

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE BATNA 2 – MOSTEFA BEN BOULAI



FACULTE DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

**Thèse en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
Spécialité : Français
Option : Didactique**

Titre

**L'apport du geste pédagogique à la compréhension orale
dans un processus d'enseignement-apprentissage du FLE.**

(Cas des apprenants de 3^{ème} année primaire. Batna)

Préparée et soutenue par

Faiza LEBOUKH

Sous la direction du

Dr Kamel SLITANE

Membres du jury :

Pr Saïd KHADRAOUI

Président

Univ Batna2

Dr Kamel SLITANE

Rapporteur

Univ M'sila

Pr Abdelouahab DAKHIA

Examineur

Univ Biskra

Dr Med Amine BELKACEM

Examineur

Univ Batna2

Dr Leila BOUTAMINE

Examineur

Univ Batna2

Dr Youcef ATROUZ

Examineur

Univ d'Annaba

Année Universitaire : 2019- 2020

Dédicaces

Je dédie ce travail à :

La mémoire de mon cher Papa qui est parti tôt, en me laissant réaliser notre rêve à deux, toute seule. Que dieu l'accueille en son vaste paradis.

Ma chère Maman, raison de mes réussites dans la vie, par ses sacrifices et sa présence aux moments les plus difficiles. Que Dieu vous garde pour moi.

Mon cher Mari LOTFI pour son soutien, ses aides et ses encouragements tout au long de la réalisation de ce travail.

Mes amours, les étoiles qui illuminent ma vie, mes enfants : SAM, ÉLIAN et la petite princesse ANIA, que Dieu vous protègent.

Ma chère sœur SOUMIA, ma belle-sœur SARAH et mes frères pour leurs encouragements.

Celle qui est devenue une amie fidèle, m'encourageant dans les moments les plus obscurs : ma chère sœur FATIMA.

Remerciements

J'aimerais commencer par exprimer toute ma gratitude envers mon premier directeur de thèse, monsieur METATHA Med El Kamel d'avoir accepté de diriger ce travail et d'avoir partagé mon enthousiasme pour ce thème.

Ma sincère reconnaissance va à mon nouvel encadreur, Dr. SLITANE Kamel.

Mes plus sincères remerciements vont au Pr. KHADRAOUI Said pour sa disponibilité, ses précieux conseils et recommandations et pour m'avoir fait l'honneur d'être le président de mon jury de soutenance.

Pour l'intérêt qu'ils ont accordé à ce travail, j'adresse mes sincères remerciements aux membres de jury :

- *Dr. BOUTAMINE Leila.*
- *Pr. DAKHIA Abdelouheb.*
- *Dr. BELKACEM Amine.*
- *Dr. ATROUZ Youcef.*

Je tiens à remercier la directrice, l'enseignante et les élèves de l'école El Amir Abdelkader pour m'avoir accueilli dans leur école.

Je remercie chaleureusement tous mes enseignants et collègues du département de français, et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

Résumé

Partant du principe qu'il n'y a pas de personne qui ne gesticule, que l'acte pédagogique est un acte où s'entrecroisent et s'entremêlent plusieurs éléments, que le corps de l'enseignant est un outil pédagogique. La présente thèse tente de mettre en exergue l'effet, l'apport et l'impact du geste pédagogique sur les pratiques enseignantes en classe de FLE en utilisant les concepts de la didactique des langues en général et du FLE en particulier et en s'appuyant sur les éléments de la gestuelle. En effet, il est communément admis que les gestes pédagogiques aident l'enfant à comprendre la langue étrangère et à la mémoriser.

Comme une véritable métaphore de la pensée et un moyen fortement expressif aidant à informer, à animer et à évaluer le langage corporel s'impose comme un véritable outil didactique. Indiscutablement, il favorise la motivation de l'apprenant, facilite la compréhension et la pénétration du sens et aide à l'appropriation du vocabulaire. Le but est donc de montrer à travers une série d'expériences, les effets du geste sur la compréhension et la découverte du sens, de le considérer comme un signe, voire comme un fait communicatif qui favorise l'expression et prend une place dans le schéma de la communication pédagogique.

Nous définirons, tout d'abord, le geste pédagogique et mettons au jour ses différentes fonctions dans la classe de langue, puis, nous proposons une intégration de la réflexion sur le geste en formation des enseignants afin de les aider à optimiser leur gestuelle pédagogique. Enfin, à l'aide d'une méthodologie expérimentale que nous aurons élaborée, nous étudierons l'impact du geste sur la compréhension du lexique en FLE par des apprenants de 3^{ème} année primaire.

Abstract

Assuming that there is no one who does not gesture, that the teaching act is an act where several elements intersect and intermingle, that the teacher's body is an educational tool. The present thesis attempts to highlight the effect, the contribution and the impact of the pedagogical gesture on the teaching practices in FLE class by using the concepts of the didactics of languages in general and of the FLE in particular and in pressing the elements of gesture. In fact, it is commonly accepted that pedagogical gestures help the child to understand the foreign language and to memorize it.

As a true metaphor of thought and a highly expressive means helping to inform, animate and evaluate body language is established as a real didactic tool. Undoubtedly, it promotes learner motivation, facilitates understanding and penetration of meaning and helps in the appropriation of vocabulary. The goal is therefore to show through a series of experiences, the effects of the gesture on the understanding and discovery of meaning, to consider it as a sign, or even as a communicative fact that promotes expression and takes a place in the diagram of educational communication. We will first define the pedagogical gesture and bring to light its various functions in the language class, then we propose an integration of the reflection on the gesture in teacher training in order to help them optimize their pedagogical gestures. Finally, using an experimental methodology that we have developed, we will study the impact of the gesture on the understanding of the lexicon in FLE by 3rd year primary learners.

Keywords :

Pedagogical gesture - construction of meaning - teaching-learning of FFL - body of the teacher - didactics of FFL - oral comprehension.

نبذة مختصرة

بافتراض أنه لا يوجد أحد لا يلمح، فإن الفعل التعليمي هو فعل تتقاطع وتتداخل فيه عدة عناصر، وأن جسد المعلم هو أداة تعليمية. تحاول الأطروحة الحالية تسليط الضوء على تأثير ومساهمة الإيماء التربوية على ممارسات التدريس في فصل الفرنسية كلغة أجنبية باستخدام مفاهيم تعليم اللغات بشكل عام والفرنسية كلغة أجنبية بشكل خاص وفي الضغط على عناصر الإيماء. في الواقع، من المقبول عمومًا أن الإيماءات التربوية تساعد الطفل على فهم اللغة الأجنبية وحفظها.

باعتبارها استعارة حقيقية للفكر ووسيلة معبرة للغاية تساعد على إعلام وتحريك وتقييم لغة الجسد فقد تم تأسيسها كأداة تعليمية حقيقية. مما لا شك فيه أنه يعزز دافعية المتعلم، ويسهل فهم المعنى واختراقه ويساعد في تخصيص المفردات. الهدف إذن هو إظهار آثار الإيماء على فهم المعنى واكتشافه من خلال سلسلة من التجارب، أو اعتبارها علامة، أو حتى كحقيقة تواصلية تعزز التعبير وتحتل مكانًا في رسم تخطيطي للاتصال التربوي.

سنقوم أولاً بتعريف الإيماء التربوية وإلقاء الضوء على وظائفها المختلفة في فصل اللغة، ثم نقترح دمج انعكاس الإيماء في تدريب المعلمين لمساعدتهم على تحسين إيماءاتهم التربوية. أخيرًا، باستخدام منهجية تجريبية قمنا بتطويرها، سوف ندرس تأثير الإيماء على فهم المعجم في الفرنسية كلغة أجنبية بواسطة طلاب السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية.

الكلمات الدالة:

لفتة تربوية -بناء المعنى -تعليم -تعلم الفرنسية كلغة أجنبية -جسد المعلم -تعليم الفرنسية كلغة أجنبية -الفهم الشفهي.

SOMMAIRE

Dédicaces

Remerciements

Sommaire

Introduction générale	7
Chapitre I : L'enfant et la langue	
Introduction.....	15
I.1. Le développement du langage chez l'enfant	16
I.2. L'enseignement du français en Algérie : état des lieux	21
I.3. L'interaction en classe de langue étrangère	25
Conclusion	37
Chapitre II : La notion de communication non verbale	
Introduction.....	39
II.1. La communication globale	40
II.2. La communication non verbale : repères théoriques.....	59
II.3. Le non verbal et le paralangage.....	63
Conclusion	71
Chapitre III : Le geste : quelques généralités	
Introduction.....	73
III.1. Définition du geste	74
III.2. Aperçu historique sur le geste	75
III.3. Repères théoriques du geste.....	77
III.4. Le rôle du geste dans la structuration de l'interaction	79
III.5. La typologie du geste	85
III.6. Des gestes pour enseigner	93
III.7. La triple fonction de la gestuelle de l'enseignant	100
Conclusion	108
Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'oral	
Introduction.....	111
IV.1. Qu'est-ce-que la compréhension de l'oral	112
IV.2. L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'oral	126
IV.3. Le geste pédagogique dans la formation des enseignants	147
Conclusion	156

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Introduction.....	159
V.1. Contexte et échantillon.....	160
V.2. Les instruments de recueils de données.....	160
V.3. Expérience 1 : Illustration d'items lexicaux.....	163
V.4. Expérience 2 : Compréhension d'un récit par le biais du geste pédagogique.....	180
V.5. Expérience 3 : Introduire une nouvelle notion à l'aide du geste pédagogique.....	200
Conclusion générale.....	208
Bibliographie.....	212
Table des tableaux.....	224
Table des figures.....	226
Table des graphiques.....	227
Annexes.....	230
Tables des matières.....	294
Résumé.....	298

INTRODUCTION GENERALE

La communication verbale reste aux yeux de beaucoup la communication explicite, car elle est censée véhiculer le message officiel. Tandis que les éléments non verbaux assurent, selon Mehrabian (1972) la communication implicite. L'observation scientifique des comportements des animaux, a permis de mieux évaluer la structure et les fonctions de la communication humaine. C'est ainsi qu'on est maintenant convaincu que les animaux ne parlent pas mais communiquent par des systèmes spécifiques comprenant des signaux de diverses nature : sonore, gestuelle, mimique, posture, etc.

