'énoncé entendu. » (ONPS, 2008)

Placé dans une perspective communicative, l'oral vise:

- le développement des qualités d'écoute et des capacités de compréhension à partir d'une variété de textes oraux (dialogues, saynètes, contes, comptines, poèmes, chansons ...),
- la mise en place d'une prononciation-articulation des phonèmes pour une bonne initiation à la lecture/écriture,
- la maîtrise progressive du vocabulaire et des constructions syntaxiques permettant à l'élève la prise de parole dans l'échange langagier.

## **1.2.1. Objectifs de la compréhension de l'oral en 3<sup>ème</sup> A.P:**

Comme nous venons de le dire, la compréhension de l'oral est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus autonomes progressivement. Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension de l'oral vont l'aider à développer de nouvelles

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. Notre apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant à via des documents sonores authentiques avec des rythmes, des intonations de parler et des accents différents ce qui l'aidera à mieux comprendre.

Les programmes mettent en valeur certains de ces objectifs, nous les citons ici tels qu'ils sont :

- Discriminer les phonèmes de la langue.
- Discriminer des unités de sens.
- Distinguer les différentes intonations.
- Repérer les rythmes de la chaîne parlée.
- Identifier les actes de parole.
- Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole.
- Identifier les interlocuteurs et leur statut.
- Identifier le thème général.
- Retrouver le cadre spatiotemporel.
- Dédire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation.
- Interpréter le non-verbal.

Ce dernier objectif nous renvoie au sujet de notre recherche, pour montrer la valeur de ce travail, son utilité et sa relation étroite avec le programme officiel.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

## **1.2.2. Stratégies de l'enseignement de la compréhension de l'oral :**

Les séances de compréhension de l'oral se suivent mais ne se ressemblent pas. Chaque enseignant développe en effet ses propres démarches en fonction de son expérience et du public auquel il fait face. Cependant des points communs se dégagent ; l'activité de la compréhension de l'oral se fait suivant ces quatre étapes :

### **a. Des activités de pré-écoute :**

Pour élargir le champ de la compréhension et rendre l'exercice plus efficace, il est intéressant de procéder au préalable à une activité de pré-écoute. Ce type d'activité sert à :

- rappeler des mots oubliés ou introduire des termes nouveaux ;
- découvrir la situation de communication, le plus souvent par l'observation et la description d'une illustration ou de la vidéo (sur laquelle on souhaite travailler) dont le son est coupé.

Les activités de pré-écoute ont pour fonction d'apporter, en amont de l'écoute, quelques outils linguistiques utiles pour la compréhension du document. Elles servent à :

- préparer la séance : donner une ou des consignes (s) d'écoute ;
- contextualiser le document, c'est-à-dire le mettre en relation avec le vécu des élèves ;
- définir la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ?) ;
- placer les élèves en situation de compréhension active (deviner, anticiper, formuler des hypothèses).

### **b. Écoute/ compréhension globale :**

Elle vise le repérage de choses simples telles que la nature du document (interview, dialogue, information, jeu...), les interlocuteurs (nombres, nom, profession...), le lieu et le sujet du document. Pendant cette première phase, les élèves comprennent déjà, en général :

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

- les mots qu'ils connaissent déjà et qui les aident à construire le sens ;
- les mots-outils et les mots dont le sens peut être facilement déduit du contexte ;
- la situation : même si le discours leur échappe en partie, ils peuvent formuler des hypothèses avec leurs propres mots.

L'activité implique :

- des mots au tableau pour mémoriser les indices entendus et préparer la restitution orale ;
- une mise en commun de ce qui a été compris par rapport au repérage demandé, notamment l'élucidation de la situation de communication ;
- la vérification des réponses au cours d'une nouvelle écoute.

## **c. Écoute/ compréhension fine/ détaillée :**

Elle passe par le repérage de notions plus précises (ex : description d'une personne ou d'un objet, arguments publicitaires, chronologie d'un récit, indications d'un itinéraire...) et peut prendre appui sur l'utilisation d'une (ou plusieurs) fiche (s) d'écoute pour guider les élèves et sur la réécoute du document si nécessaire.

## **d. Post-écoute : reformulation et extension :**

Dans tous les cas, il est important de clore ce temps de travail en reformulant le sens du message écouté, de manière à lever des incertitudes qui pourraient demeurer chez des élèves plus en difficulté, ou moins attentifs. L'enseignant peut évidemment associer à cette reformulation certains élèves, en veillant particulièrement - dans ce moment précis- à la qualité de la prononciation.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

## **2. Apprendre l'oral :**

### **2.1. Le profil d'entrée de l'apprenant :**

Le profil d'entrée étant défini comme la synthèse des acquis des élèves au seuil d'un palier ou d'un cycle, il est important de le décrire pour mieux amorcer les nouveaux apprentissages.

#### **2.1.1. Au plan psychologique :**

L'enfant de 8/9 ans est un esprit curieux et éveillé. Parvenu à une bonne maîtrise du langage, il est en mesure de s'exprimer et d'exprimer son avis et ses sentiments. À l'aise dans la vie de groupe, il aime les activités partagées et manifeste un bon esprit d'équipe tout en respectant les exigences du travail collectif. Ses capacités cognitives lui permettent déjà de se définir en tant qu'individu et d'exprimer sa personnalité. Mis en situation, il peut développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression.

#### **2.1.2. Au plan pédagogique :**

L'élève de 3<sup>ème</sup> AP vient d'achever le 1<sup>er</sup> palier du cycle primaire. Il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir être durant les deux premières années d'apprentissage. Placé au centre de la relation pédagogique, c'est un apprenant exigeant. Il connaît déjà quelques supports de l'écrit et leur usage. Il est familiarisé avec les consignes de classe et de travail.

Les compétences qu'il a déjà acquises représentent un socle premier qui facilitera le développement de nouvelles compétences, l'enseignement d'une langue étrangère se fondant sur les acquis (d'ordre communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif et personnel) antérieurs (scolaires et extra scolaires). L'apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève dans le cadre des activités prévues dans le programme.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

## **2.2. Les stratégies de l'apprentissage de la compréhension de l'oral :**

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits «actes de parole» (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner ou inviter.

Si l'un des mérites des nouvelles approches est de faire prendre conscience des différents facteurs qui entrent en jeu dans le processus de l'élaboration du sens, il est évident que ces constructions théoriques ne sont pas vraiment en mesure de s'appliquer à l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Il faut donc envisager de travailler sur des champs plus facilement abordables. C'est ce qui a conduit les chercheurs à s'intéresser à des apprentissages plus restreints, plus facilement modélisables, c'est-à-dire à étudier les stratégies qui assurent la réussite dans certaines tâches d'apprentissage et d'examiner comment il est possible d'apprendre la compréhension de l'oral.

Avant d'aborder les travaux relatifs aux stratégies d'écoute, nous nous proposons de jeter un regard sur la définition qui a été donnée du mot « stratégie » ainsi que sur les techniques qui ont permis d'éclairer certains aspects de cette notion pour mieux comprendre où se situent les stratégies d'écoute.

Différentes étiquettes ont été utilisées pour définir la stratégie d'apprentissage et, parmi celles-ci, nous retrouvons celle du Cadre européen commun de référence (CECR), « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui » (p.15). Aujourd'hui, on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

O'Malley et al ont cerné 26 stratégies d'apprentissage, réparties selon les trois catégories suivantes :

a) Les stratégies métacognitives, qui impliquent une réflexion sur l'apprentissage en général et permettent de le mieux planifier et diriger en évaluant ses progrès. L'apprenant qui fait le point sur ce qu'il vient d'apprendre par rapport à son projet met en œuvre une stratégie métacognitive.

b) Les stratégies cognitives, quant à elles, sous-entendent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Ainsi, faire des inférences, utiliser ses connaissances textuelles, sont des stratégies liées à l'activité de compréhension orale ou écrite.

c) Les stratégies socio-affectives sont mises en œuvre durant les interactions avec une autre personne pour aider l'apprentissage.

Ainsi, l'apprenant peut poser au professeur des questions de clarification ou essayer de collaborer avec ses pairs dans le but d'échanger des idées, de s'encourager mutuellement pour mener à bien une activité pédagogique.

En terme d'apprentissage des langues, la compétence de compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et pour un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite.

Pour E. Carette (2001) « l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale » c'est-à-dire pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension.

Différents types d'écoute sont mis en œuvre, en fonction de l'objectif de compréhension :

- écoute sélective : apprendre à n'écouter que le(s) passage(s) qui est (sont) nécessaire à la réalisation d'une tâche, apprendre à « ne pas entendre » le reste.

- écoute détaillée : apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral). C'est une écoute exhaustive, de durée variable.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

- écoute globale : apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale.

- écoute réactive : apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider qu'elles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter.

- écoute de veille : écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours.

Ces différents types d'écoute peuvent éventuellement se succéder dans une situation de compréhension et requièrent alors la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute.

L'entraînement à ces différents types d'écoute doit correspondre à des objectifs d'écoute, que Carette regroupe en quatre grands types :

- Écouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.).

- Écouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.).

- Écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.).

- Écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.).

Pour Lhote « Dans le cas de l'écoute dans une langue étrangère, la procédure est plus longue parce que l'apprenant n'a pas encore acquis le bon comportement d'écoute » (p.108).

Pour bien comprendre, l'apprenant doit adopter des stratégies d'écoute qui lui permettent d'accéder au sens de l'énoncé, à savoir :

- prendre une position d'écoute.

- activer ses connaissances antérieures.

- trouver le sens du message.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

- associer les gestes et les expressions faciales aux paroles.
- redire dans ses mots.
- vérifier sa compréhension.

### 3. Évaluer la compréhension de l'oral:

Les programmes d'enseignement/apprentissage et les documents qui les accompagnent précisent : « L'évaluation doit être envisagée comme un processus intégré de régulation de l'enseignement et mieux encore comme un processus de remédiation des apprentissages individuels. ». La principale raison d'être de l'évaluation n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec mais de guider et de faciliter la progression de chaque élève dans ses apprentissages, d'où la nécessité de la différenciation pédagogique.

L'évaluation se pratique à l'oral comme à l'écrit et doit être outillée et critériée pour évaluer les progrès dans les apprentissages. Elle porte sur des situations proposées en réception et en production. « Sa principale fonction est de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter des interventions pédagogiques de l'enseignant ».

Dans cette approche de l'évaluation, « une attention particulière est accordée à l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ».

Aussi, il est proposé d'évaluer des compétences, ce qui ne peut se faire qu'à l'intérieur d'une situation d'intégration qui permet d'appréhender :

- le niveau de maîtrise des ressources et des procédures mentales ;
- les démarches et méthodes mises en jeu ;
- les attitudes ou comportements ;
- le réinvestissement des connaissances acquises dans d'autres disciplines.

L'évaluation concerne les apprentissages des élèves qui sont évalués, individuellement, sur leurs compétences, à l'oral comme à l'écrit. Pour évaluer des

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

compétences, il est nécessaire de dégager des critères d'évaluation définis par un certain nombre d'indicateurs.

L'objectif des premières séances, surtout en 3<sup>e</sup> A.P, est de rendre l'élève « capable d'écouter un texte oral ». L'ouïe, accompagnée de mimes et de gestes, est alors le seul sens qui est sollicité ce qui présente l'avantage de laisser libre cours à l'imagination de l'élève, mais comment déterminer si les élèves, débutants surtout, suivent ou ne suivent pas l'histoire racontée ? Au regard de séances menées, certains indicateurs peuvent être retenus pour en rendre compte :

Indicateurs témoignant d'un bon degré d'écoute	Indicateurs témoignant d'un faible degré d'écoute
<ul style="list-style-type: none"><li>- mimiques, rires, conformes au sens du message,</li><li>- prise de parole (intervention, reprise des comptines, des éléments qui se répètent),</li><li>- participation active aux différentes activités.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- agitation ou absence de réaction,</li><li>- recherche d'une autre activité (avec le voisin, avec des objets à proximité),</li><li>- discussions parallèles (chuchotements...).</li></ul>

Ces observations très générales ont leurs limites. En effet, un élève agité peut l'être à cause de ce que provoque le texte oral sur ou en lui et non parce qu'il ne le suit pas. Il en est de même pour les discussions entre élèves à ce type de séance contribue à installer dans la classe un climat d'écoute positif et une meilleure participation des élèves verbale comme non verbale.

Associer l'élève au processus d'évaluation :

Il est préconisé, également, de nouveaux modes d'évaluation qui ciblent le « contrat didactique » : l'élève sait sur quoi il est évalué, pourquoi il est évalué et comment il est évalué. Il est associé à l'évaluation de ses travaux par :

- un auto-questionnement ou une auto-évaluation en utilisant des grilles de correction ;

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

- une co-évaluation avec les pairs qui permet un premier repérage des erreurs mais surtout une interaction dans le groupe.

On ne peut pas parler de compréhension de l'oral s'il n'y a pas d'émetteur oral, quelle que soit la nature de cet émetteur : le maître, une autre personne, un texte dit par un groupe d'élèves, un texte écouté sur un CD, un document audiovisuel...

En revanche, il existe de multiples façons d'évaluer si l'oral est effectivement compris, la méthode la plus couramment utilisée par les enseignants est la relation duelle. L'enseignant interroge l'élève A qui lui répond. Puis, c'est l'élève B qui est interrogé et qui répond à son tour. Puis, c'est au tour, successivement, des élèves C, D... On mesure bien, dans ce cas précis, la difficulté qu'il y a à vérifier la compréhension chez tous les élèves. Si l'on admet qu'il faut à peu près une à deux minutes pour poser une question à un élève et obtenir une réponse – et c'est un temps court- on voit bien que l'on ne peut pas interroger tous les élèves au cours de la séance de 20 minutes. Il faut donc trouver d'autres méthodes et elles sont beaucoup plus nombreuses que ne le croient, en général, les enseignants. Certaines d'entre elles, comme ; le procédé de LA MARTINIÈRE, les questions à choix multiples (QCM), ou encore le choix binaire (vrai/faux), sont des outils que les enseignants utilisent couramment mais dont ils ne mesurent pas toujours combien ils permettent de vérifier qu'un récit dit oralement est bien compris par les élèves.

On pourrait d'ailleurs ajouter beaucoup d'autres techniques pédagogiques pour atteindre le même résultat, comme :

- chercher un élément dans un ensemble.
- repérer les mots qui sont dits.
- identifier une image correspondant à une partie d'un récit dit oralement.
- associer texte oral/image, texte oral et phrases.
- déposer sur un support quelconque un objet, une plante, un animal, sur ou dans la cas qui convient.
- mimer des gestes ou des actions.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

- faire jouer les élèves à « Jacques a dit »
- repérer et noter le thème général, faire repérer des idées-clés et les faire reformuler dans les propres mots de l'élève.
- retrouver les protagonistes dans un récit.
- tracer un itinéraire.
- reporter des données dans un tableau.
- proposer des textes lacunaires, des textes puzzles.

Différents supports pour développer la compétence de la compréhension de l'oral :

Il est important que la langue française soit utilisée de façon permanente et « usuelle » dans le cadre de la classe. Sans doute, au cours de l'apprentissage, l'élève devra-t-il acquérir des repères quant aux usages de la langue dans différentes situations de communication.

Beaucoup d'élèves n'ont guère d'occasions de parler français en dehors de l'école. Il est donc important que cette langue soit utilisée par l'enseignant de façon à rendre familier aux élèves tout un vocabulaire du quotidien de la vie en classe et à encourager la compréhension des premiers messages, en prenant appui sur un environnement scolaire bien connu des élèves dès la 3<sup>e</sup> A.P. cet usage doit se faire par le biais de plusieurs supports tels que ; les contes, les chants, les activités ludiques, etc.

## **4. Écouter et dire des contes :**

Au-delà du divertissement, le conte apporte une bonne gaîté, une bouffée d'air frais qui détendent l'atmosphère trop sérieuse de la classe. Les enfants savent pertinemment que les faits racontés sont imaginaires, irréels mais ils aiment les contes. Ils y trouvent un climat captivant.

À travers l'histoire du conte, l'enfant entrevoit des comportements conformes à la morale.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

- Sur le plan éducatif, ils offrent en effet un contraste marqué entre le bien et le mal et permettent aux enfants de les différencier aisément: le courage et la force du héros (de l'héroïne) qui se défend contre le méchant ogre ne sont-ils pas éternels ? Le héros doit réussir à dépasser les épreuves.