Si nous partant du principe que tout est signe, cela signifie qu'il n'y a pas de frontières entre la communication verbale et la communication corporelle. Plus encore, la communication corporelle est, dans certains cas, indispensable à l'interaction. Sans elle, le discours reste ambigu, voire même insaisissable par le récepteur. Par conséquent, l'on peut dire que la communication n'existe véritablement que par et dans les mouvements corporels.

La communication humaine se décline selon des schémas prenant en compte les composantes verbales et non verbales passant par différents canaux (Pavelin. B : 2002) :

- Auditif : verbalité (parole codée selon la langue) et vocalité (paralanguage) ;
- Visuel : statique (postures, attitudes) et mimogestualité.

Les paroles réalisent des actes langagiers, et les gestes font partie intégrante de la communication plurimodale¹. Dans la communication en face à face, ils sont généralement coexistant avec la parole.

Des raisons d'ordre techniques et méthodologiques rendent compte du retard dans la connaissance des processus de la communication non verbale par rapport à celle de la communication verbale. Si l'invention de l'écriture alphabétique a fourni très tôt un moyen de recueillir les messages verbaux et d'en commencer l'étude, rien de tel n'existe pour les éléments non verbaux. Mais la situation change actuellement grâce à l'amélioration des procédés d'enregistrements de sons et des images, qui permettent enfin, d'aborder, sinon de résoudre des problèmes délicats jusqu'ici inaccessibles.

¹-La globalité de l'acte de langage selon Pavelin. B (2002)

Ces progrès de la technologie, joints aux développements des sciences de la communication, expliquent l'expansion au cours de la dernière décennie des études sur la communication non verbale. En 1972, on a pu recenser 931 titres concernant ce sujet, d'après Cosnier. J (1987), et deux néologismes sont devenus d'usage courant : la *kinésique*, pour désigner l'étude des mouvements communicatifs et la *proxémique*, pour celle des conditions spatiales de la communication.

Selon Baylon. Ch et Mignot. X (1999), la communication dépend d'une multiplicité de facteurs, notamment de l'habillement, de l'aspect physique, du timbre de la voix ; éléments qui peuvent renforcer et rendre positive la personne qui communique. Il s'agit d'une communication à caractère intentionnel. En ce sens, elle est finalisée.

Même si les méthodes audio-orales et audio-visuelles des années 60-70 offraient l'apport de nouvelles technologies en cours de langue étrangère, elles puisaient encore beaucoup dans des approches structuralistes traditionnelles. Le béhaviorisme consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus de l'enseignant et de réponse de l'apprenant. C'est avec l'approche communicative que le sens de communication a été mis en valeur. Cette approche est basée sur l'idée qu'il faille communiquer effectivement pour qu'un apprentissage soit efficace. Cela veut dire que l'enseignant va amener les apprenants à s'exprimer, dessiner, jouer ou agir de manière à entraîner la compréhension.

En didactique des langues étrangères, la communication se présente comme une interaction qui est mise au service des finalités visées par le système éducatif. Dans une classe de langue étrangère, il est important de déterminer deux types de communication, l'une *scolaire*, qui assure le bon déroulement d'une leçon, et l'autre *sociale* qui permet de s'exprimer sans contrainte de code.

Notre réflexion s'inscrit dans la didactique du français langue étrangère (désormais FLE). Elle trouve son origine dans nos interrogations sur l'importance de la gestualité de l'enseignant et son rôle dans la transmission du message pour le rendre plus compréhensif. Face à des apprenants, qui découvrent la langue française pour la première fois dans leur parcours scolaire, ce type de communication s'avère d'une grande utilité didactique.

Dans cette perspective, l'enseignant chargé de faire approprier des compétences langagières à ses apprenants, en tant que facilitateur, devrait parmi tant d'autres aides didactiques, faire appel à la communication non verbale et paraverbale.

La communication non verbale (désormais CNV) correspond à l'expression du visage et aux postures du corps que l'on adopte lors d'un processus d'échange communicatif (gestes, mimiques, regards et toutes attitudes corporelles), c'est une composante essentielle de la communication interpersonnelle. La CNV peut être paraverbale dans la mesure où elle accompagne la parole. A titre d'exemple, lorsqu'un locuteur explique qu'il faut aller à droite et qu'il actionne son bras dans la direction voulue, ce type de communication est qualifié de paraverbal.

Décodé et interprété par le récepteur, le paraverbal doit être adapté à la situation de communication (par exemple la tape sur le dos ne se fait que dans une situation amicale) et au discours. Dans ce sillage, le comportement non verbal doit renforcer le message verbal, s'il le contredit, l'interlocuteur retiendra plutôt le message émis par le paralangage. Tout comme le langage verbal, le paraverbal a des significations différentes selon les différentes cultures, le hochement de tête par exemple, peut être interprété comme un signe affirmatif ou négatif.

Considérant que ce type de communication se rattache à toute communication orale, il devient indispensable de le maîtriser et de le surveiller. Les deux types de communication (verbale et non verbale) cherchent, selon Bachir. M. A (2014) à répondre aux objectifs suivants :

- Faire passer une information, un savoir ou une émotion ;
- Créer une norme commune pour se comprendre ;
- Créer une relation pour dialoguer fréquemment.

De ce qui précède, nous pouvons déduire que le recours à une gestuelle volontaire et consciente de l'enseignant en concomitance avec la parole, est indispensable pour faciliter l'accès au sens en classe de FLE. Ce type de communication qualifiée par Pavelin. B (2002) de bimodulaire ² peut aider à mieux comprendre et percevoir ce qui est dit.

²Selon l'auteur, c'est l'association du geste et de la parole dans un acte de communication

En nous appuyant sur les constatations de Mercier. L et Rouicher (2001), qui trouvent dans le comportement non verbal de l'enseignant une technique d'aide à l'étude, dont l'action fondamentalement communicative est centrée sur le maintien de la relation ternaire unissant l'apprenant, l'enseignant et le savoir dans une même dynamique. Nous voulons tenter d'explorer la communication paraverbale et son rôle complémentaire, pour accéder au sens par de jeunes apprenants dans un processus d'enseignement apprentissage du FLE d'une part. De l'autre part d'analyser les multiples postures de l'enseignant qui permettront aux apprenants de s'approprier une aptitude de compréhension bien plus rapidement que prévu sur le plan communicationnel, en adoptant les stratégies de communication verbale et non verbale selon les relations interpersonnelles dans lesquelles ils s'engagent et aussi la capacité de réagir face à l'imprévu.

D'après notre humble expérience dans l'enseignement du FLE au cycle primaire (2 ans), et après avoir assisté à des séances d'observation à l'école primaire El Amir Abdelkader sise au centre-ville de Batna (quatre séances de 45 minutes pour chacune, du 16 au 23 septembre 2018) dans une classe de 3^{ème} année primaire, nous avons remarqué que la majorité des apprenants éprouvent des difficultés quant à la compréhension orale. Les séances destinées à l'oral se basent généralement sur des enregistrements audio et vidéo. Quant à l'enseignant, nous avons constaté qu'il ne prête aucune attention à l'univers de la classe. Travailler pour rendre le cours attractif et la classe dynamique nous paraît loin de ses préoccupations.

C'est donc cette constatation qui explique notre inquiétude didactique. Par conséquent, elle nous a poussée à nous interroger sur l'apport de la gestuelle consciente de l'enseignant à la compréhension de l'oral dans un cours de FLE.

Partant du principe que la communication corporelle est l'une des voies les plus perspicaces des contacts humains, nous tenterons de montrer la capacité du geste à faire aider à avancer la compréhension et de là, voir comment le geste de l'enseignant pourrait-il aider les apprenants, notamment les débutants, à saisir le sens et s'approprier un nouveau vocabulaire en FLE ? Aussi, nous verrons si ces gestes constituent une aide pour les apprenants ou, au contraire, ils peuvent devenir des obstacles, voire provoquer des erreurs ?

Ce sont ces deux interrogations, voire ces deux inquiétudes qui guideront notre réflexion et nous permettront d'émettre l'hypothèse selon laquelle le geste de l'enseignant, dont la portée est incontestablement pédagogique, n'est pas un signe inerte. Au contraire, il compléterait le message auditif et semble être un support privilégié qui :

- devient une stratégie d'enseignement-apprentissage du FLE ;
- régule la conscience linguistique de l'apprenant en tant que phénomène psycho-social et culturel ;
- assure et garantit l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Développer le principe de l'apprentissage par la langue et les gestes, nous invite de nous appuyer sur les travaux de plusieurs didacticiens (Baylon. Ch et Mignot. X 1999, Barlund 1970, Joseph. A De Vito 1993, etc.) et gestualistes (Pavelin. B 2002, Efron. D 1972, Kendeon. A 2004, Ekman. P 1980, McNeill. D 1992, etc.).