- Sur le plan psychologique, le conte a une signification pour les enfants de tout âge, filles ou garçons. Peu importe l'âge, le sexe du héros : ils sont séduits par sa réussite et triomphent avec lui à la fin du conte; c'est un modèle auquel ils s'identifient, d'autant plus que les personnages ne sont pas ambivalents connue dans la réalité. Chaque personnage est «tout bon» ou «tout méchant». Le « méchant» finit par perdre, ce qui rassure l'auditeur et permet de souligner implicitement la valeur du « bon ».

Le conte a aussi une dimension affective et humaine, liée au plaisir, à la relation avec le conteur. Il rassemble l'enseignant et les enfants autour d'une histoire où ils sont à la fois spectateurs et acteurs. C'est un prétexte au ludique, au jeu théâtral, à la verbalisation des sentiments et des émotions.

- Sur le plan culturel, les contes ont traversé le temps ; ils nous arrivent riches d'un héritage culturel qui éclaire, favorise et développe la personnalité de l'enfant. Ils sont issus d'une tradition orale qui sollicite et encourage les échanges entre les générations.

- Sur le plan pédagogique, la narration de contes facilite l'entrée dans la langue étrangère puisque : « vers l'âge de huit ans, l'enfant reconnaît facilement, dans un récit oral, le personnage principal, le but à atteindre et les éléments importants qui l'aideront à résoudre le conflit ». Le texte narratif (et en particulier le conte) est une des premières rencontres entre l'enfant et les textes oralisés de longueur moyenne; c'est un récit complet, bien construit selon un schéma narratif simple. Il accompagne les apprentissages éducatifs et linguistiques et constitue une base intellectuelle solide sur laquelle les enfants s'appuient pour reconnaître d'autres types de textes (les textes documentaires par exemple). Placé devant un texte informant, l'élève dira : « Ce texte ne raconte pas une histoire, il parle de.. ».

En classe, le conte, texte oral par excellence, favorise l'écoute et, par sa magie, suscite la participation de tous les enfants à l'écoute. Elle peut être très active pour certains et plus ou moins passive pour les apprenants malhabiles en langue étrangère. Mais tous les enfants

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

portent naturellement intérêt au conte. Cet intérêt renforce les efforts qu'ils font pour essayer de comprendre l'histoire malgré la longueur et les difficultés du texte. Le conte devient alors prétexte à diverses autres activités l'enseignement/apprentissage et à des activités de création.

L'enseignant organise et programme sa démarche qui prend en compte des activités de compréhension globale et détaillée, selon différentes modalités de travail (travaux de groupes et/ou individuels). Ces pratiques de classe responsabilisant l'élève et le conduisent à une participation plus effective. De plus, l'audition d'histoires, belles, drôles ou émouvantes, prépare les élèves à la lecture personnelle. Après avoir découvert le conte en classe, ils ont le désir de le retrouver dans les livres pour le lire et le raconter à leur tour avec leurs propres mots.

Enfin, la forme littéraire du conte est source d'exploitation pédagogique puisqu'il associe «oral» et «écrit». Il prépare à l'écrit en enrichissant le capital lexical et syntaxique (vocabulaire, expressions, structures syntaxiques) des élèves. Il permet à l'enseignant de travailler les compétences suivantes : écouter/parler/interagir ; lire/écrire. Des moments de narration, de jeux de rôles, de théâtralisations, mais aussi la réalisation d'albums, de journaux, de maquettes... peuvent finaliser les situations d'aide à la compréhension orale et écrite.

## **4.1. Conte et imaginaire/langage d'évocation :**

Le conte développe l'imaginaire des enfants et les aide à construire leur langage d'évocation. Il permet de :

- maintenir une communication réelle entre, le «conteur» et « l'auditoire » et une adaptabilité plus grande aux réactions des élèves;
- se concentrer et participer à l'histoire par le biais du corps (expression du visage, rires), par la prise de parole (intervention, reprise des comptines), par une demande insistante de raconter à nouveau l'histoire, la reprise de situations pertinentes, comiques...
- renforcer les efforts que font les élèves pour comprendre l'histoire ;
- travailler l'écoute et développer les capacités d'attention.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

En pratiquant souvent le conte avec les élèves, l'enseignant crée une habitude mêlée de plaisir permettant de nourrir leur imaginaire et de les amener peu à peu à une analyse approfondie de la structure des contes et de leur fonctionnement. Une longue imprégnation est nécessaire pour qu'en écoutant des contes et en les lisant ensuite les élèves « absorbent » une quantité d'images et d'informations qui les aideront à enrichir le vocabulaire, les formes syntaxiques...

## 4.2. Raconter c'est utiliser la parole et le corps :

«Savoir raconter c'est savoir souligner de la voix... certaines images de l'histoire... », c'est aussi animer l'histoire pour capter l'attention et l'écoute de l'auditoire. L'élève à qui l'on raconte régulièrement des contes ou des fragments, apprend à modéliser ses stratégies d'écoute; il maîtrise de mieux en mieux :

- l'identification et le relevé des mots-clés, des structures syntaxiques ;
- le repérage des idées importantes du texte pour construire le sens global du conte et en proposer un résumé ;
- le relevé des indices linguistiques pour regrouper des éléments d'information sous forme de fiches signalétiques, de reformulation...
- la connaissance des formulettes qui l'aident à appréhender « l'entrée » et la « sortie » de l'univers du conte en lui conférant une certaine solennité »

L'élève apprend aussi progressivement à (re)dire à haute voix un conte ou un fragment de celui-ci. C'est une activité qui développe le maniement de la parole en langue étrangère ;

- en découvrant la hauteur et le volume appropriés de la voix ;
- en choisissant le rythme, l'intonation, le ton ;
- en respectant les pauses et les silences pour rendre le déroulement et l'enchaînement des événements selon l'expressivité du conte.

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

## 4.3. Savoir choisir des contes :

Il faut savoir choisir entre les contes en langue étrangère pour effectuer les choix selon le genre et le degré de complexité narrative, comme il est nécessaire de tenir compte de l'âge des élèves et des connaissances générales et particulières dont ils ont la maîtrise.

Au début de l'apprentissage du français langue étrangère au primaire, les élèves sont invités à découvrir des contes de genre : de randonnée, «l'énumération, allant des plus simples (Le sac de Djeha; La coquille d'œuf ; Un étonnant voyage; Le chapeau de l'épouvantail ...) à d'autres un peu plus complexes (Les trois figues; Malibo-Chien Rouge et Tip-Top lapin; Les ciseaux Clic-Clic-Clac ...). Ces contes en randonnée ou en chaîne racontent l'histoire de personnages et d'objets clairement distincts dans un ordre chronologique. Ce sont des contes à structure répétitive et cumulative, basés sur la répétition d'un court schéma narratif repris un grand nombre de fois jusqu'au dénouement final qui vient rompre avec le caractère cyclique du récit. Ces récits « chantent » selon le déroulement suivant :

Situation initiale — rencontres accumulatives — Situation finale.

Cette succession du même événement et du même dialogue crée une régularité qui rassure les élèves. Cette redondance du schéma narratif et des structures linguistiques (même forme d'interrogation et même type de réponse) sont autant d'éléments sur lesquels les élèves/auditeurs peuvent s'appuyer pour comprendre globalement le conte. Ils s'en imprègnent et, au bout de quelques répétitions, ils ont des attentes vis-à-vis de l'histoire; ils peuvent même créer de nouveaux épisodes selon leur fantaisie.

Ces contes sont rédigés dans une langue simple qui se rapproche de la langue parlée. Ils contiennent un vocabulaire familier, sont écrits en phrases courtes, construites selon un ordre syntaxique précis. Ces traits distinctifs facilitent l'écoute, permettent la mémorisation, donnent la possibilité de reprises; de (re)formulation. Ils créent chez les élèves/auditeurs l'obligation de mémoriser tous les éléments successifs dans l'ordre pour pouvoir les redire ou les raconter à haute voix. Cette dernière activité développe « le maniement de la parole ».

# Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire

---

Des dispositifs comme des illustrations, des objets, des gravures, des peluches, des marionnettes associés à ces caractéristiques facilitent la compréhension orale particulièrement chez les élèves débutants de 3<sup>e</sup>A.P.

- Déterminer le genre du conte à étudier selon le niveau et selon la période de l'année scolaire. Arrêter le nombre de séances pour le conte selon la durée de la séance (30 ou 45 min) ;
- Définir les activités pour la compréhension globale des événements racontés dans le conte ;
- Choisir les tâches ou exercices pour découvrir les événements, pour réaliser les apprentissages (actes de langage, enrichissement du vocabulaire, étude des structures syntaxiques, de la conjugaison, de l'orthographe);
- Définir les supports pour présenter le conte, les dispositifs à préparer ;
- Modaliser les différentes prises de paroles: enseignant (e) élèves pour raconter, expliquer, répondre, dramatiser, théâtraliser.

# Chapitre 02

---

*La gestuelle*

# Chapitre 02: La gestuelle

---

Comme nous l'avons déjà mentionné, ce travail de recherche se trouve à la croisée de deux grandes disciplines : la didactique des langues et plus précisément celle de l'oral et l'étude de la gestuelle. Dans le premier chapitre, nous avons abordé la question de l'enseignement de l'oral au primaire, il convient maintenant de présenter la discipline dont l'objet d'étude est le geste. Commençons par un aperçu historique puis on va définir ce qui peut être entendu par « geste », les distinctions qui sont opérées par les chercheurs entre les différents types de gestes et notamment la typologie de McNeill. Ensuite nous définirons la place du geste dans la classe, son rôle dans la compréhension de l'oral, pour l'apprenant et pour l'enseignant. Enfin, nous déterminerons la nécessité de l'intercompréhension enfant-adulte.

## **1. Quelques considérations historiques sur l'étude de la gestuelle :**

L'étude de la gestuelle en tant que phénomène langagier a été longtemps délaissée et sous-estimée.

Le statut de langue n'a été admis que récemment pour tout ce qui se réfère aux langages gestuels des sourds. Le Congrès International des Sourds à Milan en 1880 avait consacré l'exclusivité de la pédagogie « oraliste » pour l'éducation des sourds, estimant qu'il fallait impérativement faire accéder les sourds à la langue orale, considérée comme seul support pour véhiculer des informations. Mais les difficultés que n'a pas manqué d'entraîner cette approche ont incité à réintroduire le langage des signes comme langue première pour les sourds.

En effet, tout ce que l'on savait sur le langage était fondé sur l'étude des langues naturelles. L'hypothèse que tout langage devait fonctionner sur les mêmes principes que les langues naturelles prévalait parmi les linguistes. Récemment, les recherches sur les langages gestuels des sourds-muets ont démontré la fausseté d'une telle hypothèse. Elles ont également ouvert de nouvelles perspectives dans l'étude des capacités langagières de l'être humain.

Tout en reconnaissant le statut de langue en systèmes gestuels des sourds-muets, notons toutefois que les systèmes oraux des langues naturelles sont des systèmes nettement favorisés dans les conditions normales de la communication humaine. Malgré la tendance dominante à sous-estimer la gestuelle, on peut constater que la rhétorique classique depuis Cicéron et Quintilien a pris très au sérieux la maîtrise de la voix, des gestes et du corps dans son entier pour l'art de bien parler.

# Chapitre 02: La gestuelle

---

Il y a eu bien entendu des travaux sur la problématique de la gestuelle, mais ils n'ont pas donné lieu à des études systématiques. Les premiers chercheurs étaient généralement préoccupés par la question des origines du langage humain et portaient de l'hypothèse que ses racines pourraient être trouvées dans la gestuelle. Jean-Jacques Rousseau par exemple, dans son *Essai sur l'origine des langues* (1755) situe le geste dans la préhistoire du langage humain. Cette conviction sera partagée par Taylor (1878) et Wundt (1900), mais la Société Linguistique de Paris la rejettera en 1965, suivie huit ans plus tard par le Président de la Société philologique de Londres.

Ce sont surtout les anthropologues du début du XXe siècle, tels que Boas, Sapir ou Efron, qui vont initier une nouvelle approche de la gestuelle et de l'étude du langage et de la communication en général. Frantz Boas (1911) a été parmi les premiers à utiliser le film dans l'analyse des interactions humaines, notamment les comportements gestuels des tribus, en considérant qu'il fallait toujours capter une interaction authentique aussi globalement que possible. Son disciple Edward Sapir écrit en 1927 que l'homme réagit aux gestes « comme d'après un code, secret et complexe, écrit nulle part, connu des personnes, compris par tous (...). Comme toute conduite le geste a des racines organiques, mais les lois du geste sont l'œuvre d'une tradition sociale complexe » (Citation d'après Winkin 1984 a,64). Voyant dans la parole un fait social, Sapir plaide pour une anthropologie de la parole et pour une anthropologie de la gestuelle.

Dans les années cinquante, c'est Birdwhistell, et tout particulièrement son *Introduction to Kinesics* (1952). Qui donne un véritable élan aux recherches sur la gestuelle. Influencé au début par la linguistique structurale américaine (surtout par Trager). Birdwhistell a analysé les mouvements du corps (visage inclus) selon le même principe que l'analyse de la parole. Il propose alors d'appeler « kinésique » ( angl. Kinesics, du grec Kinêsis = mouvement), une discipline qui serait homologue de la phonétique qu'il « redéfinit » en 1961 de manière plus générale :

« La kinésique, en tant que méthodologie, concerne les aspects communicationnels des modèles comportementaux après qui détermine les mouvements sommatiques. » ( Laver/Hutchesson 1972a, 93)

Birdwhistell dégage dans son analyse du langage corporel les « kinèmes », analogues aux phonèmes ( par ex. / œil gauche fermé/ ), les « kinémorphèmes » (/clin d'œil/), il est « construction kinémorphique » ou phrases gestuelles comportant plusieurs mouvements. Il

# Chapitre 02: La gestuelle

---

affirme que ces «éléments ne doivent jamais être séparés de leur contexte. Finalement, dans sa dissection de la gestuelle américaine, Birdwhistell a abouti à une cinquantaine de kinèmes constitutifs, en les dotant de leur propre graphie afin de permettre la transcription du flux gestuel.

À l'issue de cette expérience, il a lui-même fini par critiquer cette manière de procéder, qui isole la gestuelle de la parole concomitante, et l'individu de l'interaction sociale qui l'encadre.

En 1956, Birdwhistell entame à Palo Alto une recherche interdisciplinaire sur le film Doris, dans lequel Gregori Bateson s'entretient avec une jeune femme. Birdwhistell a fait la microanalyse d'une séquence de neuf secondes de ce film : la scène où Gregori Bateson allume la cigarette de Doris. Il tire de cette expérience quelques conclusions pertinentes : il rejette l'idée d'une hiérarchisation des modes de communication selon leur importance dans l'interaction, puisque tous ces modèles sont nécessaires au bon déroulement interactionnel. Ensuite, Birdwhistell constate la futilité d'une étude isolée de la gestuelle et de la parole. Naturellement, il se réfère à la gestuelle cotextuelle et non au système gestuel immanent tel que les langages gestuels des sourds-muets.

En ce qui concerne le terme de kinésique proposée par Birdwhistell pour désigner l'étude des mouvements corporels, nous craignons quelques malentendus potentiels dans son emploi et par conséquent nous optons pour le terme « gestuelle » ou tout simplement « geste » dans la présente recherche.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, Birdwhistell a introduit le terme de kinésique en croyant qu'il était possible de concevoir une discipline gestuelle homologue de la phonologie, comme si la gestuelle langagière dans les interactions était un code immanent et autonome, doté de la double articulation et reposant sur un répertoire fermé d'unités constitutives, ce qu'elle n'est pas.

Le terme de « kinésique » est donc susceptible de générer quelques malentendus. Comme notre recherche concerne la synergie du mouvement corporel et de la parole, en tant que manifestations plurimodales de l'activité langagière humaine dans les interactions en classe de langue, nous optons pour le terme « gestuelle » pour désigner de manière univoque les manifestations corporelles langagières en co-occurrence avec la parole. De plus le terme kinésique s'associe facilement au sens de kinesthésique (adj. Du grec kinêsis [mouvement] + aisthêsis [sensation] et à la kinesthésie ou « sensation interne du mouvement des parties du

# Chapitre 02: La gestuelle

---

corps assurée par le sens musculaire [sensibilité profonde des muscles] et par les excitations du labyrinthe de l'oreille interne » [Le Petit Robert 1982]. Le terme de « kinésique » risque donc d'évoquer l'impression subjective que les interlocuteurs peuvent avoir de leur comportement corporel lors de l'acte de production. Or notre propre perspective est celle d'observateur dans l'interaction en classe de langue, cette observation ne nous étant possible qu'à l'œil nu.

Finalement, les recherches de Birdwhistell ont ouvert de nouvelles voies sur la problématique gestuelle langagière que l'on peut résumer en deux axes essentiels :

a. La communication est un tout, où tous les modes de communication sont pertinents pour son déroulement efficace. L'étude des manifestations langagières ne doit donc pas privilégier l'un d'entre eux au détriment d'un autre en établissant des hiérarchisations trop hâtives.

b. Il n'est plus pensable d'aborder une analyse de la gestuelle hors d'une situation globale, car un geste n'a pas de signification indépendamment de la situation globale dans laquelle il est produit.

## 2. Qu'est-ce qu'un geste ?

Le mot « geste » est un terme utilisé dans le langage courant, mais pour mieux le cerner, des définitions s'imposent, selon le Petit Robert :

*GESTE. n.m. (fin XIVE ; lat. gestus). Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose. (Le Petit Robert, 1985).*

Cette définition englobe différents aspects, d'abord le geste est un mouvement de différentes parties du corps et non seulement des mains; aussi il pourrait être significatif ou non significatif. Il signifie un état psychologique, exprime une idée ou communique un message ou même demande l'exécution d'une chose.

Une deuxième définition est celle du dictionnaire de linguistique qui définit le langage gestuel comme étant : « l'ensemble des énoncés signifiants véhiculés par des gestes. On envisage alors le geste (attitude ou mouvement du corps ou du visage) non seulement comme un acte, mais comme porteur d'une signification.»

Alors que le dictionnaire didactique parle de compétences gestuelles : « la reconnaissance des mimiques et des mouvements corporels (épaules, mains, etc.) »

# Chapitre 02: La gestuelle

---

Le terme « geste » prend ainsi différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés. Ainsi Siguan Soler (1977 : 34) définit le geste comme « un des mouvements du corps ou d'une partie du corps perceptible à l'extérieur ». À l'opposé, certains chercheurs (David McNeill 1992, Marianne Gullberg 1998a) utilisent le terme « geste » pour ne désigner que les gestes des mains et des bras, produits avec la parole : « the gestures I mean are the movements of the hands and arms that we see when people talk. <sup>2</sup> » (David McNeill, 1992 : 1). Selon Marion Tellier, le geste pédagogique est « la façon dont un enseignant utilise son corps pour faire passer du sens en langue étrangère. »

### 3. Les fonctions du geste :

L'analyse d'enregistrements vidéo de trois séquences en classe d'anglais précoce (deux enseignantes) nous a permis à Marion Tellier de mettre en évidence trois rôles joués par le geste de l'enseignant : informer, animer et évaluer (Tellier, 2006 et 2008b). Ces fonctions rappellent celles mises en évidence par Dabène (1984) pour la parole de l'enseignant de langue et montrent ainsi le lien entre geste et parole. Chaque fonction est elle-même divisée en sous fonctions.

a. La fonction information est décomposée trois sous fonctions : information lexicale, information grammaticale et information phonologique.

Les gestes d'information lexicale renseignent sur le sens d'un mot nouveau ou important dans la phrase.

Les gestes d'information grammaticale servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe ou à une particularité morphologique de la langue.

Les gestes d'information phonologique ont pour objectif de faire percevoir une prosodie particulière (dans le questionnement, par exemple) mais aussi de corriger certaines erreurs d'ordre phonétique. Ils peuvent mettre l'accent sur les caractéristiques articulatoires d'un son de la langue étrangère.

b. La fonction animation se divise, quant à elle, en deux grandes catégories : la gestion des activités et la gestion des interactions.

Les gestes de gestion des activités permettent à l'enseignant d'organiser les activités de la classe. Certains gestes ritualisés montrent rapidement aux enfants quelle activité est mise

---

<sup>2</sup> « Les gestes dont je parle sont ceux des mains et des bras que nous voyons lorsque les gens parlent » (Traduction de M. TELLIER, 1992).

# Chapitre 02: La gestuelle

---

en place (chanson, histoire, jeu, etc.). Ces gestes marquent un changement d'activité, un démarrage ou une clôture d'activité et même des consignes.

Grâce aux gestes de gestion des interactions, l'enseignant orchestre la prise de parole dans la classe. Il peut faire répéter, parler plus fort, distribuer la parole mais aussi faire taire voire gronder.

c. Quant à la fonction évaluation, elle peut servir à encourager, féliciter et/ou signaler une erreur.

Les gestes pour encourager interviennent en général lors d'une production d'apprenant et ne sont pas accompagnés de verbal pour ne pas interrompre l'enfant. Ils ont pour objectif de montrer à l'élève qu'il est sur la bonne voie, que son énoncé est correct et qu'il doit continuer.

Les gestes servant à féliciter ou à approuver apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de sceller la réponse par une évaluation positive.

Lorsque l'énoncé présente des erreurs, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. En général, si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il aura tendance à le faire de manière non verbale seulement de façon à ne pas l'interrompre. L'apprenant, sachant où se trouve la partie erronée, n'a plus qu'à la corriger et peut ainsi réfléchir sur ses erreurs.

Il est à noter également que lorsque certains gestes pédagogiques sont utilisés de manière récurrente dans la classe et avec le même sens, ils sont immédiatement compris des enfants. Il s'établit alors une sorte de code gestuel commun, partagé par les acteurs de la classe. On peut considérer trois conditions pour qu'un geste fasse partie du code commun de la classe :

- (a) Que ce geste soit toujours associé au même sens.
- (b) Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé
- (c) Qu'il garde toujours la même forme pour être bien identifié.

Ainsi le geste pédagogique devient plus efficace et crée des automatismes chez les apprenants.

À la vue de tel ou tel geste, ils savent qu'ils ont commis une erreur et laquelle, ils comprennent le sens d'un énoncé, assimilent une consigne d'activité, etc.

# Chapitre 02: La gestuelle

---

Geste d'information	Susciter, attirer l'attention Geste d'information lexicale Geste d'information grammaticale
Geste d'animation	Geste de gestion de classe Geste de gestion des interactions et de la participation
Geste d'évaluation	Encourager Féliciter, approuver Signaler une erreur, corriger

**Tableau résumant les trois fonctions du geste**

## **4. La typologie du geste de McNeill :**

Depuis plus de 60 ans, le nombre de classements ayant vu le jour est relativement important et la terminologie employée pour distinguer chaque type de gestes est considérable. De nombreux gestualistes ont tenté de mettre au jour diverses catégories de gestes. Il existe plusieurs typologies du geste celle de Kendon 1987, celle de Cosnier 1982 et celle de McNeill 1992). Cette dernière semble être la plus utilisée actuellement dans les études de la gestuelle. McNeill s'intéresse principalement aux gestes coverbaux (qui accompagnent le verbal) et en distingue 4 types. Toutefois, il ne prend en compte que certains types: de gestes conversationnels. à savoir ceux réalisés par le mouvement des mains à l'exclusion d'autres types fonctionnels qui sont pourtant aussi bien importants dans un acte de langage en face-à-face. Il distingue :

Premièrement, les iconiques qui illustrent le référent (1992). Deuxièmement, les métaphoriques qui représentent des concepts abstraits et des métaphores. Troisièmement, les déictiques abstraits et concrets qui pointent en direction d'un référent et quatrièmement, les battements qui rythment le discours et en accentuent les éléments importants.

- Les gestes iconiques véhiculent par leur forme et par leur mouvement le contenu relatif au contenu linguistique concomitant :

« dans les gestes iconiques, les mains fonctionnent en tant que symboles qui représentent par leur forme et par leur façon de se mouvoir le contenu qui se rapporte au contenu linguistique co-occurents. »

- les gestes battements renforcent l'énoncé verbal, sans ajouter d'image supplémentaire :

« les battements apportent l'emphase sans apporter d'image à la proposition. »

# Chapitre 02: La gestuelle

---

- les gestes métaphoriques tracent dans l'espace gesticulatoire des images liées aux idées abstraites :

« ces gestes présentent les images des notions abstraites. Les gestes métaphoriques, comme les gestes iconiques véhiculent un contenu relatif au contenu linguistique co-occurent, mais ils diffèrent des iconiques par le fait que ce qu'ils véhiculent n'est pas susceptible d'être présenté visuellement. Ces gestes présentent plutôt un support visuel de la métaphore du contenu abstrait. »

## **5. Le geste en classe de langue :**

Quoique marginalisée à l'heure actuelle en didactique du FLE, la gestualité n'en constitue pas moins une composante importante de la compétence de communication, et doit, à ce titre, bénéficier d'un enseignement approprié, élaboré et progressif :

« La langue elle-même est donc chargée en références gestuelles, [...] les étudiants auraient l'énorme avantage de montrer aux élèves que la gestualité n'est pas une réalité physico-culturelle purement extérieure à la communication langagière, mais qu'elle est intégrée de multiples façons » (Calbris et Porcher 1989, p. 20).

Le geste et la parole semblent provenir d'une même représentation sous-jacente composée d'aspects à la fois visuels et linguistiques (McNeill, 1992). La relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l'est également pour la compréhension. En ce qui concerne la conversation, il apparaît que l'interlocuteur décode de nombreuses et pertinentes informations à travers les gestes. Ainsi, des sujets entendant et voyant une personne raconter une histoire, comprennent significativement davantage d'informations que ceux ne bénéficiant que du canal audio (Beattie et Shovelton, 1999).

En ce qui concerne la compréhension orale d'une langue étrangère, il est largement admis qu'elle est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, émission de radio, enregistrement sur cassette audio, etc.). Le cas échéant, les apprenants prennent largement appui sur les indices non verbaux pour construire le sens. En effet, une étude réalisée avec des enfants de 5 ans écoutant une histoire dans une langue complètement inconnue montre que les jeunes sujets s'appuient sur les gestes du conteur pour comprendre les éléments principaux du récit (Tellier, 2004).

Dans son usage pédagogique en général, c'est-à-dire utilisé par l'enseignant comme stratégie d'enseignement, le geste est reconnu pour ses vertus facilitatrices.

# Chapitre 02: La gestuelle

---

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères proprement dit, le geste tient une place toute particulière. D'une part, il est institutionnalisé par les programmes officiels qui visent comme un des objectifs de la compréhension de l'oral « interpréter le non verbal ». D'autre part, il est utilisé spontanément par la majorité des enseignants. En effet, ceux-ci ont l'intuition que le geste peut aider les jeunes apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Beaucoup d'enseignants racontent d'ailleurs fréquemment des anecdotes sur des gestes qu'ils ont utilisés en classe et sur la réaction de leurs apprenants face à ces gestes. Cependant, si l'usage du geste pédagogique semble une évidence dans la classe de langue, nombreux sont les enseignants qui s'interrogent sur leur gestuelle et sur le réel impact qu'elle a sur l'apprentissage. Dans la littérature scientifique, il existe peu de travaux consacrés aux gestes pédagogiques dans l'enseignement des langues.

Le geste peut être un mime, un emblème, un geste coverbal ou même une mimique faciale. Il est créé par l'enseignant et peut éventuellement être repris par l'apprenant. Le geste peut être produit sans accompagnement verbal pour ne pas interrompre l'enfant qui parle (pour encourager, corriger, aider sans interrompre la production, par exemple) ou il peut être produit avec la parole pour représenter visuellement un mot, une idée du discours oral.

C'est grâce à son expérience pédagogique que l'enseignant arrive à prédire quels éléments de la phrase sont à renforcer par un geste et quels mots peuvent poser problème à l'apprenant dans la compréhension de l'énoncé oral.

En outre, les gestes de l'enseignant jouent un rôle très particulier dans la relation affective qui s'établit entre un enseignant et ses élèves.

Cette composante est à valoriser dans la classe de langue étrangère et particulièrement avec de jeunes apprenants. La relation entre l'enseignant et les élèves mais aussi entre pairs doit être sécurisante et affectueuse pour que la transmission des connaissances se fasse de manière optimale. Les gestes peuvent atténuer une façon d'interroger ou de corriger trop brutale. Il convient de les choisir selon ce critère. Ainsi, interroger un enfant en le désignant de la main, paume ouverte est moins inquisiteur qu'un index pointé sur l'apprenant. De même, une petite grimace ou un basculement de la tête ou de la main signale une erreur de manière plus douce qu'une négation verbale accompagnée d'une négation de l'index.

Enfin, le geste permet de capter et de maintenir l'attention des apprenants sur l'enseignant. En effet, dans une classe où le bruit est constant, la voix du professeur n'est pas

# Chapitre 02: La gestuelle

---

forcément un élément fédérateur d'attention. Aussi, lorsque l'enseignant souhaite orienter regards et oreilles vers lui, il aura plutôt tendance à faire des signes convergents vers son visage ou corps, ou bien frapper dans ses mains. Ceci est souligné par Calmy-Guyot, dans son étude sur la main dans la relation pédagogique :

« Le langage gestuel, isolé du contexte verbal, est un focaliseur d'attention. Utilisé à doses calculées, il est une bonne mise en condition d'écoute des messages verbaux. L'attention visuelle prépare l'attention auditive. » (1973 : 58) Ceci est valable pour tous les âges mais est doublement pertinent avec un public enfantin dont le temps de concentration est limité. Pour maintenir cette concentration et pour impliquer davantage l'enfant dans son apprentissage.

## **6. Le geste dans la compréhension de l'oral :**

Le jeune enfant, débutant en langue étrangère, ne comprend littéralement qu'une petite partie du discours de l'enseignant. Un geste illustrant les paroles en langue étrangère va donc aider dans l'accès au sens. Ceci est également valable en langue maternelle. A l'école maternelle, les jeunes enfants ne comprennent pas tous les mots prononcés par l'enseignant, en effet, dans une étude sur l'importance des mains des institutrices d'école maternelle, Calmy-Guyot souligne le rôle du non verbal pour la compréhension du verbal : « Certains psychologues n'affirment-ils pas qu'un enfant de 5 ans comprend en moyenne 1 mot sur 4 du langage adulte ? Et l'accompagnement gestuel n'est-il pas un des éléments de la compréhension du mot ? » (1973).

Parallèlement, nous savons que dans la communication ordinaire, nous décodons de nombreuses et pertinentes informations à travers les gestes. Kelly et ses collègues (1999) ont testé le rôle du geste déictique (ou de pointage sur la compréhension de requêtes indirectes, par exemple, dire « il fait chaud ici » en pointant la fenêtre, va sans doute inciter l'interlocuteur à ouvrir la fenêtre davantage que si la phrase était prononcée sans geste. L'étude confirme cette hypothèse et démontre l'effet du geste déictique sur la compréhension d'intentions spécifiques, dans la mesure où celui-ci est produit avec la parole (l'effet sur la compréhension du geste produit seul est très inférieur). Beattie et Shovelton (1999), quant à eux, ont montré expérimentalement que des sujets étendant et voyant une personne raconter une histoire, comprenaient significativement davantage d'informations que ceux ne bénéficiant pas du geste (canal audio seulement). Les sujets décodaient une grande quantité d'informations à partir des gestes iconiques du narrateur, en particulier en ce qui concernait la taille et la position des objets décrits. Une étude effectuée par McNeill (2000) soutient que les

# Chapitre 02: La gestuelle

---

jeunes enfants comprennent mieux les messages oraux s'ils sont accompagnés de gestes, notamment si ces messages sont complexes et si l'information apportée par le message est inédite pour les enfants.

Dans une étude réalisée par Marion Tellier sur des enfants français de 5 ans (2004 et 2006), a démontré que l'impact du geste sur la compréhension en langue étrangère était réel. Nos jeunes sujets étaient francophones et ne parlaient pas un mot d'anglais. Il s'agissait pour eux d'entendre une histoire dans cette langue inconnue puis de la raconter à un adulte. L'histoire était illustrée par de nombreux gestes iconiques et de mimes. L'analyse des récits des enfants montre que les 5 mots clés de l'histoire ont été mentionnés par plus des 2/3 des 19 enfants participants à l'expérience. Grâce aux gestes, ces jeunes sujets ont suffisamment saisi le sens d'un récit dans une langue inconnue pour pouvoir le restituer dans ses grandes lignes. Le geste joue ainsi un rôle clé dans la compréhension. Par ailleurs, dans le cas où l'on présente à l'enfant un mot déjà connu dans un énoncé oral, le geste intervient dans le processus de perception. Grâce à lui, l'enfant peut isoler l'item lexical dans une chaîne parlée et l'identifier plus facilement. Cela lui permet un accès au sens global de l'énoncé.