Dans ce sillage, nous signalons que la didactique du FLE est riche en réflexions sur les interactions en classe, sauf que la plupart du temps l'analyse des interactions se focalise sur le verbal. C'est pourquoi notre approche se présente comme une excellente base pour un travail sur la multimodalité³ en classe de langue. Dans cette perspective, l'on affirme que lors de la communication entre en deux personnes, cette dernière ne se réduit pas à des échanges de nature verbale. Les signes verbaux et les signes gestuels s'entrecroisent, se complètent et rendent la communication efficace.

Pour Baylon. Ch et Mignot. X (1999: 141), la communication pourrait se présenter comme suit :

« Dans le monde où vivent les hommes, tout est, sinon signe, du moins indice, c'est-à-dire source de renseignement et d'interaction : nous cherchons constamment des informations sur autrui, et nous sommes dans l'impossibilité de ne pas le faire. C'est la communication au sens propre, qu'elle complète et facilite, bien qu'elle se serve beaucoup moins du langage. »

³Toute conduite langagière à visée pédagogique qui a recours à différents supports permettant l'accès au sens (Tellier. M, 2006 : 187)

Communiquer implique la proximité résultant d'un face à face. Il s'agit donc de la capacité des interlocuteurs à être l'un face à l'autre et à se répondre. Et l'on peut ajouter à la suite de Barlund (1970:71) que :

« Beaucoup de significations humaines, même la plupart sont façonnées par le toucher, la parole, le geste, l'expression du visage, avec ou sans paroles. Les individus s'observent réciproquement, en écoutant les pauses et l'intonation, en observant les vêtements, les yeux ou la tension du visage, tout comme les mots qu'ils prennent en considération. »

Pour étudier spécifiquement le geste en classe de langue étrangère, nous nous référons aux travaux de Mauvais. E et Guerrin. G (1999:144) :

« Par son geste, l'enseignant peut faire passer un message, en expliciter le sens et, qu'à cette fonction linguistique, vient s'ajouter, lors de la confrontation avec les apprenants, la fonction interactionnelle. Dans la classe de langue, le professeur se sert de gestes à la fois pour se faire comprendre (d'où leur rôle d'ancrage par rapport au discours pédagogique) et pour régler la communication, solliciter, tempérer ou même sanctionner les interventions des étudiants, donc pour dynamiser le groupe. »

En plus de la portée didactique très significative de cette citation ; les gestualistes tels que Cosnier (1992), Ekman (1980) et Tellier (2004, 2006, 2008) considèrent que le geste et la parole ne forment qu'un seul et unique système. De ce fait, la classe devient un espace particulier, d'où la devise : un espace particulier, un comportement communicatif particulier.

Le geste pédagogique n'est pas un artifice superflu mais bien une pratique de transmission essentielle pour l'apprentissage, notamment d'une langue étrangère et notamment par les jeunes enfants. Francine Cicurel (2005: 186) entend par « pratique de transmission » : « *des pratiques langagières didactiques (verbales et non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire.* »

Le geste pédagogique doit être étudié et analysé de façon précise. Pour ce faire, il nous appartient de poser les fondations théoriques et expérimentales de

l'étude du geste pédagogique, particulièrement les gestes de l'explication lexicale auprès de jeunes enfants.

Pour répondre à nos interrogations, nous nous sommes attachés dans un premier temps à présenter le contexte dans lequel s'inscrit cette thèse. Travailler avec des enfants suppose que nous abordions le domaine de l'enseignement aux enfants pour y puiser des références théoriques et étayer ainsi notre pratique. C'est la raison pour laquelle nous avons consacré le premier chapitre à l'enfant et la langue. Dans lequel nous tenterons de mettre le point sur le développement gestuel chez le jeune enfant y compris le développement cognitif et gestuel afin de comprendre ce qui distingue sa gestualité de celle de l'adulte. Ensuite, nous avons essayé de montrer la stratégie d'apprentissage d'une langue maternelle et celles d'une langue étrangère, selon des psychologues et des linguistes. Puis, nous avons jugé nécessaire d'exposer un panorama sur l'état des lieux de l'enseignement de français en Algérie. Le dernier point dans ce chapitre sera destiné à l'interaction en classe de langue étrangère, étant un élément fondamental dans l'apprentissage des langues étrangères ; car c'est là où s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre. Enfin, nous définirons quelques éléments que nous jugeons fondamentaux en didactique des langues étrangères.

Dans le deuxième chapitre, nous commençons par définir la communication dans son sens large, ainsi que ses deux types, verbale et non verbale. Puis, nous exposerons, de manière thématique un panorama des principales études portant sur la CNV en relation avec l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

L'ensemble de ces références nous permettrons de poser un cadre théorique pour notre objet d'étude, que nous nous attacherons, dans le troisième chapitre, de définir en premier lieu. Un aperçu historique sur le geste nous permettra de dévoiler l'utilité ce type de langage, surtout entre deux personnes ne parlant pas la même langue. Depuis de années plusieurs chercheurs travaillent sur ce que chaque geste signifie et sur la place de ce dernier dans une communication bilatérale et on rôle dans la structuration de l'interaction. Suite à cela, il nous a semblé nécessaire de parler des fonctions du geste dans l'interaction qui permet de distinguer les gestes liés à la communication de ceux qui n'ont pas de valeur communicative et les limites de l'usage de geste en classe de langue étrangère.. Nous proposerons par la suite différentes classifications du geste des différents chercheurs. Enfin, nous évoquerons

les problèmes et les questions méthodologiques soulevés par une telle étude, abordons les méthodes qui ont favorisé l'usage du geste en classe de langue étrangère en tant qu'outil d'apprentissage et les activités qui privilégient le geste et le corps de l'enseignant en classe.

La compréhension de l'oral, étant une partie importante du processus d'apprentissage, nous nous interrogerons, dans le quatrième chapitre, sur l'apport du geste pédagogique pour la compréhension de la langue étrangère par de jeunes enfants. En commençant par aborder la compréhension de l'oral dans son sens le plus large et citer les principaux objectifs que tente l'enseignant de langue d'atteindre à travers cette compétence. Puis, nous tenterons d'expliquer les différents modèles et étapes de la compréhension de l'oral. Après une définition du geste pédagogique, nous déterminerons les fonctions qu'il remplit en classe de FLE. Ainsi, nous tenterons de montrer comment le geste aide les apprenants à l'accès au sens et nous chercherons à savoir s'il constitue toujours une aide ou s'il peut être une entrave à la compréhension. L'ensemble des références que nous convoquerons, nous permettra de délimiter le cadre théorique global de notre objet d'étude.

Nous pensons, qu'une recherche en didactique des langues étrangères devrait déboucher sur le domaine de formation des formateurs. Suite à cela nous proposerons, à la fin de ce chapitre, d'intégrer une réflexion sur le geste pédagogique aux cursus de formation des enseignants.

Nous tenterons d'examiner, dans un deuxième temps, cette pratique pédagogique et son apport pour la compréhension de l'oral chez les apprenants de 3ème année primaire, à l'école primaire El Amir Abdelkader _ Batna_, à travers un protocole expérimental rigoureux. Ceci permet de recueillir des données à analyser et interpréter.

Le dernier chapitre de cette recherche sera consacré à l'expérimentation. Il s'agira donc de mener, avec l'aide de l'enseignante, des leçons de l'utilisation et l'exploitation du lexique qui constituent une part importante de l'acquisition linguistique. Chaque expérimentation apporte des connaissances pertinentes sur l'apport du geste sur l'apprentissage. Nous précisons que l'étude menée est davantage qualitative que quantitative. Par conséquent, nous nous sommes servies d'une analyse descriptive en termes de fréquence et pourcentage, et moyenne générale et écart type,

et d'une analyse sur échantillon (T test) afin de pouvoir généraliser nos résultats sur d'autres échantillons.

Nous ne prétendons pas, à travers cette thèse, apporter des solutions aux problèmes rencontrés, nous souhaitons uniquement que cette étude contribue à la didactique des langues étrangères, particulièrement le français langue étrangère en Algérie et aux études de la gestuelle, en nous focalisons sur une gestualité professionnelle et spécifique, et non pas sur les gestes de la communication ordinaire.

CHAPITRE I
L'ENFANT ET LA LANGUE

Introduction

Pour plusieurs raisons, que nous tenterons d'expliquer au fil de ce chapitre, nous avons choisi de mener ce travail de recherche auprès d'un jeune public (enfants de 3ème année primaire, âgés entre 7 et 8 ans environ) ce qui, au niveau de la didactique oriente l'étude vers l'enseignement précoce des langues étrangères. C'est pourquoi nous nous attacherons à présenter dans un premier temps l'historique de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères aux enfants et essayerons de montrer brièvement les enjeux et questions actuels.

La question de l'âge dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère est au cœur de nombreux débats. Le Ministère de l'Éducation Nationale algérien tente d'intégrer progressivement l'enseignement précoce du FLE depuis les années 2000 jusqu'à nos jours.