Néanmoins, il existe des situations pour lesquelles le geste peut ne pas aider à la compréhension voire même l'entraver.

## **6.1. Le geste au secours de l'enseignant :**

L'enseignant de langue est un grand gesticulateur car «de même qu'il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe. » (Calbris et Porcher, 1989 :44). Son corps est donc un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. Il doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Les gestes produits en classe par l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique. Ces gestes jouent, comme nous l'avons souligné, trois grandes fonctions dans la classe de langue: informer, évaluer et animer. Le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère. Lorsque l'apprenant est débutant et/ou très jeune, ces gestes sont d'autant plus fondamentaux pour l'accès au sens.

# Chapitre 02: La gestuelle

---

## 6.2. Le geste au service de l'apprenant :

Le geste fait indéniablement partie de la vie du jeune enfant et joue un rôle crucial tant dans le développement langagier que dans le développement cognitif.

Dans la mesure où le geste et la parole semblent faire partie d'un seul et même système de production (McNeill, 1992), il n'est pas surprenant d'observer que les grandes étapes du développement de la langue maternelle sont bien souvent marquées par la production de gestes significatifs. Pour ne citer que deux exemples, les premiers gestes de pointage (ou déictiques) précèdent l'apparition des premiers mots (Capone & McGregor, 2004). Ils permettent à l'enfant d'isoler certains éléments (objets quotidiens, jouets, personnes, etc.) de leur environnement ce qui les conduit progressivement à construire des représentations et à nommer ces éléments. Egalement, l'apparition d'énoncés à deux mots est annoncée par la production d'énoncés formés d'une combinaison entre un geste et un mot se complétant, comme par exemple tendre la main pour signifier « donne » et dire « balle » ou encore pointer du doigt vers une boîte et dire « ouvre » (Butcher & Goldin-Meadow, 2000).

Les observations de McNeill (1992) sur le développement de la gestualité chez l'enfant identifient plusieurs phases.

1. Durant la période préverbale, l'enfant produit certains emblèmes (gestes symboliques) en remplacement d'un mot.

2. Entre la troisième et la cinquième année apparaissent les premiers coverbaux iconiques.

3. A partir de 5 ans, apparaissent les autres coverbaux comme les gestes métaphoriques (gestes de l'abstrait). Les autres emblèmes sont également en cours d'acquisition.

4. Les recherches de Colletta (2004) viennent compléter celles de McNeill et montrent qu'à partir de 6 ans, le développement des conduites narratives orales se fait aussi bien verbalement que non verbalement.

Outre son rôle dans le développement langagier, le geste est aussi fondamental pour le développement cognitif. Il apparaît que certains enfants donnent la bonne réponse à la fois verbalement et à travers leurs gestes et que d'autres enfants donnent la mauvaise réponse à travers les deux modalités également. Cependant, les chercheurs ont observé que plusieurs enfants donnaient une mauvaise explication verbalement mais produisaient des gestes

# Chapitre 02: La gestuelle

---

véhiculant une réponse différente et correcte. Cette non concordance entre geste et paroles (mismatch)

chez un apprenant signalerait un état transitionnel de connaissance : l'enfant va bientôt acquérir complètement un nouveau concept. Ceci renforce la théorie de Vygotski (1985) sur l'existence, pour toute nouvelle acquisition cognitive, d'une zone de proximale de développement.

## 7. L'intercompréhension gestuelle adulte/enfant

Dès lors, une nouvelle problématique apparaît : comment un adulte, qui possède une certaine conception du monde, due à son expérience de la vie, et qui est doté d'habitudes gestuelles et verbales spécifiques, peut-il se faire comprendre, gestuellement parlant, par un enfant dont la perception du monde est en constante évolution et dont les habitudes communicatives sont différentes ? Y a-t-il intercompréhension gestuelle ou assiste-t-on à des échecs dus à des gestes ambigus ou méconnus des enfants ?

Il nous semble pertinent de commencer cette réflexion en présentant brièvement le développement de la gestualité chez l'enfant.

Plusieurs chercheurs considèrent que les gestes produits par le jeune enfant sont transitoires et forment des étapes dans le processus d'acquisition du langage.

Les enfants commencent à produire des gestes dès 6 ou 8 mois en moyenne, ils expriment leurs émotions à travers des mimiques faciales ou désignent du regard (et plus tard du doigt) des personnes ou des objets qui attirent leur attention. « La communication gestuelle ne disparaît pas quand apparaît le langage, même si cette dernière modalité de communication sera bien sûr privilégiée » (Michèle Guidetti, 1998 : 34).

Le tout premier geste de la main produit par l'enfant est le geste de pointage ou déictique. De nombreux psycholinguistes ont mis en valeur l'importance des gestes déictiques dans l'acquisition du langage, le pointage étant une étape importante qui conduirait à l'utilisation de formes verbales simples d'indication et de nomination (Jerome Bruner, 1983/1987). Ce geste apparaît vers 10 mois environ (Astrid Van Der Straten, 1991). L'enfant montre en utilisant seulement l'index, il pointe vers quelque chose de précis mais ne le touche pas. Evelio Cabrejo-Parra (1991) considère l'activité déictique comme fondamentale dans la constitution de représentations mentales chez le jeune enfant :

L'enfant peut ainsi se constituer une représentation mentale de l'objet, ce qui lui permettra de le visualiser intérieurement lorsque celui-ci ne sera plus dans son champ visuel.

# Chapitre 02: La gestuelle

---

C'est cette constitution d'un lexique mental amené par le geste déictique qui conduit ensuite l'enfant au langage.

Chez tous les enfants qu'Astrid Van Der Straten (1991) a observés, les premiers signes gestuels apparaissent avant les premiers mots. L'enfant crée souvent des gestes pour parler de quelque chose dont il ne connaît pas le nom (par exemple : tapoter avec les doigts pour dire « piano »).

Quant aux coverbaux (gestes accompagnant la parole), leur utilisation apparaît au cours des deux premières années de la vie. David McNeill (1992) note qu'entre 1 et 2 ans environ, l'enfant gestualise souvent de manière isolée, c'est-à-dire sans associer verbal et non verbal. Il choisit donc entre les deux systèmes qu'il connaît. Entre la troisième et la cinquième année, le développement de la gestualité iconique est beaucoup plus important. Ce type de gestes et le langage verbal sont de plus en plus concomitants. Néanmoins, l'enfant ne produit pas encore de référents abstraits, on ne trouve donc pas de gestes métaphoriques dans ses productions.

Enfin, au-delà de 5 ans et jusqu'à l'adolescence, le reste du système gestuel s'acquiert progressivement avec notamment les battements, les déictiques abstraits et les gestes métaphoriques.

Jean-Marc Colletta (2004), qui a effectué une étude quantitative sur le développement de l'activité verbale et non verbale chez l'enfant de 6 à 11 ans, note qu'« il semble que l'enfant ne produise pas de gestes métaphoriques et de gestes impliqués dans le marquage des relations intra-discursives avant 5-6 ans ». L'étude de Jean-Marc Colletta montre aussi qu'« on assiste à un développement véritablement multimodal des conduites de récit entre 6 et 11 ans, un développement qui affecte simultanément leurs aspects linguistiques, prosodiques et kinésiques. »(2004). Il a été aussi mis au jour dans cette étude que, tout comme l'a montré David McNeill (1992) pour les adultes, l'étude des gestes coverbaux ouvre une « fenêtre sur les représentations du locuteur » (Jean-Marc Colletta, 2004) et donne des indices sur le développement conceptuel et sur celui des images mentales chez l'enfant.

Ainsi donc, la tranche d'âge étudiée dans le présent travail se trouve à une étape charnière dans le développement communicatif de l'enfant. Au niveau linguistique, « globalement, on considère que l'enfant de 5 ans a intégré l'essentiel des structures de sa langue maternelle » (Jean-Marc Colletta, 2004 ). À partir de cet âge, se développent donc les capacités discursives : l'enfant prend davantage en compte la forme des énoncés linguistiques,

## Chapitre 02: La gestuelle

---

d'abord en compréhension puis en production. Au niveau du récit, il ne se contente plus de juxtaposer les faits mais commence à émettre des relations causales. Nous pouvons donc constater comment vers la fin de la maternelle (5-6 ans) l'enfant commence à structurer son discours et à nuancer ses propos. Ces pratiques discursives vont se développer ensuite progressivement et se généraliser notamment grâce à l'introduction du système écrit. Au niveau gestuel, à partir de 5-6 ans, on voit petit à petit apparaître des métaphoriques et des gestes de battements. Ces manifestations non verbales sont d'ailleurs intimement liées aux pratiques discursives en émergence chez l'enfant à cet âge-là puisque les battements rythment le discours et les gestes métaphoriques sont souvent repris en anaphore. Il nous semble donc que cette période marque le passage charnière entre activités verbales et non verbales enfantines et ce qui deviendra peu à peu un mode d'expression plus proche de celui de l'adulte. Notons néanmoins qu'à ce stade, l'enfant est encore loin d'utiliser les représentations gestuelles de l'adulte et nous pouvons supposer qu'il rencontre de la difficulté à identifier certains gestes.

# Deuxième partie

---

## *Partie pratique*

*« Ce qu'on n'a jamais mis en question n'a point été prouvé. »*

**Denis Diderot**

# Chapitre 01

---

*Le questionnaire*

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

Tout au long de cette deuxième partie nous mènerons une brève expérimentation afin de poursuivre les particularités de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'école primaire en Algérie et de focaliser l'attention sur les pratiques gestuelles en classe de langue. Nous essayons de répondre à ces questions : existe-t-il une place pour les pratiques gestuelles en classe de FLE? Les pratiques mises en place par l'enseignant sont-elles réellement efficaces? Comment sont-elles présentées aux élèves ? La pratique gestuelle motive-t-elle l'enseignement-apprentissage du FLE et l'appropriation des compétences de communication ? Quels sont les apports et les limites de ces pratiques en classe de langue ? Facilitent-elles la compréhension de l'oral ? Aident-elles à la mémorisation des signes linguistiques ? Telles sont les questions que nous allons traiter et auxquelles nous essayons d'apporter des éléments de réponses dans les lignes qui suivent.

Afin de rendre compte de la réalité de cet aspect dans l'enseignement-apprentissage du FLE à l'école primaire en Algérie nous avons choisi d'obtenir des données précises à travers deux moyens:

D'un côté, le questionnaire nous permettra de mettre en évidence les représentations qui ont cours chez les enseignants de FLE et de cerner les raisons qui motivent la présence ou l'absence du gestuel dans leurs pratiques pédagogiques. Nous tenons à décrire les représentations des enseignants qui exercent à l'école primaire par rapport à l'enseignement-apprentissage de cette langue, mais aussi par rapport au jeu afin de distinguer les diverses utilisations, ainsi que le rôle accordé à la gestuelle dans cette perspective surtout dans son volet oral.

De l'autre côté, notre travail sur l'aspect gestuel nous amènera à faire une recherche plus approfondie sur le terrain à savoir l'établissement scolaire algérien. Il nous est donc apparu nécessaire d'identifier les pratiques gestuelles à l'école primaire et tout particulièrement en classe de 3ème année primaire. L'observation de la classe nous garantit des données concrètes sur les pratiques gestuelles et nous permet aussi de tester son efficacité. C'est pourquoi nous essayons de présenter et de décrire le déroulement pédagogique d'une activité de la compréhension de l'oral.

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

## **1. Enquête auprès des enseignants :**

Cette enquête a pour objectif de déterminer la représentation des enseignants vis-à-vis des pratiques gestuelles dans l'enseignement-apprentissage du français en classe de 3ème année primaire. Nous choisissons de consacrer cette partie à la présentation et à la description du recueil de données à savoir le lieu de l'expérimentation, le public avec ses particularités et le corpus recueilli. C'est grâce à ces cueillettes de données successives et complémentaires que nous exposerons les différents questionnements et hypothèses sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral du FLE et sur l'utilisation des gestes en classe.

### **1.1. Présentation de l'échantillon enquêté**

Les participants à l'enquête – au nombre de 50 – sont tous des enseignants de français qui ont en charge les classes du niveau primaire. Ils occupent des postes titulaires ou stagiaires et chargent de 03 classes au maximum de trois niveaux.

Nous soulignons que les personnes interrogées travaillent dans divers établissements (écoles primaires) repartis dans différentes localités de la wilaya de Khenchela.

Enfin, ce nombre d'enseignants nous semble raisonnable et représentatif dans la mesure où ces enseignants sont censés suivre le même programme et présenter les mêmes cours.

### **1.2. Instruments de recueil de données et méthodes utilisées :**

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire que nous avons distribué à 50 enseignants lors d'une demi-journée pédagogique en présence de M. l'inspecteur. Un questionnaire comportant 15 questions qui portent sur des éléments que nous avons jugés centraux par rapport à l'enseignement-apprentissage du FLE et aux pratiques gestuelles dont il est question de mesurer. Notre but était de recueillir un maximum d'informations en ce qui concerne les attentes, les aspirations et les inquiétudes des collègues enseignants du primaire. En d'autres termes, on a essayé à travers notre

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

questionnaire de solliciter l'avis d'hommes de terrain et tout ce qu'ils endurent comme difficultés pour mener à bien leur mission.

## **2. Questionnaire : approche quantitative**

Pour appuyer et réaffirmer l'objectif de notre recherche, nous sommes allés donc auprès de M. l'inspecteur de la circonscription de Chechar lui demandait lors d'une demi-journée de formation en cours d'emploi l'autorisation de distribuer ce questionnaire à 50 enseignants. Nous avons commencé le travail en passant le questionnaire aux enseignants ; nous avons expliqué la nature et les objectifs de la recherche que nous menons. Nous avons vérifié que les questions ont été bien comprises. Nous avons accordé le temps nécessaire aux personnes questionnées pour qu'elles puissent répondre de manière précise à nos questions et nous fournir tous les renseignements et les données susceptibles d'enrichir davantage notre travail.

Ce questionnaire destiné aux enseignants était par ailleurs identique sur le plan de la structure et du contenu. Dans ce questionnaire figure 14 questions fermées et une question ouverte. Ces dernières sont soit de type binaire (oui/non), soit des questions à choix multiples. Nous avons proposé aux enseignants de choisir une réponse parmi les propositions déjà formulées à l'avance avec la mention « vous pouvez cocher plusieurs cases » pour certaines questions où d'autres choix sont possibles. Nous avons parfois rajouté l'option « autre » pour permettre aux enseignants de donner leurs avis personnels sur certaines questions. Par ailleurs, nous leur avons proposé une question ouverte afin d'obtenir des réponses plus personnelles. Nous nous sommes tenus d'éviter au maximum les longues questions. L'ordre de questions est à commencer du plus général au plus spécifique, du plus global au plus détaillé et du simple au plus complexe.

## **3. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire**

Nous présentons les résultats du questionnaire dans des tableaux contenant des pourcentages pour chaque réponse. Ces résultats sont suivis de commentaires. Les réponses nous permettront d'avoir une idée sur les pratiques, les opinions et les attitudes des enseignants par rapport à notre objet de recherche. En d'autres termes, la lecture attentive de leurs réponses nous permettra de préciser non seulement les conceptions des enseignants vis-

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

à-vis de l'enseignement-apprentissage du FLE, mais aussi de la vraie place accordée à la gestuelle et le rôle qu'elle joue dans l'enseignement-apprentissage de cette langue.

## 3.1. Questions fermées :

1- Aimez-vous votre métier ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	49	98%
Non	01	02%

**Tableau n° 01 :**

D'après les résultats, les enseignants qu'on a interrogés sont passionnés par leur métier, ce qui, à notre avis, n'est pas étonnant car l'enseignement primaire garde toujours sa noblesse. Cette passion pousse les enseignants à donner de leur mieux pour réussir leur tâche. Ils veilleront à trouver les meilleurs moyens pour atteindre leurs objectifs. Et parmi ces moyens, on espère trouver la gestuelle.