À l'égard de l'utilisation du terme *précoce*, Rachen Cohen (1991: 49) affirme que :

« le mot précoce concernant les apprentissages n'a pas de valeur scientifique, ni pour l'apprentissage d'une langue étrangère, ni pour l'apprentissage de la lecture, ni pour tout autre apprentissage. Car on sait que les très jeunes enfants sont capables de manipuler les symboles, et cela a été prouvé à présent sur une large échelle ».

Notons que le mot "*précoce*" est, pour Cohen, sans valeur. Cela signifie qu'il « *ne veut rien dire* »

Louis Dabène (1991: 57) précise que le mot n'a de sens qu'institutionnel, en disant :

« Il faut d'abord rappeler que, dans le contexte français, le mot précoce n'a de sens qu'institutionnel, en effet, cet enseignement n'est dit précoce que parce qu'il est mis en œuvre une ou deux années avant le moment où il commence habituellement, c'est-à-dire les débuts de l'enseignement secondaire, moment pris dès lors comme norme. »

Les deux auteurs s'accordent sur le fait que la notion de précocité, fait référence à l'institution scolaire. L'argument avancé en faveur du caractère non scientifique du terme, est que les jeunes enfants sont capables de manipuler les symboles.

Dans le présent chapitre, nous nous intéresserons dans un premier temps de manière plus ou moins profonde aux enjeux de l'acquisition du langage chez l'enfant, étant une étape majeure de sa vie, et à son développement gestuel et cognitif, particulièrement l'enfant âgé entre 2 et 8 ans. Ensuite, nous tenterons de faire un survol sur l'état des lieux de l'enseignement du français en Algérie, en insistant sur les objectifs de l'enseignement du français au cycle primaire.

Les recherches en acquisition des langues étrangères se portent aujourd'hui sur l'apprentissage en classe. Elles rencontrent la complexité du dispositif institutionnel, à l'origine des productions de textes prescriptifs, de mise en œuvre de programmes, de découpage de la matière enseignée, d'évaluation institutionnelle ; ce qui rend difficile l'isolement des facteurs individuels liés à l'appropriation. Nombreux sont les facteurs entrant en ligne de compte dans une situation d'apprentissage en classe et, face à la multiplicité des paramètres, il s'avère difficile de dégager des liens de causalité entre tel aspect du processus institutionnel et le processus d'apprentissage. Cela provoque notre intérêt de mettre le point, dans un dernier temps sur la « salle de classe » étant un espace important, interactionnel où se croisent constamment les rôles de l'enseignant et de la motivation des apprenants qui sont liés entre eux par un contrat didactique.

I.1. Le développement du langage chez l'enfant

A partir des années 50, de nombreux chercheurs et psychologues se sont intéressés aux capacités d'acquisition de l'enfant et ont montré comment le développement langagier chez l'enfant pouvait être relié aux gestes, aux activités ludiques qu'il connaît depuis sa naissance.

I.1.1. Le développement cognitif et gestuel chez l'enfant

Ce n'est que depuis les années 70 que l'on peut réellement rendre compte de celui qui apprend et notamment de ses besoins. La notion de compétence communicative, en plus de la compétence linguistique a été intégrée à la méthodologie. On s'est rattaché également à tenir compte de ce qui était connu de l'apprentissage lui-même. Dans une première phase de l'apprentissage, les

informations nouvelles sont stockées dans la mémoire à court terme avant d'être traitées et stockées dans la mémoire à long terme. Pour ce qui est du développement cognitif de l'enfant, les psychologues, notamment Piaget, ont défini plusieurs stades : la période sensori-motrice (de 0 à 18 mois), la période des opérations concrètes ou préparatoires (de 18 mois à 6-7 ans), la période opératoire de (7 à 12 ans), et la période des opérations formelles à partir de (11-12 ans).

Dans les étapes du développement cognitif de l'enfant, les gestes et les sons sont les premiers outils utilisés pour communiquer, le nourrisson utilise la communication émotionnelle comme premier mode d'interaction avec ses cris et ses mimiques. Il apprend à exprimer les principales émotions (peur, joie) avant la fin de sa première année. Dans la période préverbale, en langue maternelle, les gestes viennent se substituer les mots, l'enfant pointe une chose avec son doigt quand il souhaite. Plus tard, dans la phase d'acquisition de la parole, les gestes ne disparaissent pas mais se complexifient, se spécialisent, illustrent et complètent le message verbal. C'est entre l'âge de 3 et 15 ans que les enfants commencent à synchroniser gestes et paroles, mais c'est après seulement qu'ils parviennent à utiliser des gestes métaphoriques et référentiels abstraits comme désigner un espace.

Plusieurs chercheurs considèrent que les gestes produit par le jeune enfant sont transitoires et forment des étapes dans le processus 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 du regard (et plus tard du doigt) des personnes ou des objets qui attirent leur attention. À ce propos, Guidetti. M (1998) affirme que : « *la communication gestuelle ne disparaît pas quand apparaît le langage, même si cette dernière modalité de communication sera bien sûr privilégié* » (Guidetti. Michel, 1998 :56).

Le tout premier geste de la main produit par l'enfant apparaît vers ses 10 mois, il s'agit du geste de pointage ou *déictique*. Les gestes *déictiques* auraient une importance dans l'acquisition du langage et dans la constitution des représentations mentales. Chez le jeune enfant, le pointage étant une étape importante qui conduirait à l'utilisation de formes verbales simples d'indication et de nomination. En isolant un mot d'une chaîne parlée par le geste déictique, l'enfant peut ainsi se constituer une représentation mentale de l'objet, ce qui lui permet de le visualiser intérieurement lorsque celui-ci ne sera plus dans son champ visuel. C'est cette constitution d'un

lexique mental amené par le geste déictique qui conduit ensuite l'enfant au langage. Les premiers signes gestuels apparaissent avec les premiers mots. Ainsi, plus l'enfant acquiert du vocabulaire et plus la production gestuelle diminue. Quand l'enfant maîtrise sa langue maternelle, certains gestes sont maintenus et d'autres disparaissent.

En ce qui concerne l'acquisition des *emblèmes*, Guidetti. M (1998), a remarqué que les premiers gestes de ce type produits par les enfants sont souvent des pointages du doigt, le refus de tête, les salutations comme faire « au revoir » avec la main, etc. ces gestes apparaissent vers la fin de la première année de l'enfant. La connaissance de ce type de gestualité augmente à mesure que l'enfant grandit et se développe tant au niveau de la compréhension à travers l'observation et l'imitation de la gestualité de l'adulte. La répétition du geste par l'adulte permet à l'enfant de fixer ce geste dans sa mémoire.

Quant aux *coverbaux* (gestes accompagnant la parole), leur utilisation au cours des deux premières années de la vie de McNeill (1992) note qu'entre un et deux ans environ, l'enfant réalise des gestes 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 3ème et la 5ème année, le développement de la gestualité iconique est beaucoup plus important. Ce type de gestes et de langage verbal sont de plus en plus concomitants. 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* et les *métaphoriques*.

I.1.2. Comment les enfants apprennent-ils les langues ?

En ce qui concerne les débuts de l'apprentissage de la langue maternelle, les chercheurs ont mis en évidence l'importance de la relation interpersonnelle, et de la négociation extralinguistique chez le jeune enfant. Ainsi, si la mère demande un objet à l'enfant, celui-ci la regarde avant de prendre l'objet, peut-être pour confirmer l'importance primordiale de la relation avec l'autre dans le développement du langage et de l'activité intellectuelle.

En langue étrangère, cela fonctionne de la même manière. Pour arriver à la compréhension, les données interpersonnelles et extralinguistiques (attention apportée aux éléments paraverbaux, aux gestes, à la situation spatiale, etc.) sont primordiales. Finalement, la mise en œuvre de stratégies cognitives prime sur les données purement

linguistiques. De plus, jusque vers l'âge de deux ans, l'enfant communique par des moyens non verbaux (gestes, mimiques, cris, sourires, etc.). Lorsqu'il commence à pouvoir s'exprimer verbalement, les signaux non verbaux qu'il utilisait ne disparaissent pas mais changent de nature et se développent.

D'autre part, le jeune enfant possède une physiologie particulière, et notamment une précocité auditive. De nombreuses expériences ont démontré que le bébé, et dès sa naissance réussit à reconnaître et à discriminer des sons. Puis, de mois en mois, il développe de plus en plus des facultés (émotions dans la voix, voyelles, consonnes, etc.). De plus, son système phonatoire, même s'il se développe plus tard, lui permettrait de reproduire un panel de sons beaucoup plus important qu'un adulte. La précocité de l'apprentissage des langues étrangères serait donc un postulat important à prendre en compte. Des chercheurs parlent de période critique à l'acquisition d'une langue étrangère.

Peu de chercheurs contestent le fait que des apprenants précoces tentent à atteindre un niveau de compétence supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard. Cependant, les avis divergent quant aux causes : l'hypothèse fait que la période critique d'apprentissage d'une langue étrangère a souvent été remise en cause. Il existe trois points de vue distincts mais compatibles sur les implications éventuelles de la période critique sur l'acquisition de la langue étrangère :

- Au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif. Des études contredisent ce postulat par le fait que des débutants plus âgés peuvent atteindre des niveaux des compétences très élevés. Pour conclure, il ne conviendra pas de comparer des effets liés à l'âge de l'acquisition des langues étrangères entre débutants tardifs et locuteurs natifs unilingues, mais entre débutants tardifs et précoces ;
- Au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage exigera plus d'efforts conscients qu'auparavant ;
- Au-delà d'une période donnée de la maturation, l'apprentissage se fera par des mécanismes différents de ceux à la base de l'acquisition de la langue maternelle. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère d'un sujet adulte se fait à partir des connaissances de la langue maternelle. Les apprenants

tardifs qui réussissent s'appuient d'avantage sur leurs capacités à l'analyse verbale que ne le font pas les apprenants précoces.

Cette hypothèse de la période critique a été remise en cause par le chercheur en psycholinguistique Gaonach. D en relativisant l'avantage de l'apprentissage précoce d'une langue. En effet, l'acquisition d'une langue étrangère ne peut être assimilée à celle de la langue maternelle. Les données et les facteurs (l'environnement, l'interaction, les facultés cognitives) permettant l'acquisition de la langue maternelle sont relatifs quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Gaonach précise que les avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte. L'adulte est capable de réaliser des transferts de la langue maternelle, possède des capacités métalinguistiques plus grandes et peut mettre en œuvre des stratégies cognitives plus efficaces.

Pour résumer le propos de Gaonach, l'apprentissage d'une langue étrangère par de jeunes enfants n'est pas toujours meilleur que celui réalisé par des adultes. L'existence d'une période critique au seuil d'âge favorable à l'apprentissage n'est pas établie, si du moins on en reste à la définition stricte de seuil maximal pour apprendre une langue étrangère. Car, en effet, il existe un âge au-delà duquel les acquisitions réalisées ne pourraient plus révélées d'un processus naturel : de nombreuses recherches limitent l'âge vers 7 ans, ainsi, les effets positifs d'un enseignement précoce sont surtout avérés si cet enseignement est très précoce. Enfin, les conditions d'apprentissage et la durée d'exposition à la langue semblent constituées des déterminants beaucoup plus forts de la réussite dans une seconde langue que l'âge d'acquisition lui-même.

Le langage du corps est le premier mode de communication de l'homme, qui peu à peu intervient de manière concomitante avec la langue orale. Faire parler le corps dans des situations de communication en classe de langue permet à l'enseignant de se faire comprendre et permet aux apprenants de coopérer avec leurs camarades tout étant acteurs de leur apprentissage.

La présentation qui va suivre a pour but de montrer l'évolution de cet intérêt institutionnel pour les langues et leur apprentissage à l'école primaire et de faire le point sur la situation actuelle en Algérie.

I.2. L'enseignement du français en Algérie : état des lieux

Notre objectif ici, c'est de présenter une chronologie des événements importants qui ont façonné le visage de l'enseignement des langues en Algérie et particulièrement à l'école primaire. Nous présenterons les diverses réformes dont l'impact sur la mise en place de cet enseignement nous a semblé pertinent.

L'enseignement apprentissage du français en Algérie a connu d'importants changements qui ont mis en œuvre une réforme du système éducatif.

I.2.1. De 1963-1989

Voici un aperçu chronologique des réformes scolaires en Algérie, selon NEDDAR. B (2019)

- 1963 : introduction de l'enseignement de la langue arabe à raison de 10h/semaine contre 30h pour le français.
- 1964 : arabisation totale du Cours Préparatoire 1 (recrutement de 1000 instituteurs égyptiens).
- 1967 : arabisation totale du Cours Préparatoire 2.
- 1972 : création des sections / classes dites « arabisées » où les enseignements sont tous dispensés en langue arabe en plus des classes bilingues où le français reste la langue d'enseignement.
- 1976 : lancement de la refonte du système éducatif qui instaure « l'école fondamentale », beaucoup plus connue dans le milieu intellectuel sous le nom ironique « *d'école fawdha mentale* », c'est-à-dire du « désordre mental », l'abolition des écoles privées.
- 1981 : création du Haut Conseil de la Langue Nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation.
- 1989 : arabisation totale de l'enseignement primaire et secondaire. La substitution de l'anglais au français comme langue optionnelle, fait de ce dernier une discipline à l'instar des autres :

« ... l'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve

des modalités d'enseignement des langues étrangères. »
(Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991).

Une des conséquences de cette réforme, reconnue même par les gens au pouvoir fut l'extrémisme religieux dont les liens entretenus avec la politique d'arabisation étaient très étroits. Le taux d'échec scolaire, pour sa part, a atteint des proportions énormes : 64 % des apprenants quittèrent les collèges sans l'obtention du Brevet d'Enseignement Fondamental qui consacre les 9 premières années d'étude.

I.2.2. Les nouvelles réformes : depuis 1999 jusqu'à nos jours

En l'an 2000, une commission nationale de réforme pédagogique, a été composée d'universitaires et de représentants de différents secteurs d'activités et de la société civile. Sa mission ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire (organisation des structures avec l'université et la vie active, intégration du nouvel environnement social et culturel, etc.). Cette commission a pour objectif dans un premier temps de dresser un état des lieux fondé sur des missions de terrain. Et de transmettre ses conclusions et recommandations à une nouvelle instance, la commission nationale de programmes (CNP) dont dépendaient les groupes spécialisés de disciplines (GSD) chargés de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires.

Il a fallu attendre Abdelaziz Bouteflika, qui avait déclaré lors du discours de l'installation de CNRSE⁴, concernant les langues que :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour; d'une part permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaire entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.

⁴CNRSE : Commission Nationale de Réforme de Système Éducatif

C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force.»⁵

Cela explique la focalisation sur les langues étrangères qui se justifie par la forte volonté d'ouverture sur le monde, après une décennie tragique où les langues étrangères étaient considérées dans les établissements scolaires, comme des sans valeur, cela se vérifiait dans les emplois des temps. Ce n'est qu'en 1992, que le français fut rétabli aux épreuves du baccalauréat science de la nature, par exemple.

La réforme a conservé à la langue française (qui jouissait avant la réforme d'un statut privilégié) son statut de première langue étrangère, vue les facteurs historiques et sociolinguistiques. Les changements introduits dans l'enseignement du français étaient d'ordre quantitatif et qualitatif. Pour l'aspect quantitatif, à partir de la rentrée 2003-2004, l'enseignement de cette langue qui débutait auparavant en 4^{ème} année primaire fondamentale a été avancé de 2^{ème} année primaire de 3 heures de temps par semaine. Ce volume passera à 4 heures hebdomadaires pour poursuivre son rythme de 5 heures par semaine jusqu'à la fin du collège.

Loin des données quantitatives qui restent importantes, nous parlons des aspects pédagogiques de la réforme. L'Algérie rejoint le mouvement mondial en faveur d'une approche par compétences. L'école algérienne découvre ainsi de nouveaux concepts et outils avec l'introduction du travail par projet, l'adoption de la démarche inductive, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication et, pour les langues, la réhabilitation de l'oral.

La réhabilitation de l'oral prend un poids particulier pour l'ensemble des langues enseignées à l'école algérienne, du fait du passage en situation authentique de communication. En fait, la langue française était la seule à en profiter de la réhabilitation de l'oral, en raison de sa forte présence dans l'environnement social et culturel (langue des échanges économiques et commerciaux, de certaines filières universitaires, des médias, de la presse écrite francophone, etc.).

⁵Palais des nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000, www.el-mouradia.dz

De nouvelles implications didactiques et pédagogiques ont touchés l'enseignement du français. Parmi tant d'autres la relation enseignant-enseigné et la centration sur l'apprenant qui a changé le rôle d'un simple spectateur à celui d'acteur et de constructeur de son propre savoir et savoir-faire par le biais d'une démarche qui s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

En 1992, les enseignants étaient obligés de suivre strictement les fiches de l'institut pédagogique national⁶. . À l'école, le nouveau programme se traduit par la quasi-équivalence en volume en activités de l'oral et de l'écrit, et permet d'exposer l'apprenant à des documents sonores authentiques (enregistrements audio de chansons, etc.). L'enseignement-apprentissage du français se concentre notamment sur la prise de parole, les échanges enseignant-apprenant, apprenant-apprenant, les jeux de rôles, etc. ainsi, les activités de lecture sont menées avec des supports authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicité, etc.), tandis que l'abandon des textes dits « adaptés de » marquent l'émergence d'une immersion de l'apprenant dans les pratiques réelles de la langue.

Dès le primaire, et pour la première fois, l'œuvre complète entre dans le programme sous toutes ses formes (conte, poème, roman, pièce théâtral). L'objectif étant d'amener l'apprenant à découvrir la cohérence intérieure d'un texte, à se familiariser avec les différents genres et à conquérir une capacité autonome de lecture. La grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais enseignés pour des objectifs définis, tels leur utilisation par les apprenants en situation scolaire et en situation authentique de communication. L'écriture est rétablie en tant que processus de construction : essai-erreur, erreur-remédiation, etc. l'apprenant découvre ainsi plusieurs types d'écritures : l'écriture de reformulation (résumé et synthèse), l'écriture utilitaire (listes, modes d'emploi) et l'écriture d'invention (créations littéraires ou autres).

La réforme donne plus de poids à l'évaluation formative qui se vérifie par l'expression écrite où l'argumentation et la structure des textes produits deviennent des indicateurs d'intégration des apprentissages.

Aujourd'hui, le français est enseigné plus qu'auparavant. Ce n'est pas le volume horaire qui compte, mais bien la qualité des méthodes et de la performance

⁶Aujourd'hui remplacé par Institut national de recherche en éducation (INRE)

des enseignants, c'est pour cette raison que l'introduction de nouveaux changements nécessite l'ouverture d'un nouveau chantier, et l'enjeu le plus important réside dans la formation des enseignants.