2- Pensez-vous que les nouveaux programmes prennent en considération le niveau réel des apprenants ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	11	78%
Non	39	22%

**Tableau n° 02 :**

Vu les résultats obtenus, la majorité des enseignants pensent que les nouveaux programmes prennent en considération le niveau réel des apprenants convaincus qu'un enseignement solide et structuré en profondeur est la condition indispensable à la structure économique et sociale du pays, l'Algérie essaye de mettre en place un système scolaire de qualité permettant également l'acquisition des langues étrangères et l'introduction du français au premier palier de l'enseignement. Pour cela les nouveaux programmes doivent prendre en considération le niveau réel des apprenants, afin de pouvoir l'améliorer et le perfectionner.

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

## 3- Donnent-ils une place privilégiée à l'oral ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	41	82%
Non	09	18%

**Tableau n° 03 :**

Les résultats obtenus montrent que les enseignants pensent que les nouveaux programmes accordent une place privilégiée à l'oral.

Nous avons toujours pensé que l'oral et l'écrit se complètent, mais généralement l'apprentissage de l'oral précède celui de l'écrit même pour la langue maternelle.

Pour cette raison, les manuels scolaires destinés aux élèves de la 3ème année primaire, donnent un grand intérêt à l'oral. De nombreux exercices sont proposés, destinés à un entraînement intensif. Des évaluations pertinentes et continues permettront à l'élève d'apprécier le niveau de ses compétences.

## 4- Dans votre pratique, vous travaillez l'oral au détriment de l'écrit, vous travaillez l'écrit au détriment de l'oral ou vous équilibrez entre les deux ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
L'oral	06	12%
L'écrit	04	08%
L'équilibre	40	80%

**Tableau n° 04 :**

Comme on vient de le signaler, l'oral et l'écrit sont deux volets indispensables pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et les réponses obtenues prouvent cela, 80 % des enseignants travaillent les deux compétences au même temps.

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

5- Pour enseigner l'oral, vous vous basez sur la compréhension, sur l'expression ou sur les deux à la fois ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
La compréhension	03	06%
L'expression	00	00%
Les deux	47	94%

**Tableau n° 05 :**

Même pour l'installation de la compétence orale, les enseignants veillent à équilibrer entre ses deux volets ; la compréhension et l'expression.

6- Comment procédez-vous pour passer un message oral à vos apprenants?

La langue étrangère seule, la langue étrangère à l'aide des images, la langue étrangère à l'aide des gestes ou autre.

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
LE	02	04%
LE + images	44	88%
LE+ gestes	45	90%
Autre	09	18%

**Tableau n° 06 :**

Les résultats montrent que l'usage de la langue étrangère seule n'est pas évident. Pour cette raison les enseignants font recours à d'autres moyens pour faciliter la compréhension de l'oral à leurs apprenants, à savoir les gestes et les images. Aussi, on ajoute à cette liste, les supports audio-visuels, les dessins à mains, l'explication des mots, les enregistrements audio, la mimique, et même la traduction en langue maternelle pour quelques répondants.

7- Utilisez-vous souvent les gestes en classe ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	48	96%
Non	02	04%

**Tableau n° 07 :**

# Chapitre 01: Le questionnaire

Comme nous l'avons anticipé, 96% des enseignants interrogés utilisent les gestes dans leurs classes. Ce qui prouve le rôle qu'ils pourraient jouer dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Un rôle qui rivalise le rôle que joue l'image en tant qu'outil indispensable au sein de l'école primaire et qui fait partie de l'univers de l'enfant.

8- Si oui, pourquoi ? Pour faciliter la compréhension, pour éviter la traduction, pour la mémorisation des mots, pour motiver les apprenants ou autre.

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Compréhension	48	96%
Traduction	35	04%
Mémorisation	19	36%
Motivation	28	56%
Autre	05	04%

**Tableau n° 08 :**

Comme les enseignants ont confirmé qu'ils utilisent les gestes en classe, notre question suivante était pourquoi les utilisez-vous? À celle-ci, on a donné la liberté aux praticiens de choisir plusieurs réponses. On a obtenu les réponses suivantes ; en premier lieu la compréhension puis vient la motivation et la traduction. À notre avis, les réponses donnent une vision fidèle du terrain. Car, le premier souci de tout enseignant est certes la compréhension du message oral, pour cette raison, il mobilise tous les moyens qu'il a entre ses mains pour l'atteindre, puis vient la motivation de ses apprenants, une participation massive prouve généralement un certain degré de compréhension, après vient le problème des élèves en difficultés, ceux-ci ont généralement tendance à demander la traduction de chaque mot, alors la gestuelle vient au secours de l'enseignant pour combler les lacunes de ces élèves. Enfin, certains l'utilisent pour gagner du temps.

9- Croyez-vous que son usage est efficace ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	49	98%
Non	01	02%

**Tableau n° 09 :**

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

D'après leur expérience avec l'usage des gestes en classe, 98% des enseignants affirment que son usage est efficace.

10- Êtes-vous formé à l'utilisation des gestes en classe ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	21	42%
Non	29	58%

**Tableau n° 10 :**

La plupart ne sont pas préparés pour l'usage des gestes sur le terrain. Bien sûr, il faut que des journées pédagogiques leur soient accordées pour débattre et connaître plus les avantages et l'avancée des programmes, à travers ce support, avant, pendant et après le cours : les objectifs opérationnels varient selon le moment de l'utilisation du support.

Comme nous avons pu le constater, les enseignants utilisent les gestes et croient que cet usage est efficace mais la question qui se pose sont-ils formés à son utilisation. Mais les résultats montrent que 58% des enseignants n'ont pas suivi une formation qui pourrait leur permettre de bénéficier au maximum de ce pouvoir qu'ils ont entre les mains. Et notre objectif était de réorienter le regard des spécialistes vers ce trésor, on espère l'inclure dans la formations des formateurs.

11- Quel type de gestes co-verbaux (accompagnant la parole) utilisez-vous en classe de 3<sup>e</sup>A.P ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Illustrer et compléter	43	86%
Rythmer	14	28%
Pointer	23	46%

**Tableau n° 11 :**

Nous avons déjà parlé de la typologie des gestes de McNeill, on a montré que les gestes qui illustrent et complètent la parole visent la compréhension du message oral grâce à leurs traits descriptifs. Et les résultats montrent que les enseignants sont conscients de cette utilité (86%), pour les autres types à savoir les gestes qui pointent et améliorent la mémorisation des mots et l'expression orale (46%) enfin les gestes qui rythment la parole,

# Chapitre 01: Le questionnaire

leur usage se limite au 28% des enseignants, ces gestes aident généralement à motiver et attirer l'attention de l'élève.

12- Dans quelles activités les utilisez-vous?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Toutes les activités	33	66%
Oral	17	34%
Lecture	13	26%
Écriture	00	00%
Comptine	14	28%

**Tableau n° 12**

Vu l'utilité de leur usage, les enseignants utilisent les gestes dans toutes les activités et surtout dans les activités à dominante orale, tel que l'oral et la comptine, alors que son usage est limité pour les activités écrites comme la lecture et l'écriture.

13- Si on présente aux apprenants un cours de l'oral sans l'utilisation des gestes vont-ils le saisir ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	01	02%
Non	20	40%
Peut-être	29	58%

**Tableau n° 13 :**

Pour bien saisir l'utilité des gestes en classe, on a suggéré l'éventualité d'éliminer les gestes dans l'activité de l'oral et demander l'avis des enseignants, les résultats montrent que les enseignants sont plus ou moins sûrs de l'impossibilité de comprendre un message oral sans gestes.

14- Croyez-vous que l'usage des gestes est indispensable, utile ou inutile?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Indispensable	24	48%
Utile	26	52%
Inutile	00	00%

**Tableau n° 14 :**

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

Les enseignants pensent non seulement que l'usage des gestes est efficace mais aussi utile et indispensable.

## 3.2. Question ouverte : Pourquoi l'usage des gestes est indispensable ou utile ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage
La compréhension	43	86%
La mémorisation	08	16%
La motivation	07	14%
Éviter la traduction	08	16%
Autre	07	14%

**Tableau n° 15 :**

Sur 50 réponses, 43 enseignants leurs réponses contenaient des expressions qui accentuent le rôle de la gestuelle dans la compréhension de l'oral. En plus de son rôle dans la mémorisation lexicale, pour éviter la traduction et motiver les apprenants. Et d'autres sont allés plus loin pour dire que « Le geste est l'art d'exposer le message. On utilise le geste pour donner la vie à la parole. C'est l'oxygène de parole. » (Voir annexe)

Récapitulation ;

Cette enquête nous a permis de dévoiler la nécessité de concevoir une application gestuelle destinée à transmettre un message dans un cadre scolaire. Nous avons constaté que les enseignants interrogés s'attachent surtout à décrire et mettre le point sur le rôle de la gestuelle; ils formulent principalement des remarques sur son aspect explicatif et facilitateur ; ils émettent globalement des remarques liées au sens. Nous avons également constaté que les professeurs ont ressenti la nécessité de rendre leur enseignement vivant pour motiver et faire participer activement les élèves au cours. En fait, cette pratique comme l'image, la chanson et la comptine leur permettent justement de rendre possible et de faciliter ce désir.

De ce fait, l'enseignant a besoin de tous les différents outils pour obtenir une plus grande réussite dans l'enseignement d'une langue étrangère. D'une part, avec la gestuelle, l'enseignant peut faire appel aux compétences cognitives des apprenants : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper et formuler des hypothèses. D'autre part, les

# Chapitre 01: Le questionnaire

---

professeurs peuvent recourir à ces activités afin d'améliorer la compréhension, l'expression orale et de développer de nouvelles compétences à l'écrit.

En somme, ce questionnaire nous a permis de constater que la gestuelle permet à l'apprenant d'accéder au sens. Elle place l'apprenant dans une situation dans laquelle il est en contact direct avec la langue et ses aspects visuels. C'est à travers la gestuelle que les apprenants peuvent appréhender la langue étrangère et par son aspect attrayant et motivant qu'on pourrait aider les apprenants d'une classe à communiquer en langue étrangère. Et par là, les élèves auront l'occasion d'utiliser leurs capacités de mémorisation et d'anticipation.

# Chapitre 02

---

*L'expérimentation*

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

Nous consacrons ce chapitre à l'expérimentation. Nous aborderons tout d'abord les particularités liées au choix du lieu de l'expérimentation, le public sur lequel nous avons travaillé, puis nous traiterons de la spécificité de l'objet d'étude (la gestuelle) et nous expliquerons les choix méthodologiques que nous avons faits pour l'analyser et les difficultés que nous avons rencontrées pour la décrire. Enfin, nous présenterons les résultats de l'expérimentation.

## **1. Fiche de renseignement sur le lieu de recueil des données**

### **1.1. Fiche d'enquête sur l'école :**

Nom de l'établissement : ABBAD Madani

Adresse : école primaire ABBAD Madani, commune d'El-Mahmel, Khenchela.

#### **1.1.1. Définition de l'environnement de l'établissement**

Une petite école qui se situe à l'entrée de la commune d'El-Mahmel environ 7 km du centre de la wilaya de Khenchela.

#### **1.1.2. Définition du milieu socio-économique des familles**

Les familles sont issues d'un milieu favorable (milieu économique, milieu socioculturel).

### **1.2. Fiche d'enquête sur la classe :**

#### **1.2.1. L'enseignante**

Nom et prénom : DEHANE Salwa

Statut : Enseignante titulaire.

Expérience : 04 ans

#### **1.2.2. Les apprenants**

Classe de : troisième année primaire

Âge : Entre 8 et 10 ans.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

Nombre : 18 apprenants: 07 Garçons, 11 filles

## **1.3. Éléments d'information complémentaires**

La classe dans laquelle nous avons filmé nos vidéos, est une classe homogène dans l'ensemble.

## **2. Présentation de la méthodologie d'approche :**

### **2.1. Accès au lieu de l'expérimentation**

Au début, nous avons envisagé de filmer au moins deux séances de la compréhension de l'oral, afin de défendre avec plus de sûreté notre sujet. Une séance dans laquelle l'enseignante utilisera les gestes et une autre sans faire recours aux gestes. En effet, cette opération, d'après les praticiens, ne donnerait aucun résultat vu le niveau des apprenants et l'absence des gestes pourrait démotiver les apprenant. Mais, on était obligé d'assister à une séance de l'oral qu'on a filmée pour familiariser les apprenants avec la caméra et notre présence, puis c'est la séance proprement dite, dans laquelle l'enseignante a présenté l'activité.

### **2.2. Le choix de l'école**

Il n'était pas facile pour nous de choisir le lieu de notre expérimentation, Car c'était difficile de trouver un enseignant qui accepte d'être filmé en classe. Enfin et après plusieurs tentatives une des collègues a accepté de coopérer avec nous.

Trois séances de présence dans cette école, nous avons rassemblé un maximum d'informations susceptibles de nous aider dans notre travail, pour ce faire nous avons d'abord:

- Assisté à une séance de la compréhension de l'oral ordinaire de troisième année primaire.

- Observé les comportements des apprenants face aux supports proposés par l'enseignante.

- Opté pour l'enseignante et le groupe-classe.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

## 2.3. La programmation

Dans le but de ne pas perturber l'emploi du temps proposé par la tutelle, nous avons décidé avec l'enseignante et l'accord de Monsieur le directeur de l'école, de faire notre travail durant les séances de français programmées dans l'emploi du temps.

Pour réaliser nos objectifs, nous avons opté pour un extrait d'une histoire tirée d'un ancien manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> A.P choisie par l'enseignante.

C'est avec la collaboration de l'enseignante, que nous avons opté pour cette histoire, ensuite l'enseignante a présenté l'activité de manière ordinaire à ses apprenants, elle a également choisi les gestes en fonction des nécessités de l'activité sans notre intervention.

## 2.4. Le choix du public :

Nous avons travaillé sur l'apprentissage de français par des enfants de troisième année primaire pour trois raisons principales :

L'âge du public ; comme nous l'avons montré dans la première partie, l'enfant de 8 à 9ans est un esprit curieux et éveillé. Il peut développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression. Il nous a donc semblé intéressant de travailler avec ces enfants.

La deuxième raison qui nous a fait choisir un jeune public est le fait qu'ils sont en première année d'apprentissage du FLE et leur bagage linguistique est limité. En effet, comme nous l'avons montré à plusieurs reprises dans ce travail, la multiplication des supports d'apprentissage est fondamentale pour la compréhension et la mémorisation. Il nous semble que, spontanément, le geste vient s'ajouter comme modalité essentielle d'accès au sens et comme stratégie de mémorisation.

Aussi, notre expérience d'enseignement à de jeunes publics nous a fait prendre conscience de l'importance du geste mais également de certains problèmes de compréhension. Nous avons pensé que cette question serait intéressante à étudier de manière expérimentale.

Pour ces raisons, il nous a semblé qu'il est intéressant de travailler sur l'usage des gestes en classe de langue.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

## 2.5. Le choix méthodologique :

Notre étude étant un peu spécifique tant dans ses questions de recherche que dans sa démarche (expérimentale), il convient d'élaborer une méthode de travail qui lui soit propre et de résoudre un certain nombre de problèmes pratiques. La gestuelle de l'enseignant, objet d'étude peu étudié ne bénéficie pas d'une méthodologie de recherche adaptée.

La gestuelle en classe de langue, comme nous l'avons déjà souligné, remplit trois fonctions : informer, animer et évaluer. Dans le présent travail, nous avons choisi de nous consacrer à l'étude des gestes d'information et plus précisément d'information sémantique et lexicale. Le geste utilisé pour transmettre le lexique peut apparaître sous diverses formes : des déictiques, des mimiques faciales ou des gestes illustratifs (iconiques ou métaphoriques), comme nous l'avons expliqué précédemment.

Suivant un cheminement descriptif analytique qui nous permettra d'évaluer le rôle de la gestuelle de l'enseignant dans la compréhension de la langue étrangère par l'enfant. Ce cheminement sera ponctué d'une expérimentation qui aura pour objectif de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse. La méthodologie de recherche que nous avons élaborée au fil de ce travail est tout aussi importante que les résultats obtenus. La question centrale qui sera traitée dans notre travail est la suivante :

En quoi l'utilisation de la gestuelle facilite-elle la compréhension de l'oral dans une classe du FLE (3ème année primaire) ?