I.2.3 Les objectifs de l'enseignement de la langue française au primaire

Tous ces changements qui cherchent à donner à la langue française ce qu'elle mérite, ont certes, perturbé l'enseignant et ils ont désorienté l'apprenant mais ils ont vraiment contribué à donner au français son véritable statut.

Aujourd'hui, et depuis son introduction à partir de la 3^{ème} année primaire en 2006/2007, l'enseignement du français vise essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologiques, morphologiques et morphosyntaxiques à des fins de communication. Durant cette année, l'apprenant doit construire, conjointement, ses apprentissages à l'oral et à l'écrit.

Le programme de la 3AP vise la mise en place d'un stock lexical structuré. La maîtrise de faits de langue fondamentaux et l'acquisition d'un savoir lire (par articulation du sens et du code) et d'un savoir écrire (activités d'écriture et production de textes courts).

L'apprenant à sa sortie de l'école primaire, sera amené à acquérir des compétences transversales à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales appartiennent à quatre ordres qui relèvent du communicationnel, de l'intellectuel, du méthodologique, et du socio-affectif. Elles se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différents thèmes étudiés. Mais jusqu'à lors, aucun texte n'a été destiné au geste de l'enseignant.

I.3. L'interaction en classe de langue étrangère

L'intérêt dans le domaine de la didactique des langues pour la classe comme lieu privilégié de l'apprentissage ou de l'enseignement est ancien, et légitime, car c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre. Le regard que l'on porte aujourd'hui sur ce lieu d'enseignement apprentissage et sur ce qu'on attend de lui s'est modifié en termes d'attentes, des représentations et du rôle que l'on fait jouer à la classe qui ne sont plus les mêmes.

I.3.1. L'interaction dans le temps

Dans les années 60, aux États Unis, l'intérêt pour la notion de « l'interaction » se développe avec Dell Hymes et John Gumperz, qui ont donné naissance au courant de « l'ethnographie de la communication ». Ils affirment que le langage relève du social et que pour l'étudier il faut suivre une approche ethnographique qui conjugue à la fois le linguistique et l'anthropologique. En Europe, Roman Jakobson (1963) propose un schéma de la communication verbale où chaque élément de l'échange communicatif il fait correspondre une fonction communicative, dans son « *Essai de linguistique générale* ».

Les années 80 marquent un déplacement d'intérêt de la communication à l'interaction conversationnelle qui privilégie les études sur les échanges oraux : « Parler, c'est interagir », selon Gumperz (1982 : 29), en soulignant les fonctions interactionnelles du langage et la dimension sociale dans laquelle il se situe. À cela s'ajoutent la réflexion sur la dimension culturelle dans laquelle les échanges ont lieu (Kerbrat Orecchioni, 1992) et les apports de la psycholinguistique (Carlo Galimberti, 1994).

I.3.2. L'interaction et les théories d'apprentissage

I.3.2.1. La zone proximale de développement : la zone proximale de développement est un espace de transformation progressive des compétences cognitives chez l'apprenant qui se trouve dans une activité d'apprentissage en présence d'un adulte ou d'un pair expert. Vigotsky (1997 : 353) place l'interaction sociale à la base de l'apprentissage et du développement cognitif, y compris l'appropriation du langage, quand il affirme:

« la possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. ».

I.3.2.2. L'interaction de tutelle : Bruner (1998 : 263) définit l'interaction de tutelle, l'intervention d'un tuteur qui comprend une sorte de processus d'étayage, c'est cela

qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités.

I.3.2.3. L'interaction et le Cadre Européen Commun de Référence : le CECR (1996 : 18) définit l'interaction comme suit :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. ».

I.3.3. La classe de langue : espace physique et lieu de formation et d'interaction

Nous savons tous que la classe de langue est un espace physique qui peut être plus ou moins grand, plus ou moins équipé pour l'enseignement- apprentissage de la langue étrangère. Elle est aussi un lieu d'interactions qui relèvent de la méthodologie de référence, de la classe de conversation traditionnelle aux interactions suscitées par les jeux de rôles ou les simulations des approches communicatives, jusqu'aux ambitions des pratiques interactionnelles souhaitées par la perspective actionnelle. Cependant, dans l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues, la disposition du mobilier scolaire a connu différentes solutions.

Avec la méthode grammaire et traduction, l'objectif est purement formatif, on enseigne la langue étrangère comme une langue classique, dans une école d'élite, à des apprenants qui savent suivre des raisonnements abstraits et complexes. L'enseignement est basé sur la lecture et la traduction des textes littéraires et sur l'étude de la grammaire et du lexique. L'enseignant placé sur son bureau peut dominer les apprenants par le regard et la parole, il est considéré comme détenteur du savoir. Cette méthode de type transmissif, selon les principes de la pédagogie de l'époque, ne prévoit pas d'interactions entre apprenant et apprenant, mais uniquement entre

enseignant et apprenants. Et l'oral est limité à la lecture à haute voix des textes d'auteurs choisis.

Dans les années 60-70, les classes deviennent, dans certains contextes, des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles, supposées performantes. On a introduit aux États Unis la méthode audio-linguale et en France les méthodes structuro- globales audiovisuelles. Méthodes qui veulent développer en priorité les compétences orales, la classe devient alors un lieu d'actualisation de méthodologie dominante. Les moments de la classe des méthodes audiovisuelles constituent des étapes obligées.

Afin de ne pas laisser place à des attitudes subjectives, des observations systématiques avec recours à des grilles, qui permettent de noter les événements de la classe, sont utilisées. Entre autres, des grilles pour évaluer le comportement de l'enseignant, sa directivité et son autoritarisme, selon qu'il laisse plus ou moins place à l'initiative de l'apprenant, qu'il l'entourage, qu'il le félicite, etc. Il s'agit d'un incontestable tournant, la classe devient le lieu de l'interaction plutôt que la réalisation d'une méthodologie idéale. On constate également, l'apparition des études portant sur les journaux d'apprentissage, dans lesquels sont consignés les événements d'apprentissage et le vécu durant un cours de langue.

En France, dans les années 80, les filières Français Langue Étrangère intègrent systématiquement dans leur cursus la rédaction d'un journal d'apprentissage, qui permet aux apprenants de constituer des données rétrospectives sur les conditions d'appropriation d'une langue éloignée de leur langue maternelle, et sur la façon dont cette appropriation est vécue.

En tant que lieu d'interaction, les développements des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle poussent à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactions ont des visées didactiques partiellement convergentes, préexistantes à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. L'action planifiée de l'enseignant rencontre des épisodes pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier.

Le regard de l'analyse se porte alors sur les méthodes mises en place par les interactants : l'enseignant dont la place exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc. et l'apprenant qui coproduit le discours avec l'enseignant. S'il faut se garder de généraliser les résultats d'observations faites sur quelques heures de cours, il n'en reste pas moins que la constitution de corpus à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue permet de mieux cerner un certain nombre de points :

- la place des participants, notamment celle de l'apprenant qui, par des marques intonatives, des marques d'hésitation, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre ;
- le système d'alternance des tours de parole, qui met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de paroles des apprenants ;
- un format interactionnel prévisible montrant que l'on encourage la production verbale (ce but est parfois tellement dominant qu'il écrase les règles conversationnelles des échanges ordinaires) ;
- une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc. et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les répartitions, les explications ;
- la dimension métalinguistique manifestée, par exemple, par la fréquence de séquences de focalisation sur le code ;
- l'instauration d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue ;
- l'usage de soi, qui perce sous les rôles assignés par le cadre interactionnel, et qui n'étouffe pas la dimension de l'affect dans l'échange.

L'action n'est plus mise sur les seuls actes d'enseignement, mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde. Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la

direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme lieu de parole et de socialisation. L'exposition discursive en classe permet à chaque apprenant d'en faire un usage personnel, et c'est la diversité des comportements qu'il serait intéressant de mieux comprendre.

I.3.4. Le processus d'appropriation

Apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. Pour cette raison, nous avons jugés nécessaire de distinguer entre les trois notions liés à l'enseignement apprentissage des langues étrangères, à savoir : l'appropriation, l'acquisition et l'apprentissage.

I.3.4.1. La distinction entre appropriation, acquisition et apprentissage

Le terme d'appropriation est employé par certains didacticiens pour désigner : *« l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition). »* (Cuq, 2003 : 25_26).

En effet, on insiste généralement, sur la différence entre deux processus distincts : l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme (Cuq et Gruca, 2002:109).

Selon le dictionnaire de la didactique du FLE, l'acquisition est :

« ... le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et des savoirs-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue » (Cuq, 2003 : 12).

L'acquisition est, d'après cette définition, un processus largement inconscient et involontaire qui conduit l'apprenant d'une langue étrangère d'un stade de compétence plus ou moins étendue selon la quantité et la qualité de l'acquisition réalisée.