Pour apporter des éléments de réponse, il est nécessaire de mettre en place un protocole expérimental pour explorer cette question. Les résultats de l'expérimentation que nous allons présenter sont moins quantitatifs que qualitatifs dans la mesure où ils apportent un certain éclairage sur le phénomène qui nous intéresse. Notre objectif premier est d'établir une méthodologie de recherche afin d'étudier le rôle du geste dans la compréhension de façon plus précise.

Pour ce faire et comme il s'agit d'une activité de l'oral dont l'objet d'étude est la gestuelle, nous avons décidé de filmer la séance pour pouvoir ensuite transcrire et analyser les résultats obtenus.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

Nous sommes allés en classe munies de deux caméras, la première pour filmer l'enseignante et la deuxième était orientée vers les apprenants.

## **3. Déroulement de l'expérimentation :**

Il s'agissait de mettre les enfants face à une langue étrangère, c'est pour cela que nous avons sélectionné des enfants de 3ème année primaire dont le bagage linguistique est limité. Nous pouvions donc nous concentrer sur les paramètres autres que linguistiques permettant l'accès au sens. Nous avons également choisi de travailler sur un récit car cela offrait un ensemble cohérent en langue étrangère et suffisamment attractif pour intéresser nos jeunes sujets.

Nous avons choisi un récit de 124 mots. Nous nous sommes servies d'une image: représentant les personnages et le décor du récit (voir annexe). L'image est fixée sur le tableau. 16 gestes principaux sont utilisés dans le récit, ils sont associés à des mots ou à des concepts. Certains termes sont répétés plusieurs fois, toujours associés au même geste. Les mots de la même famille ou exprimant une idée similaire sont représentés par le même signe non verbal. Par exemple: (« ciseaux », « clic clic clac » et « couper ») (« passent » « derrière » (« voir » « regardent ») (« beau » « bon »). Le récit est présenté ci-dessous, les mots avec lesquels apparaissent les gestes sont mis en gras. Le choix du support (récit) était laissé à l'enseignante car elle seule connaît ses apprenants. On lui a laissé la liberté de produire d'autres gestes qu'elle jugeait utiles pour la compréhension du récit. Comme il s'agit de tester l'efficacité de la gestuelle, le support image jouait un rôle secondaire, son usage s'est limité à l'image dont on a parlé et un dessin d'une petite maison que l'enseignante a jugé utile pour l'explication.

# Chapitre 02: L'expérimentation

## Clic Clic Clac

Les **ciseaux** passent derrière une **barrière**. Ils regardent à droite, ils regardent à gauche et ils **découvrent**...la **petite** maison à la porte verte.

« Le monde est très **beau**, disent-ils, mais à la maison c'est très beau aussi. »

Quand ils rentrent dans la cuisine, ils voient la **vieille dame** en train de **coudre** près du feu.

« C'est juste ce qu'il me faut, dit la dame, pour **couper** mon **fil**. »

Alors les ciseaux font « **clic, clic, clac** ».

« Comme vous êtes de **bons** ciseaux » dit-elle.

« **Je** vais vous **accrocher** à un endroit où je pourrai bien vous **voir**. » Alors elle les prend près du feu à un clou bien **brillant**.

« Vraiment, disent les ciseaux, comme on est **bien** à la maison. »

Manuel scolaire de 3<sup>e</sup> A.P

## 4. Les paramètres d'analyse:

### 4.1. Transcription: problèmes et méthodes:

Une des raisons du peu d'études sur les gestes en classe de langue, soulevée par Anne Lazaraton (2004) est la difficulté de recueillir un corpus vidéo. Pour recueillir les données, le chercheur doit avoir le matériel vidéo, le faire fonctionner correctement et surtout trouver un public acceptant d'être observé. Généralement, les enseignants de peur d'être jugés refusent d'être filmés en classe. Une autre raison est certes la transcription du corpus, comment rendre par écrit tout ce qu'on voit, ce minutieux travail demande beaucoup du temps et une convention spécifique qui prend en considération aussi bien les aspects verbaux et non verbaux. La question qu'on s'est posée est alors ; comment rendre compte aux lecteurs la totalité de l'activité de nos locuteurs (apprenants, enseignante) ?

Deux faits se présentent dans notre corpus et qui exigent une description minutieuse. Il est alors nécessaire de transcrire les faits verbaux et non verbaux.

Pour ce faire, on a effectué différentes recherches dans ce domaine pour trouver la meilleure transcription pour atteindre nos objectifs. On a trouvé que la convention adoptée par Marion Tellier (2006) semble convenir parfaitement à notre recherche.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

## 4.1.1. Transcrire le verbal :

Éléments non orthographiables	{ transcription phonétique }
Ponctuation	aucune
Majuscules	sur les noms propres (et titres d livres, de films)
Nombre	à écrire en toutes lettres (sauf numéros de téléphone)
Pauses :	
Pause courte	
Pause longue	/
Incompréhensible	//
Chevauchements	XXX (autant de X que de syllabes discernables)
Amorce de mot	
Absence de réponse verbale	.....
Intonation exclamative	- des ca- des cases vides
Intonation interrogative	α
Mot accentué	!
Allongements vocaliques	?
Euh	« I DON'T like it » Ou:::: (selon la longueur) Les hésitations

Convention de transcription adoptée par Marion Tellier

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

## Signes:

P: l'enseignante

E1: E désigne l'élève, le numéro désigne la place qu'occupe cet élève dans la classe.

Ex : un élève non identifié

E0 : tous les élèves ensemble

### 4.1.2. Transcrire le non verbal :

Pour transcrire les comportements non verbaux qui accompagnent le verbal et qui constituent le cœur même de notre travail, nous avons adopté le modèle utilisé par Marion Tellier. Celui-ci semble le plus adéquat pour répondre aux objectifs de notre recherche, car, il rend compte à la fois des manifestations verbales et non verbales.

À la manière de Mc Neill (1992), Marion Tellier a intégré dans la transcription verbale des crochets [...] qui encadrent les mots avec lesquels les gestes apparaissent, ainsi dans la phrase « [ils] [regardent] [à gauche] », les crochets indiquent qu'un geste apparaît sur les mots « ils, regardent et à gauche ». Chaque manifestation non verbale est ensuite numérotée et le numéro renvoie le lecteur à la colonne de droite dans laquelle est décrit le non verbal, comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessus :

P	[ils] [regardent] [à gauche]	Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés. Elle pointe sur ses yeux. Elle tourne sa tête à gauche.
	1      2      3	

[.....] : Gestes sans paroles.

(Sourire) : L'enseignante sourit.

- Cette transcription ne conserve que les éléments pertinents pour notre travail.

# Chapitre 02: L'expérimentation

## 4.2. Corpus des principaux gestes informatifs utilisés dans le récit:

16 gestes utilisés ; 5 gestes iconiques, 4 déictiques, 6 métaphorique et 1 mimique faciale. Dont la fonction, comme nous l'avons signalé, est purement informative.

N°	Mot	Geste	Type
1	ciseaux/ couper / clic clic clac	Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.	Iconique
2	passent/ derrière/	Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble comme s'ils marchent.	Métaphorique
3	Barrière	Mains fermées, liées puis l'une va à droite l'autre à gauche.	Iconique
4	ils	Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés.	Métaphorique
5	regardent/ voir	Elle pointe sur son œil/ses yeux.	Déictique
6	à droite	Elle tourne sa tête à droite.	Déictique
7	à gauche	Elle tourne sa tête à gauche.	Déictique
8	Découvrent	Mains dressées, poussées en avant avec une mimique d'étonnement.	Mimique
9	Petite	Elle fait petit écart entre le pouce et l'index de la même main.	Métaphorique
10	beau/ bien	Elle rassemble les doigts de	Métaphorique

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

		chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.	
11	Aussi	Elle met les deux index des deux mains l'un à côté de l'autre.	Métaphorique
12	vieille dame	Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé.	Iconique
13	coudre	Elle fait comme si elle tient une aiguille.	Iconique
14	Je	Elle pointe sur soi-même.	Déictique
15	fil	Elle ferme ses poings, les pouces et les index des deux s'unissent et s'éloignent doucement en s'éloignant du centre.	Iconique
16	brillant	Elle signale avec ses doigts dans la direction des apprenants.	Métaphorique

## 5. L'analyse de la séance :

### 5.1. Procédure et objectif :

Suivant les étapes de l'activité de l'oral, l'enseignante commence par la pré-écoute, l'image est fixée sur le tableau, elle demande aux apprenants de dire ce qu'ils voient tout en montrant du doigt chaque objet et chaque personnage.

Puis, elle passe à la première écoute, elle raconte l'histoire aux enfants en gestualisant, comme convenu, le récit. Les enfants sont invités à écouter et essayer de comprendre grâce aux gestes produits, il faut signaler ici l'attitude adoptée par les apprenants qui témoigne d'un bon degré d'écoute (voir Chap.01). Il s'agit ici de vérifier les hypothèses de sens concernant les personnages, le lieu et quelques éléments de décor.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

Après, l'enseignante procède à une deuxième écoute, elle décompose le texte en 5 petits passages, chaque passage dit est suivi de 2 à 3 questions.

Passage	Questions
« Les ciseaux...verte. »	- Ils passent derrière quoi ? - Qu'est-ce qu'ils découvrent ? - Quelle est la couleur de la porte ?
« Quand les ciseaux...coudre. »	- Où rentrent les ciseaux ? - Qu'est-ce qu'ils voient ? - Une vieille dame en train de ?
« C'est juste...clic clic clac. »	- Qu'est-ce qu'elle demande ? - Qu'est-ce qu'ils font ?
«Comme...voir. »	- Qu'est-ce qu'elle fait ? - Elle met les ciseaux où ?
«Alors...maison. »	- Comment il est le clou ? - Comme on est bien ?

Nous supposons que les jeunes sujets seront capables de restituer les grandes lignes du récit grâce à l'aide sémantique apportée par les indices non verbaux.

Les enfants peuvent comprendre un récit en langue étrangère en se basant principalement sur les gestes de leur enseignant car le fait d'utiliser le geste renvoie l'enfant à son souvenir du récit et illustre l'élément verbal qui lui manque.

Enfin le moment d'évaluation, l'enseignante dit le texte accompagné des gestes et elle s'arrête aux items sur lesquels nous travaillons pour ne faire que le geste et laisser le soin aux apprenants de dire le mot. C'est en ce moment précis que le rôle de la gestuelle apparaît dans la mesure où il permet à l'apprenant de comprendre le message véhiculé et de se rappeler du mot avec lequel ce message est exprimé.

# Chapitre 02: L'expérimentation

## 5.2. Les fonctions du geste :

Nous avons déjà dit que notre travail s'intéresse aux gestes d'information, mais pour montrer que c'est la fonction principale des gestes en classe, nous avons fait le bilan de tous les gestes utilisés durant la séance filmée (226 gestes):

Fonction du geste	Nombre de gestes	Pourcentage
Gestes d'information	176	77.88%
Gestes d'animation	30	13.27%
Gestes d'évaluation	20	8.85

Le nombre de gestes produits durant la séance prouve le rôle de la gestuelle en classe, surtout pour les apprenants de troisième année primaire (226G/20min). Sur les 226 gestes, 176 sont des gestes d'information ce qui constitue plus de 77 %. L'objectif que l'enseignante vise par cet usage est la transmission du message et l'accès au sens. Pour les gestes d'animation, l'enseignante se contente des déictiques en direction des apprenants et les gestes de main accompagnant l'expression asseyez-vous (utilisée cinq fois). Pour l'évaluation, elle a tendance de féliciter ou corriger par des mots tels que ; « très bien, non, répète... ».

## 5.3. Les gestes utilisés par moments de l'activité :

Nous avons réparti les gestes de l'enseignante suivant les quatre moments de l'activité :

Moments	Nombre de gestes	Pourcentage
Pré-écoute	15	6.64%
Première écoute	62	27.43%
Deuxième écoute	87	38.5%
Post-écoute	62	27.43%

Le nombre de gestes produits durant l'écoute sont beaucoup plus important en les comparant aux premier et dernier moments de l'activité. Ce qui explique que ces gestes sont porteurs d'informations nécessaires pour l'accès au sens, aussi c'est dans ces moments que l'enseignant prend la parole pour expliquer.

# Chapitre 02: L'expérimentation

## 5.4. Résultats de l'expérimentation :

Pour tenter d'évaluer la compréhension des différents éléments lexicaux associés aux gestes, nous avons procédé à l'analyse suivante : nous avons sélectionné un certain nombre d'items fondamentaux du récit et nous avons observé pour chaque question si les enfants trouvent le mot correspondant au geste ou non. Il s'agit des items évalués « barrière, regardent, à droite, à gauche, petite, beau, aussi, vieille dame, coudre, couper, clic clic clac, bons, voir, brillant.»

Mot à identifier	Nombre d'apprenants « le mot exact »	Pourcentage	Confusion	Confusion avec le mot :	Pourcentage
Barrière	03	16.66%	00	/	00%
Regardent	00	00%	11	Voient	61.11%
À droite	16	88.88%	00	/	00%
À gauche	16	88.88%	00	/	00%
Petite	09	50%	00	/	00%
Beau	07	38.88%	01	Bien	5.55%
Aussi	00	00%	00	/	00%
Vieille dame	04	22.22%	00	/	00%
Coudre	09	50%	00	/	00%
Couper	09	50%	01	Ciseaux	5.55%
Clic clic clac	15	83.33%	00	/	00%
Bons	00	00%	03	Beau	16.66%
Voir	00	00%	01	Regarde	5.55%
Brillant	15	83.33%	00	/	00%

# Chapitre 02: L'expérimentation

À partir du moment de la post-écoute (moment d'évaluation, nous avons dressé notre bilan :

Mot à identifier	Reconnaissance	Pas de reconnaissance	Confusion
Barrière	+		
Regardent			+
À droite	+		
À gauche	+		
Petite	+		
Beau	+		
Aussi		+	
Vieille dame	+		
Coudre	+		
Couper	+		
Clic clic clac	+		
Bons			+
Voir			+
Brillant	+		
	10	01	03
	71.43%	7.14%	21.43%

À partir du tableau, on peut noter que : sur 14 gestes évalués, les apprenants ont réussi à deviner neuf mots, plus de 64 %, un seul mot n'a pas été deviné et quatre mots sur lesquels il y avait une confusion.

1. Les mots « regardent » et « voir » ; sont des mots synonymes présentés aux apprenants accompagnés du même geste, cette confusion prouve que les apprenants ont pu comprendre le sens et mémoriser le mot mais lors de l'évaluation, ils les ont inversés.
2. Même explication pour le mot « beau ».
3. Mais pour le mot « couper » les enfants ont mémorisé le mot mais n'ont pas compris le sens car, il s'agissait du verbe couper et la confusion ici les a induits à l'erreur.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

## 5.5. Interprétation des résultats :

Les apprenants sont arrivés à deviner 10 mots sur 14 présentés ; 3 mots ont été confondus avec d'autres et un mot non identifié.

Pour les mots confondus : voient/regardent, beau/bon et , cette confusion est due au fait que ces mots étaient accompagnés du même geste. Cette confusion n'a pas fait de problème sur le plan sémantique au contraire l'enseignante était étonnée quand ses apprenants ont utilisé le mot « voient » au lieu de « regardent » :

P	Très bien (sourire) ils	183. Elle pointe sur son œil.
	[REGARDENT] [à droite] ils	184. Elle tourne sa tête à droite.
	183 184	185. Elle pointe sur son œil.
	[regardent]	186. Elle fait petit écart entre le pouce et
	185 à gauche et ils découvrent une [.....] 186	l'index de la même main.

C'est le même cas pour les mots « bons et beau » dont le sens est proche et même la prononciation.

Par contre, le mot « aussi », les apprenants n'ont pas pu le deviner car l'enseignante ne l'a utilisé qu'une seule fois accompagné du geste, les apprenants n'ont pas pu le mémoriser.

Il y a deux autres mots que la majorité a reconnu mais pour d'autres il y avait une confusion ; le mot « couper » qu'un apprenant l'a confondu avec le mot « ciseaux », la raison est la même, parce qu'ils apparaissaient à chaque fois accompagnés du même geste. Dans ce cas précis, cette ressemblance a induit les apprenants à l'erreur.