L'hypothèse acquisitionniste est basée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière naturelle, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère (Gaonach. D, 1987:134). Selon

Cuq et Gruca (2002:109), cette façon de s'approprier une langue étrangère n'est pas sans résultats, mais on peut toujours se demander si elle en constitue le moyen le plus efficace dans les conditions de classe. La question de l'importance des conditions de classe (circonstances, situations) a été soulevée par Bernard. Py (1994:44), qui selon lui est l'ensemble des circonstances où s'établissent les contacts entre les apprenants et la langue cible, font partie intégrante de l'acquisition, tout en admettant que ce n'est pas le seul lieu pour cette médiation, et le milieu naturel peut être conçu comme une partie complémentaire du projet d'appropriation linguistique (séjour linguistique par exemple).

Quant à l'apprentissage : *« c'est une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. »* (Cuq, 2003: 22).

L'apprentissage est alors associé au milieu institutionnel dans le but d'acquérir des savoirs et des savoirs-faire en langue étrangère en se fixant des objectifs d'apprentissage et en choisissant des supports et des activités. C'est un processus qui implique la présence d'un enseignant et un apprenant comme des participants actifs dans un milieu scolaire, dans une classe de langue étrangère. L'apprentissage vise la communication en utilisant les règles explicites de la langue, l'orientation se fait vers la forme.

Bernard. Py (1994: 51) présente l'apprentissage comme :

« une construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes notamment métalinguistiques et pédagogique _ qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer ».

Selon l'auteur, il n'y aurait pas d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage, de même il n'y a pas, non plus d'apprentissage pur, car en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont *acquis* sans qu'ils aient véritablement été enseignés.

Cuq et Gruca (2002 : 111) résumant qu'en didactique des langues étrangères, la différence entre l'acquisition et l'apprentissage est une simple différence d'ordre méthodologique, une différence dans les circonstances ou la situation d'appropriation, parmi lesquelles la didactique des langues étrangères et secondes choisit prioritairement la première pour terrain d'étude.

1.3.4.2. Guider une appropriation

Enseigner ou apprendre une langue étrangère dans une situation de classe peut être représenté par le schéma établi par Francine. C (2002) suivant :

Interaction socialisée entre

Le pôle enseignant guidant \longrightarrow le pôle apprenant



-discours (prescription, information, ou évaluation, ...)
-exigences institutionnelles, méthodologies
conceptions de l'apprentissage, ...
-schéma d'action, interaction



-par la médiation d'objets souvent scripturaux : textes, livres, outils, inscriptions au tableau, notes.



- le processus d'appropriation moins manifeste
-activités interactionnelles
-stratégies d'apprentissage



\longleftrightarrow Influence du contexte, géographique, institutionnel, du hors classe (statut de la langue apprise, possibilités d'entendre la langue, de la parler, etc. .), de la langue des apprenants.

Les recherches sur la classe de langue ont bénéficié des progrès qui ont été faits grâce aux linguistes spécialistes de la communication exolingue dans la compréhension et la description de ce qui se passe lorsque des locuteurs ayant des connaissances inégales de la langue à enseigner. Ces travaux montrent de quelle manière l'interactant en milieu exolingue déploie des efforts cognitifs, discursifs, imaginatifs, pour comprendre ou se faire comprendre par divers procédés. Car l'échange co- construit au sein de la classe voit l'émergence de phénomènes langagiers comme les demandes d'aides, les reformulations, le contrat didactique, etc.

Ainsi, comparer les situations d'apprentissage en milieu guidé ou non guidé n'est pas aisé, tant les variables sont peu contrôlables. Les concepts proposés par la linguistique étudiant la communication exolingue ont permis de décrire en partie les échanges en classe : la présence de l'enseignant, qui guide l'apprentissage, qui assure

la médiation entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable.

a) L'activité didactique : dans une situation de classe de langue, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation en milieu guidé de l'acquisition en milieu ouvert. C'est l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, qui met en place l'activité didactique, définie par Francine C (2002 : 5) comme : « *une activité langagière se déroulant selon un certain protocole, proposé par le manuel ou par l'instructeur, et demandant aux usagers de fournir un notable effort cognitif.* ». Le schéma d'une activité didactique est reconnu des participants, l'enseignant en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité, et expose la manière de le réaliser, un peu comme on exposerait les règles d'un jeu.

L'enseignant fournit les instructions nécessaires pour que les tâches puissent être réalisées. Aussi le discours de la classe est-il émaillé d'injonctions (par exemple, nous allons faire des exercices de révision, vous allez présenter devant le groupe...) ou des questions qui poussent les apprenants à devenir des protagonistes de l'interaction didactique. L'activité didactique elle-même peut être l'objet de l'appropriation, l'enseignant fait chercher son intitulé (activité de compréhension orale par exemple) qu'il fait associer à un contenu (écouter des cassettes, parler des actualités).

L'activité didactique est le vecteur obligé de l'appropriation. La consigne, sous la forme d'un dire de faire, constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les apprenants. L'appropriation en classe passe par l'effectuation de ces activités et par la compréhension de la tâche à accomplir.

b) Le rôle de l'enseignant : la mise en place d'une activité requiert une activité de la part de l'enseignant la coordination simultanée de plusieurs éléments. C'est particulièrement probant lors de la mise en train d'une activité pédagogique où l'enseignant se charge de désigner le locuteur, de décrire la tâche à accomplir, d'indiquer le support, l'item sur lequel on travaille.

Il convient d'explorer ce qui est exigé de l'apprenant en observant attentivement le lien entre l'injonction faite par l'enseignant et les réponses fournies.

L'activité cognitive d'un apprenant est le plus souvent cachée à l'observateur, car la tâche pédagogique proposée à la collectivité n'est accomplie de manière explicite que par quelque uns des participants. L'apprenant fait parfois de commentaires sur ce qu'il fait, et que l'on a ainsi in situ une trace des opérations d'apprentissage, trace que l'on peut aussi trouver lorsqu'il y a tenue d'un journal de bord ou lors des entretiens avec les apprenants. L'enseignant inscrit sa médiation entre la matière à enseigner, le maintien du support et l'appropriation. Ceci, par la progression qu'il contrôle en partie, par l'évaluation qu'il exprime, il joue ainsi, le rôle de régulateur de l'appropriation.

Il ne faut néanmoins pas oublier d'apporter une attention particulière au guidage des opérations langagières où l'apprenant s'exprime à propos de son propre apprentissage. L'apprenant reste d'une certaine manière le maître de façon d'apprendre et d'interagir. Il peut être inattentif ou attentif à des événements fortuits comme il peut refuser de participer, ce sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe.

c) Apprendre au sein d'un groupe : apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y a une exposition plurielle : exposition aux dires de l'enseignant, rencontre avec des textes, avec des traces écrites et écoute des dires des autres apprenants. On s'est habitué de prendre comme facteurs déterminants pour l'apprentissage les instructions données par l'enseignant, les contenus proposés dans les programmes, mais rarement on invoque les conséquences potentielles d'une confrontation à des dialogues entre un expert et des apprenants.

Dans une classe, les apprenants sont confrontés à des formes interactionnelles dans lesquelles il y a à la fois asymétrie (entre l'enseignant et eux-mêmes) et relative symétrie (entre apprenants). Il s'agit d'une prise de parole publique, qui s'apparente à une parole devant un auditoire différent de la conversation ordinaire. Et à ce titre, l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou la faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs, ce qui laisse l'apprenant préférer ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au déshonneur public d'une erreur.

La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas, l'impact de l'enseignant, l'interinfluence entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants mais dont la pondération risque fort d'échapper au chercheur, tout comme à l'utilisateur lui-même.

I.3.5. L'interaction authentique : le contrat didactique

Pour qu'elle ait quelque chose de succès, la médiation suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun. En classe de langue, ce projet commun d'appropriation entre la partie guidante et la partie guidée est appelé contrat didactique. (Cuq et Gruca, 2002:118). L'idée du contrat didactique est ce qui distingue le processus d'enseignement-apprentissage d'une part et le processus d'acquisition en situation non guidée, d'autre part. La situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à de jeunes enfants, implique une intention commune, une volonté consciente, et donc une forme d'engagement personnel de l'enfant dans son apprentissage.

L'interaction authentique en classe de langue peut être décrite aux niveaux des relations, comme les interactions enseignant-apprenants, la discussion avec le groupe-classe, le travail en petit groupe ou en binômes, etc. et au niveau des types de discours de la classe, François Weiss en identifie quatre : la communication didactique, la communication imitée, la communication simulée et la communication authentique.

François Weiss (1984) entend par *communication didactique*, tout ce qui concerne la gestion de la classe et l'utilisation du métalangage, c'est-à-dire la langue qui parle de la langue objet d'étude. Par *communication imitée* il se réfère aux activités de réemploi qui ne demandent de réutiliser les acquis que dans des contextes semblables ; par *communication simulée*, il considère tout ce qui est communication qui se réalise en faisant semblant de..., et par *communication authentique* il indique tout ce qui concerne les relations interpersonnelles entre enseignant et apprenants. Pour ces dernières, on peut trouver un enseignant que l'on pourrait définir « communicateur », qui préfère se présenter à ses apprenants comme facilitateur

d'apprentissage et choisit de négocier avec eux tout ce qui concerne l'organisation du travail.

La classe de langue est, selon Pallotti (2002), un objet social, une réalité éducative qui fait partie d'une institution, à propos de laquelle on peut parler d'« espace communicationnel » non seulement en termes d'espace physique dans son acception de « salle de classe », mais aussi en tant que réseau d'interactions.