# Chapitre 02: L'expérimentation

---

## **6. Bilan :**

Nous avons vu que, grâce à un ensemble de gestes bien choisis, un enfant peut comprendre un récit dans une langue qui lui est étrangère. Le geste illustratif est donc un élément essentiel pour l'accès au sens en langue étrangère.

De plus, on peut supposer que ces gestes l'ont aidé à mémoriser les éléments du récit en ayant une fonction illustratrice. Cependant, nous pouvons remarquer que les enfants qui ont compris et mémorisé le sens produisent de gestes concomitants. Nous savons bien que chaque enfant a une façon d'apprendre différente et il est fort possible que le geste n'ait pas la même importance chez tous les enfants.

En outre, rien ne nous permet d'affirmer que tous les gestes du récit de cette expérimentation ont été compris par tous les enfants. Certains ont probablement plus de facilité que d'autres à interpréter les gestes. De même, un geste qui peut sembler parfaitement compréhensible à une personne l'est sans doute moins pour une autre personne. En plus, plusieurs paramètres entre en jeu pour une bonne compréhension ; la fréquence de la répétition du geste, l'accompagnement de la parole, la compréhension du mot.

# Conclusion

---

# Conclusion

---

Cette recherche avait pour objectif d'expliquer le rôle de la gestuelle dans la compréhension de l'oral du FLE en classe de troisième année primaire. Elle nous a permis de souligner que le recours à la gestuelle durant l'activité de la compréhension de l'oral a aidé les apprenants à accéder au sens et à mémoriser les mots relatifs au sens véhiculé, ce qui confirme notre hypothèse ; *la gestuelle remplacerait la traduction excessive et aiderait à mémoriser les signes linguistiques en accordant aux signifiés des signifiants gestuels appropriés pour faciliter l'accès au sens*. La gestuelle agissait comme étant une traduction visuelle des mots, elle a permis à l'apprenant d'utiliser sa mémoire visuelle.

La gestuelle est un pouvoir qui demande à être bien exploité. Elle sert à résoudre les problèmes liés à la compréhension de l'oral, elle aide aussi à augmenter le stock lexical de l'apprenant tout en le préparant à l'expression orale.

Mais un problème qui pourrait freiner le bon usage de cet outil est certes la formation des enseignants. Comme nous l'avons remarqué les gestes produits par l'enseignante étaient majoritairement inventés par elle-même en se basant sur son expérience et en faisant recours à la gestuelle de la vie quotidienne. Alors qu'il s'agit ici d'un autre type de geste, c'est le « geste pédagogique » (Marion Tellier, 2006). On a remarqué aussi que pour certains mots, l'enseignante a utilisé un même geste « ciseaux, clic clic clac, couper » ce qui a causé un problème de compréhension chez les apprenants.

Donc, il faut qu'un programme de soit mis en place pour intégrer cette pratique dans la formation des enseignants stagiaires et des journées de formation soient programmées pour la formation des enseignants pour une meilleure exploitation de ce pouvoir.

Cette recherche nous a ainsi offert des perspectives de recherche ; d'abord, la formation des enseignants qui pourrait être sujet d'un travail où on mettra le point sur les enseignants. Aussi, il faut noter le rôle de la gestuelle dans l'expression orale, une étape qui suit la compréhension de l'oral mais elle la complète aussi. On pourra ainsi étendre notre recherche et tracer une nouvelle piste dans ce domaine fécond.

# Bibliographie

---

# Bibliographie

---

## Ouvrages généraux :

1. BEACCO Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Ed. didier, 2007.
1. CALBRIS, Geneviève et PORCHER, Louis (1989) *Geste et communication*. Paris : Crédif/Didier-Hatier, coll. « LAL ».
2. CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Ed. de boeck, 2005.
1. Conseil et Evaluation en Education et en Formation, *Livret pédagogique d'accompagnement pour l'enseignement de la compréhension de l'oral en français*, Alger, 2011.
2. CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude, *La compréhension orale*, Marie-Christine Couet-Lannes, CLE INTERNATIONAL, 1998.
3. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Presses universitaires, Grenoble, 2003.
4. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Presses universitaires, Grenoble, 2005.
5. LAZARATON Anne, *Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry*, *Language Learning*, 2004.
6. McNEILL, David (1992) *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*, Chicago : The University of Chicago Press.
7. MEYER Bernard, *Les pratiques de communication, de l'enseignement supérieur à la vie professionnelle*, Ed. ARMAND COLIN, 2007.
8. Ministère de l'éducation nationale, *Documents d'accompagnement du programme de français de la 3e et 4e année primaire*, ONPS, Alger, avril 2008.
9. Ministère de l'éducation nationale, *Mon premier livre de français, Manuel de la 3ème année primaire*, ONPS, Alger, 2010.
10. Ministère de l'éducation nationale, *Programme de français, 3ème année primaire*, ONPS, Alger, avril 2008.
11. PUREN Christian, BERTOCHINI Paola, EDWIGE Costanzo, *Se former en didactique des langues*, Ed. ellipses, 1998.
12. NARCY-COMBES Marie-Françoise, *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, Normandie Roto, 2005.

# Bibliographie

---

13. PAVELIN Bogdanka, *Le geste à la parole*, Ed. Presses universitaires, Mirail, 2002.
14. PIA Stalder, *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues*, *Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*, ED. Peter Lang, 2010.
15. RENARD Raymond, *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde*, 2. La phonétique verbo-tonale, Ed. de boeck université, 2002.

## Articles de revues :

1. TELLIER (M.). *Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce*. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », 31-54, 2010.
2. CADET Lucile, TELLIER Marion, « *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage*. » in *Les cahiers de Théodile* N°7, pp. 67-80, 2007.
3. FANTAZI Djaber, « *La gestualité cohésive dans les récits d'enfants âgés de 9 à 11 ans* » in *Multimodalité de la communication chez l'enfant*, n°42, Lidil, 2010.

## Thèses :

1. NECIRI Soumia, *Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question*, Thèse de magistère, Université de Ouargla, 2011.
2. TELLIER Marion, *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, -étude sur des enfants de 5 ans-*, Université de Paris 7- DENIS DIDEROT, Thèse de doctorat, 2006.
3. BOURCIER Lorraine, *LES PRATIQUES GESTUELLES : Outil d'apprentissage du FLS, Mémoire de master*, Université René DESCARTES, Paris 7, 2005.
4. CHENE Guilhem, *Le geste en classe de langue étrangère*, pré-projet de recherche, Université de Strasbourg, 2010.
5. Harrache Sofiane, *Les représentations écolières et les pratiques du ludique dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. Cas des apprenants de la 4ème année*

# Bibliographie

---

*primaire de l'école Bouhfs Mahieddine de Bousselam (Sétif)*, thèse de magistère, université de Ouargla, 2012-2013.

## **Sitographie :**

1. [www.etudesgestuelles.blogspot.com](http://www.etudesgestuelles.blogspot.com)
2. [www.lidl.fr](http://www.lidl.fr)
3. [www.univ-batna.dz](http://www.univ-batna.dz)
4. [www.univ-ouargla.dz](http://www.univ-ouargla.dz)
5. [www.apprendreaapprendre.com](http://www.apprendreaapprendre.com)

## **Dictionnaires :**

6. CUQ, Jean-Pierre., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.
7. DUBOIS Jean. *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, 1994.
8. GALISSON Robert et COSTE Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

# Annexes

---

# Annexes

---

## Questionnaire destiné aux enseignants du FLE au cycle primaire

---

*Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'intéresse au rôle de la gestuelle dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral du FLE -cas des apprenants de 3<sup>ème</sup> année primaire-, nous vous proposons ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions et nous vous remercions d'avance.*

**1- Aimez-vous votre métier ?**

Oui  Non

**2- Pensez-vous que les nouveaux programmes prennent en considération le niveau réel des apprenants ?**

Oui  Non

**3- Accordent-ils une place privilégiée à l'oral ?**

Oui  Non

**4- Dans votre pratique, vous :**

travaillez l'oral au détriment de l'écrit

travaillez l'écrit au détriment de l'oral

équilibrez entre les deux

**5- Pour enseigner l'oral, vous vous basez sur :**

La compréhension

L'expression

Les deux à la fois

# Annexes

---

## 6- Comment procédez-vous pour passer un message oral à vos apprenants?

(Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- La langue étrangère seule
- La langue étrangère à l'aide des images
- La langue étrangère à l'aide des gestes
- Autre .....

## 7- Utilisez-vous souvent les gestes en classe ?

- Oui     Non

## 8- Si oui, pourquoi ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- Pour faciliter la compréhension
- Pour éviter la traduction
- Pour la mémorisation des mots
- Pour motiver les apprenants
- Autre .....

## 9- Croyez-vous que son usage est efficace ?

- Oui     Non

## 10- Êtes-vous formé à l'utilisation des gestes en classe ?

- Oui     Non

## 11- Quels types de gestes co-verbaux (accompagnant la parole) utilisez-vous en classe de

3<sup>e</sup>A.P ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- Gestes pour illustrer et compléter la parole
- Gestes pour rythmer la parole
- Gestes pour pointer quelque chose

# Annexes

---

**12- Dans quelles activités les utilisez-vous ?** (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

Toutes les activités     Oral     Lecture  
 Écriture     Comptine

**13- Si on présente aux apprenants un cours de l'oral sans l'utilisation des gestes vont-ils le saisir ?**

Oui     Non     Peut être

**14- Croyez-vous que l'usage des gestes est :**

Indispensable     Utile     Inutile

**15- Pourquoi ?**.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Merci pour votre collaboration**

# Annexes

---

12- Dans quelles activités les utilisez-vous ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- Toutes les activités     Oral     Lecture  
 Écriture     Comptine

13- Si on présente aux apprenants un cours de l'oral sans l'utilisation des gestes vont-ils le saisir ?

- Oui     Non     Peut être

14- Croyez-vous que l'usage des gestes est :

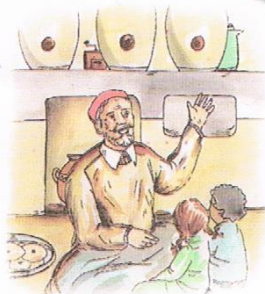
- Indispensable     Utile     Inutile

15- Pourquoi ? *Le geste est l'art d'exposer le message...  
on utilise le geste pour donner la vie à la  
parole... c'est l'oxygène de parole (O<sub>2</sub>)*

.....

.....

Merci pour votre collaboration



## Clic Clic Clac

4<sup>ème</sup> partie

Les ciseaux passent derrière une barrière. Ils regardent à droite, ils regardent à gauche et ils découvrent ... la petite maison à la porte verte.

«Le monde est très beau, disent - ils, mais à la maison c'est très beau aussi.»

Quand ils rentrent dans la cuisine, ils voient la vieille dame en train de coudre près du feu.

«C'est juste ce qu'il me faut, dit la dame, pour couper mon fil.»

Alors les ciseaux font

«clic, clic, clac».

«Comme vous êtes de bons ciseaux» dit - elle.

«Je vais vous accrocher à un endroit où je pourrai bien vous voir.» Alors elle les pend près du feu à un clou bien brillant.

«Vraiment, disent les ciseaux, comme on est bien à la maison.»



J. TAYLOR et J. INGLEBY,  
Collection «Je lis tout seul», O.C.D.L.

# Annexes

Transcription de la séance		
P	qu'est-ce que [vous] [voyez] [dans cette image] ? 1 2 3 oui [observez bien] qu'est-ce que vous voyez ? [oui Nesrine] 4 5 (sourire)	1. Elle pointe sur les apprenants. 2. Elle pointe sur son œil. 3. Elle montre l'image. 4. Elle passe son doigt sur chaque objet dans l'image. 5. Elle pointe sur l'apprenant
E4	Une vieille dame	
P	Une vieille dame [répète] 6	6. Elle pointe sur l'apprenant.
E1	Une vieille dame	
P	Une vieille dame	
E1	Une vieille dame	
P	[Ensuite] qu'est-ce que vous voyez ? oui oui [Riheb] 7 8	7. Elle tourne sa main. 8. Elle pointe sur l'apprenant.
E8	Euh//les ciseaux	
P	[Oui] 9	9. Elle pointe sur l'apprenant.
E0	Maîtresse maîtresse	
E13	Les ciseaux	
P	[Un] ciseau 10	10. Elle dresse son index.
E0	Un ciseau	
P	Ensuite [c'est quoi ça][ oui] 11 12	11. Elle montre l'objet à nommer. 12. Elle pointe sur un apprenant.
	Maîtresse maîtresse	
E0	Le fil	
	Ensuite [c'est quoi ça][ oui] 13 14	13. Elle tourne sa main. 14. Elle pointe sur un apprenant.
E0	Maîtresse maîtresse	
E9	Les fleurs	
P	Les fleurs [ oui] 15	15. La main ouverte face au sol, mouvement du poignet et de la main signifiant « pas tout à fait »
E0	{zarbr}	
P	Arbre/très bien, aujourd'hui on va étudier un texte ce titre est clic clic clac...../c'est clair/oui//	16. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts



# Annexes

---

		<p>doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.</p> <p>34. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.</p> <p>35. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.</p> <p>36. Elle met les deux index des deux mains l'un à côté de l'autre.</p> <p>37. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts l'index et le majeur.</p> <p>38. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble comme s'ils marchent.</p> <p>39. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.</p> <p>40. Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés.</p> <p>41. Elle pointe sur son œil.</p> <p>42. Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé.</p> <p>43. Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé.</p> <p>44.. Elle fait comme si elle tient une aiguille.</p> <p>45. Elle fait comme si elle tient une aiguille.</p> <p>46. Elle fait comme si elle tient une canne dans</p>
--	--	---

# Annexes

---

		<p>sa main, dos baissé.</p> <p>47. Elle pointe sur son œil.</p> <p>48. Elle place son pouce de la main droite vers l'arrière au-dessus des épaules, poing fermé.</p> <p>49. Elle pointe sur sa bouche avec son index tout en faisant des mouvements sortants.</p> <p>50. Elle montre les ciseaux sur l'image.</p> <p>51. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.</p> <p>52. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.</p> <p>53. Elle pointe sur soi-même.</p> <p>54. Elle ferme ses poings, les pouces et les index des deux s'unissent et s'éloignent doucement en s'éloignant du centre.</p> <p>55. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts l'index et le majeur.</p> <p>56. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts l'index et le majeur.</p> <p>57. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.</p> <p>58. Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé.</p> <p>59. Elle pointe sur sa bouche avec son index tout en faisant des</p>
--	--	---

# Annexes

---

		<p>mouvements sortants.</p> <p>60. Elle pointe sur les ciseaux.</p> <p>61. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.</p> <p>62. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts l'index et le majeur.</p> <p>63. Elle pointe sur les ciseaux.</p> <p>64. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.</p> <p>65. Elle pointe sur soi-même.</p> <p>66. Elle pointe sur les ciseaux.</p> <p>67. Elle fixe le ciseau sur le tableau.</p> <p>68. Elle fixe le ciseau sur le tableau.</p> <p>69. Elle pointe sur soi-même.</p> <p>70. Elle pointe sur les ciseaux.</p> <p>71. Elle pointe sur son œil.</p> <p>72. Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé.</p> <p>73. Elle ferme sa main.</p> <p>74. Elle signale avec ses doigts dans la direction des apprenants.</p> <p>75. Elle signale avec ses doigts dans la direction des apprenants.</p> <p>76. Elle ouvre ses mains avec une mimique de réconfort.</p> <p>77. Elle montre le dessin sur le tableau.</p>
--	--	---

# Annexes

P	<p>Les ciseaux passent derrière [une barrière], [ils] ils [regardent] 78 79 80</p> <p>[à droite] [ils] [regardent] [à gauche] [...] [ils] [découvrent] une 81 82 83 84 85 86 87</p> <p>petite [maison] a une [porte] verte/oui/ observez bien avec moi 88 89</p> <p>les ciseaux [passent] derrière [quoi] ?/ oui [passent] derrière 90 91 92</p> <p>[quoi] [.....] 93 94</p>	<p>78. Mains fermées, liées puis l'une va à droite l'autre à gauche.</p> <p>79. Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés.</p> <p>80. Elle pointe sur son œil.</p> <p>81. Elle tourne sa tête à droite.</p> <p>82. Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés.</p> <p>83. Elle pointe sur son œil.</p> <p>84. Elle tourne sa tête à gauche.</p> <p>85. Mains dressées, tournées vers le sol.</p> <p>86. Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés.</p> <p>87. Mains dressées, poussées en avant avec une mimique.</p> <p>88. Elle montre le dessin sur le tableau.</p> <p>89. Elle montre la porte sur le dessin.</p> <p>90. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble comme s'ils marchent.</p> <p>91. Elle tourne ses deux mains.</p> <p>92. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble comme s'ils marchent.</p> <p>93. Elle tourne ses deux mains.</p> <p>94. Mains fermées, liées puis l'une va à droite</p>
---	--	---

# Annexes

		l'autre à gauche.
P	[barrière] très bien passent derrière une barrière les ciseaux euh 95 regardent [regardent] [.....] oui [levez le doigt levez le doigt] 96 97 98 [oui Riheb] 99	95. Mains fermées, liées puis l'une va à droite l'autre à gauche. 96. Elle pointe sur son œil. 97. 98. Index levé. 99. Elle pointe vers l'apprenant.
E8	Et [à gauche][à droite] 100 101	100. Elle tourne sa tête à gauche. 101. Elle tourne sa tête à droite.
P	Oui ils regardent [.....] 102	102. Elle tourne sa tête à droite puis à gauche.
E8	Ils regardent à gauche et à droite	
P	[Ils regardent] 103	103. Elle pointe sur son œil.
E8	À droite	
P	Oui/qu'est-ce qu'ils [découvrent] ? qu'est-ce qu'ils 104 [découvrent] les ciseaux? Qu'est-ce qu'ils ont vu—qu'est-ce 105 qu'ils [ont vu] ? qu'est-ce qu'ils [découvrent] [oui] oui Miled 106 107 108	104. Mains dressées, poussées en avant avec une mimique. 105. Mains dressées, poussées en avant avec une mimique. 106. Elle pointe sur son œil. 107. Mains dressées, poussées en avant avec une mimique. 108. Elle pointe vers l'apprenant.
Ax	La maison	
	Oui [ils] voient une maison elle a une porte ? Quelle est la 109 couleur d- de la [porte] oui oui Araar une porte 110	109. Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés. 110. Elle montre la porte sur le dessin.
E17	Une porte vert- euh	
P	Une porte ve ::rte ve ::rte une porte verte .....	
E0	Verte	
P	quand les [ciseaux] [rentrent] à la cuisine rentrent à la cuisine 111 112 [ils] voient [une vieille dame] en train de [coudre] oui les	111. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts l'index et le



# Annexes

		<p>l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.</p> <p>129. Elle pointe sur soi-même.</p> <p>130. Mains fermées, liées puis l'une va à droite l'autre à gauche.</p> <p>131. Elle ferme ses poings, les pouces et les index des deux s'unissent et s'éloignent.</p> <p>132. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.</p> <p>133. Elle pointe sur son œil.</p> <p>134. Elle fait comme si elle tient une aiguille.</p> <p>135. Elle tourne ses deux mains.</p> <p>136. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.</p>
	.....	
E7	De cuisine	
P	De CUISINE ?	
E0	Maîtresse maîtresse	
E10	La dame	
P	Oui la dame [qu'est-ce qu'elle demande ]? Oui 137	137. Elle tourne ses deux mains.
E8	Découvre	
P	Oui la vieille dame découvre euh les ciseaux et demande quelque chose [c'est quoi] [.....] 138 139	138. Elle tourne ses deux mains. 139. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.
E13	Clic clic clac	
P	[Clic clic clac] [ensuite] 140 141	140. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger

# Annexes

		ensemble horizontalement. 141. Elle tourne sa main.
E4	C'est juste euh	
P	Oui	
E4	Coupe le fil	
	Coupe le-	
E0	Fil	
P	Coupe le / fil qu'est-ce qu'ils font les ciseaux ? Qu'est-ce qu'ils font ? [.....] 142	142. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.
E0	maîtresse, clic clic clac	
P	Clic clic clac et couper le fil/très bien [la vieille] dit à l-à 143 [les ciseaux] [vous] êtes de [bons] ciseaux [vous] êtes de [bons] 144 145 146 147 148 ciseaux [je] veux vous [accrocher] ACCROCHER à un endroit 149 150 où [je] pourrai [vous] [voir] /qu'est-ce qu'elle fait la vieille dame 151 152 153  à/les ciseaux ? qu'est-ce qu'elle fait ? elle met les ciseaux sur la [table] qu'est-ce qu'elle fait ? [.....] 154 155	143. Elle la montre sur le dessin. 144. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts l'index et le majeur. 145. Elle pointe sur les ciseaux dans l'image. 146. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement. 147. Elle pointe sur les ciseaux dans l'image. 148. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement. 149. Elle pointe sur soi-même. 150. Elle fixe le ciseau sur le tableau. 151. Elle pointe sur soi-même. 152. Elle pointe vers les apprenants. 153. Elle pointe sur son œil. 154. Elle pointe sur la table. 155. Elle pointe vers l'apprenant.

# Annexes

E8	La cuisine	
P	La cuisine ?	
E10	Un {keudre}	
P	Ensuite Oui //oui	
E0	Maîtresse maîtresse	
P	[Oui] 154	154. Elle pointe vers l'apprenant.
E17	a-ccrocher	
P	Accrocher les ci/seaux	
E0	Ciseaux	
P	Très bien alors la vieille dame prend les ciseaux et les accrocher à un endroit où la vieille dame elle peut les [voir]/ c'est clair la 155 vieille dame prend les ciseaux et les accrocher dans un clou très [brillant] très [brillant] et les ciseaux très heureux parce qu'ils 156 157 sont dans la maison et avec la vieille dame observez bien avec moi la vieille dame accroche les ciseaux/ dans [un clou] 158 comment est-il ?	155. Elle pointe sur son œil. 156. Elle signale avec ses doigts dans la direction des apprenants. 157. Elle signale avec ses doigts dans la direction des apprenants. 158. Elle montre un clou sur le mur.
E7	[Un brillant] 159	
P	Un brillant ? [qui est brillant] ? 160	160. Elle tourne sa main.
E17	Les ciseaux	
P	Non	
E8	Les ciseaux un brillant	
P	[Non] Un c- 161	161. Elle le montre
E8	Un classe	
P	Non [oui] 162	162. Elle pointe vers l'apprenant.
E17	Un c- euh	
E8	Accrocher	
P	Accrocher oui ensuite un clou ::: un clou [.....] 163	163. Mains dressées, tournées vers le sol.
E0	Brillant	
P	Brillant très bien [asseyez-vous]//quel est le titre de ce texte [oui] 164 165	164. Mains dressées, tournées vers le sol. 165. Elle pointe vers l'apprenant.
E7	le titre de le texte est clic clic clac	
P	de CE texte	
E7	De ce Clic clic clac	
P	De ce texte	

# Annexes

E7	De ce texte clic clic clac	
P	Oui très bien oui Miled oui oui Riheb on va répéter le titre	
E8	Le titre de texte euh	
P	[Asseyez-vous] 166	166. Mains dressées, tournées vers le sol.
E8	Clic clic clac	
P	Clac les ciseaux [passent derrière] une [.....] levez les doigts 167 168	167. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble comme s'ils marchent. 168. Main dressée, tournée vers le sol.
E3	Derrière une --- une barrière	
P	Barrière levez les doigts levez les doigts [on lève les doigts] 169 [oui] 170	169. Elle rassemble les doigts de sa main droite en haut, elle fait bouger verticalement. Elle lève son index. 170. Elle pointe vers l'apprenant.
E4	Barrière	
P	Une barrière [ils] [.....] 171 172	171. Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés. 172.
E9	Ils [à droite] [ils]euh 173 174	173. Elle tourne sa tête à droite. 174. Elle place ses pouces vers l'arrière au-dessus des épaules, poings fermés.
P	[Laisse ton camarade laisse] ils [.....] 175 176	175. Main droite dressée, tournée vers le sol. 176. Elle pointe son œil puis elle tourne sa tête à droite.
E9	Ils à droite	
P	[Un autre] [oui] 177 178	177. Main dressée tournée vers l'apprenant 178. Elle pointe vers l'apprenant.
E4	Ils [voient] [à droite] ils voient à gauche 179 180	179. Elle pointe sur son œil. 180. Elle tourne sa tête à droite.

# Annexes

E7	Ils droite ils euh	
P	[Non un autre] 181	181. Elle pointe vers l'apprenant.
E15	Ils à gauche	
P	[Un autre] oui 182	182. Elle tourne sa main.
E8	Ils voient à gauche ils à droite	
P	Très bien (sourire) ils [REGARDENT] [à droite] ils [regardent] 183 184 185 à gauche et ils découvrent une [.....] 186	183. Elle pointe sur son œil. 184. Elle tourne sa tête à droite. 185. Elle pointe sur son œil. 186. Elle fait petit écart entre le pouce et l'index de la même main.
E12	α	
Ex	Petite	
P	Une oui	
E0	Petite	
P	Petite [quoi] 187	187. Elle montre le dessin de la maison.
E0	Une petite la maison	
P	Petite maison [asseyez-vous] une petite maison a la [.....] 188 189	188. Mains dressées, tournées vers le sol. 189. Elle montre la porte sur le dessin.
E4	la porte verte	
P	la porte verte le monde est très [.....] et très [b----] 190 191	190. Elle rassemble les doigts de sa main droite en haut, elle fait bouger verticalement. 191. Elle rassemble les doigts de sa main droite en haut, elle fait bouger verticalement.
E3	le monde est très beau	
P	Très beau disent-ils mais à la maison c'est très [beau] [au-ssi] 192 193 très bien/ quand [les ciseaux] [rentrent à] [la-.....] 194 195 196	192. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement. 193. Elle met les deux index des deux mains l'un à côté de l'autre. 194. Elle ferme son

# Annexes

---

		poing et écarte ses deux doigts l'index et le majeur. 195. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble comme s'ils marchent. 196. Elle montre le dessin de la maison.
E7	de la cuisine	
P	à la cuisine très bien qu'est-ce qui euh [ils voient] [une-.....] 197 198	197. Elle pointe sur son œil. 198. Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé.
E3	vieille dame	
P	une vieille dame en train de [.....] 199	199. Elle fait comme si elle tient une aiguille.
	.....	
E7	coudre	
E0	Coudre	
P	très bien [c'est juste] [la vieille dame] dit c'est juste ce qu'il 200 201 [me] faut pour- [.....] 202 203	200. Elle montre l'image des ciseaux. 201. Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé. 202. Elle pointe sur soi-même. 203. Poing fermé sauf l'index et le majeur qu'elle fait bouger ensemble horizontalement.
E7	les ciseaux	
P	[non] 204	204. Négation de l'index.
Ex	l euh	
E4	couper le fil	
P	couper le fil alors les ciseaux font [.....] [asseyez-vous] font 205 206	205. Elle ferme ses poings, les pouces et les index des deux s'unissent et s'éloignent. 206. Mains dressées, tournées vers le sol.
E10	clic clic clac	

# Annexes

E0	clic clic clac	
P	Clic clic clac [.....] la vieille dame dit à les ciseaux comme 207 vous êtes de- [.....][.....] 208 209	207. Main dressée, orientée vers les apprenants 208. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement. 209. Elle pointe vers l'apprenant.
E3	de euh de bons	
P	de bons ciseaux très bien de bons ciseaux [je] [la vieille dame] 210 211 dit [je]/[vous] a----[.....] comme ça ac--- 212 213 214	210. Elle pointe sur soi- même. 211. Elle fait comme si elle tient une canne dans sa main, dos baissé. 212. Elle pointe sur soi- même. 213. Elle pointe sur les ciseaux. 214. Elle fixe le ciseau sur le tableau.
E4	accrocher	
P	accrocher à un endroit où je pourrai bien vous [.....] 215	215. Elle pointe sur son œil.
E8	Regarde	
E4	α	
P	regarde ensuite [.....] vous 216	216. Elle tourne sa main.
E7	à gauche	
P	[oui Nesrine vous oui oui] vous [v----voir] alors la vieille dame 217 218 [prend les ciseaux] et accrocher à un c---- [.....] 219 220	217. Elle pointe vers l'apprenant. 218. Elle pointe sur son œil. 219. Elle prend les ciseaux 220. Elle montre le clou.
E7	Un croche	
P	accrocher non à un clou [asseyez-vous] [.....] 221 222	221. Mains dressées, tournées vers le sol. 222. Elle ouvre ses mains avec une mimique de réconfort.

# Annexes

---

E0	Maîtresse maîtresse	
E17	un clou brillant	
P	<p>un clou brillant très bien vraiment disent [les ciseaux] comme on  223  est- [.....] on est très euh b- on est [bien] à la [.....]  224 225 226</p>	<p>223. Elle ferme son poing et écarte ses deux doigts l'index et le majeur.  224. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.  225. Elle rassemble les doigts de chacune des mains orientés en haut, elle fait bouger verticalement.  226. Elle montre le dessin de la maison</p>
E17	maison	
P	à la maison très bien	

# Résumé

---

## **Rôle de la gestuelle dans la compréhension de l'oral du FLE**

### **- Cas des apprenants de troisième année primaire-**

#### **Résumé**

La recherche que nous avons faite s'intéresse au rôle de la gestuelle de l'enseignant dans la compréhension d'un message oral en français langue étrangère par des apprenants de troisième année primaire. Nous avons essayé de montrer l'importance d'une telle pratique pour l'accès au sens et la mémorisation des mots. Nous avons emprunté deux voies ;

La première voie est l'enquête par questionnaire pour mieux cerner les représentations des enseignants vis-à-vis de l'usage de cet outil. Une deuxième voie, c'est le terrain pour vérifier la rentabilité et les moyens permettant la mise en place de cette modalité.

Ce travail s'inscrit dans une perspective didactique dont l'objet d'étude n'est pas la communication non verbale, mais il s'agit de la prise en compte des gestes co-verbaux accompagnant la parole et servant à faciliter la compréhension aux jeunes apprenants.

#### **Mots clés**

Études de la gestuelle - gestes pédagogiques – enseignement primaire du FLE – didactique des langues – compréhension – mémorisation – multimodalité, didactique du FLE, transcription et analyse des interactions verbales et non verbales, gestes co-verbaux.

# Résumé

---

## **The role of gestures in the oral comprehension of French as a foreign language**

### **- Case of learners of 3rd year class in the primary cycle-**

#### **Summary**

The research that we have done is interested in the teacher's gestures and its role in the comprehension of an oral message in French as foreign language for the learners of 3<sup>rd</sup> year class. We have tried to indicate the importance of such a practice on the comprehension and memorizing of words.

We went through two ways:

The first way is a questionnaire for a better understanding of the teachers' representations toward the use of this tool. The second way is the field; to verify the profitability and the means which allow the implementation of this modality.

This work is subscribed in a didactic perspective whose object of study is not the non-verbal communication, but it is the inclusion of co-verbal gestures accompanying speech and used to facilitate the comprehension for young learners.

#### **Keywords:**

Gesture studies, teaching gestures, teaching French as a foreign language in the primary cycle, didactics, comprehension, memorizing, multimodality, didactics of French as a foreign language, transcription and analysis of verbal and non verbal interactions, co-verbal gestures.

## دور الإيماءات في الفهم الشفهي للفرنسية كلغة أجنبية - حالة متعلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي-

### الملخص

يهتم هذا البحث بدور إيماءات المعلم في الفهم الشفهي للغة الفرنسية كلغة أجنبية بالنسبة لمتعلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. حاولنا إظهار أهمية هذه الممارسة في الوصول إلى المعنى و حفظ الكلمات. لذلك اعتمدنا طريقتين؛ أولاً، الاستبيان، والذي نهدف من خلاله إلى فهم أفضل لتصورات المعلمين فيما يخص استخدام هذه الأداة. ثانياً، الميدان، للتحقق من مدى نجاعتها ووسائل تنفيذها. يندرج هذا العمل في إطار تعليمي، لا نهدف من خلاله إلى دراسة التواصل غير اللفظي، وإنما الأخذ بعين الاعتبار الإيماءات اللفظية المصاحبة للفظ والرامية لتسهيل الفهم لصغار المتعلمين.

### الكلمات المفتاحية:

دراسات الإيماءات، الإيماءات التدريسية، تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية، التعليمية، الفهم، الحفظ، تعدد الخطاب، تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، تدوين وتحليل التفاعلات اللفظية وغير اللفظية والإيماءات المصاحبة للفظ.