Ces interactions ont lieu entre des sujets qui ont des rôles définis par l'institution (enseignant et apprenants) sur la base de règles qui fixent des routines, des rituels, qui caractérisent ce cours et le distinguent des autres, comme par exemple des stéréotypes langagiers habituels au début et à la fin du cours, la segmentation du temps souvent répétitives en fonction des activités mises en place, des dispositions spatiales constantes ou récursives et l'utilisation de certaines routines interactives.

Cette définition de la classe de langue peut s'appliquer aussi à un groupe d'apprenants qui s'auto-organise pour apprendre une langue étrangère sans la présence d'un enseignant selon un calendrier de rencontres régulières en établissant par là un véritable contrat didactique. La différence avec une classe traditionnelle est due à l'alternance des rôles, prévue par le contrat, que les participants peuvent assumer. Le rôle de facilitateur, d'enseignant, d'animateur, d'expert reste inchangé, mais il est assumé, à tour de rôle, par diverses personnes qui, à d'autres moments, auront le rôle d'apprenants.

Le contrat didactique dont parle Pallotti reste implicite et les apprenants n'en ont pas conscience. Pour qu'il y ait une prise de conscience de la nécessité du travail coopératif que ce contrat comporte, au lieu de prendre en considération ce que font les enseignants et les apprenants, c'est plutôt sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, ce qu'ils désirent, ce qu'ils craignent qu'il faut s'interroger. Pour ce faire, il faut que le contrat didactique soit explicité en tant que « contrat pédagogique ou d'apprentissage » qui fixe des « règles du jeu » négociées, partagées et acceptées, entre apprenants et enseignants.

Conclusion

Comme nous venons de le voir, de nombreux didacticiens et praticiens se sont penchés sur la nécessité d'avancer l'âge du début d'apprentissage d'une langue étrangère, et conseillent l'utilisation du geste en classe aux enseignants en adaptant leur gestuelle à l'action à son sens. Son introduction peut être basée sur le chant, les comptines, les activités ludiques, etc. comme l'affirme Cohen. R (1991) : « *pour un jeune enfant, situation naturelle veut dire répondre à ses besoins fondamentaux. Et quels sont les besoins fondamentaux du tout petit ? C'est jouer, c'est chanter, et ils adorent répéter* ». (Cohen. R, 1991: 50).

La classe de langue souffre de bien des maux : la multiplicité des événements et des sources expositives du savoir influence la possibilité d'établir une relation entre les instructions et le processus appropriatif, aucune méthodologie n'a encore fait la preuve qu'elle donnait de meilleurs résultats qu'une autre.

Considérée comme un lien social et envisagée comme un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, elle devient le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes et de modes interactionnels dont l'approche permet de mieux saisir la particularité des événements qui entourent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs objectifs.

Cette réflexion sur la notion d'interaction a débuté par l'analyse des réseaux d'interactions qui s'établissent en classe entre apprenant et outils d'apprentissage et entre apprenant et apprenant ; nous avons considéré ensuite la diversification des rôles de l'enseignant et les motivations intrinsèques et extrinsèques des apprenants, et nous avons illustré, enfin, la notion de « contrat didactique » qui fixe des règles du jeu négociées, partagées, acceptées entre apprenants et enseignants.

Cela permet de mettre d'un côté, les apprenants devant la responsabilité de leurs choix et des effets sociaux qu'ils comportent à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'environnement scolaire, de l'autre, les enseignants devant une responsabilité qui ne peut se limiter à la transmission de contenus linguistiques et culturels. Mais l'enseignant se doit d'assumer la lourde tâche de contribuer à la formation intellectuelle, éthique et sociale des apprenants, on replace le processus

d'enseignement apprentissage des langues dans un contexte plus large qui comprend d'autres paramètres comme les éditeurs, les institutions, les médias, la société entière.

La communication, étant un élément important dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants dans une classe de langue, nous tenterons de l'évoquer dans le chapitre suivant sous ses deux canaux de langages : verbal et non verbal. En didactique des langues étrangères, elle se présente comme une liaison conversationnelle, qui est mise au service des finalités visées par l'enseignant. Dans ce domaine précis, la communication est une compétence à développer chez l'apprenant du point de vue de ses aptitudes et à utiliser sciemment et de façon optimale par l'enseignant.

CHAPITRE II
LA NOTION DE
COMMUNICATION NON
VERBALE

Introduction

Il est admis que, nous passons plus de temps à communiquer. La communication est l'une des activités maîtresses de notre vie quotidienne voire de notre monde. Pour communiquer, nous utilisons comme outil le plus important la langue, pour se faire comprendre et pour comprendre les autres. La radio, la télévision, le cinéma et le téléphone, ont été créés pour faciliter, développer et utiliser pleinement les différentes formes de communication. Mais, qu'est-ce qu'au juste la communication ?

Selon Joseph, A. De Vito : *«Il y a communication lorsqu'on émet ou on reçoit les messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une autre personne »*. (De Vito .J, 1993 : 75)

Le transfert de l'information est fait au moyen d'un message codé.

Pour Baylon. C et Mignot. X (1999 : 52), la communication ne se borne pas à une transmission de l'information entre deux personnes, communiquer : *« C'est établir dans différents buts, avec autrui dans différentes motivations. »*

Dans une classe d'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère, nous avons affaire à deux types de communication : la communication *outil* ou scolaire qui assure le bon déroulement d'une leçon et la communication *sociale* qui permet de s'exprimer librement sans contrainte de thème ou de cadre.

La communication en didactique se présente comme une liaison conversationnelle, qui est mise au service des finalités visées par l'enseignant. Dans ce domaine précis, la communication est une compétence à développer chez l'apprenant du point de vue de ses aptitudes et à utiliser sciemment et de façon optimale par l'enseignant.

II.1. La communication globale

Pour communiquer, il est indispensable qu'il y ait un émetteur (destinateur) et un récepteur (destinataire), et qu'il y ait aussi un message transmis du premier au second par le biais d'un code qui doit être compris par les deux partenaires.

La communication s'établit par le moyen de deux canaux du langage qui permettent d'après la théorie de Roman Jakobson⁷ d'établir une connexion entre le destinateur et le destinataire. Ces deux canaux de langage sont le verbal et le non verbal.

II.1.1. La communication : un phénomène naturel

Vers les années cinquante, le phénomène de communication est devenu l'objectif majeur de tant de recherches scientifiques. Chomsky découle dans une large mesure du constat qu'au-delà de leur diversité, les différents systèmes linguistiques comportent des caractéristiques manifestement universelles. Or, le même constat vaut pour la communication en général, qu'elle soit verbale ou non verbale. On comprend dès lors que la question de l'impact du culturel sur les formes non verbales de la communication, qui peut aussi s'exprimer en termes d'opposition entre *nature* et *culture*, ait pu donner lieu à des prises de position aussi nombreuses que diverses.

Ekman et Friesen (1972) supposent que certaines formes comportementales primaires telles que l'expression du bonheur, de la peur, de la surprise, de la colère, du dégoût, de la tristesse, sont universelles. Pour l'auteur, les ressemblances interculturelles entre les mouvements d'expression affectives ne concernent pas seulement les expressions affectives (comme les sourires, les pleurs et les expressions faciales de la colère) mais aussi d'autres comportements.

L'auteur s'appuie entre autres arguments sur le fait que dans les cultures primitives et occidentales, on retrouve des points de recoupement dans la configuration des mouvements des sourcils effectués lors de salutations. Il en tire la conclusion que les variations culturelles dans l'exécution de ces mouvements corporels ne sont rien d'autres que des applications différentes de *patterns innés*.

⁷Jakobson. R est un linguiste russe qui a influencé le XXème siècle en linguistique, l'analyse structurelle, la poésie et l'art.

Chapitre II : La notion de communication non verbale

A l'inverse, Hall (1979) affirme qu'aucun aspect de la vie humaine n'échappe à l'emprise de la culture. Tout comportement humain, donc également la gestuelle, est nécessairement affecté par le processus d'acculturation. Au terme de ce processus, le modèle culturel est si bien intériorisé qu'il devient difficile de départager dans les comportements ce qui est inné de ce qui est acquis. La culture joue un rôle d'un écran sélectif entre l'être humain et le monde extérieur. Selon l'auteur, on ne prend conscience de ce filtre socioculturel qu'à l'occasion de rencontres pluriculturelles, lorsque l'on est confrontés à un dysfonctionnement de ce qu'il appelle le « programme caché », c'est-à-dire le modèle culturel que nous avons intégré et qui détermine inconsciemment à la fois la production et la perception des comportements, Hall (1979 : 48) estime donc que le non verbal est tout autant immergé dans la culture que le verbal :

« A la différence des animaux dont la plupart des réactions innées, le mode de communication non verbale de l'homme s'est développé indépendamment de sa physiologie et de même que le langage parlé, ne peut être compris en toute certitude dans le cadre d'une culture nouvelle ou d'une sous-culture mal connue »

Si l'on ne peut contester le rôle déterminant des modèles culturels sur les formes comportementales, il est vrai que le répertoire de mouvements dont l'homme est capable est déterminé par ses possibilités anatomiques, physiologiques et neurophysiologiques qui, elles, sont universelles dès lors, il est normal que certains comportements gestuelles se retrouvent dans plusieurs cultures, mais leur interprétation n'est possible que dans le cadre socioculturel et dans la pragmatique langagière précise auxquels ces unités appartiennent.

Selon Pavelin. B (2002), nous pouvons dire qu'aujourd'hui la diversité socioculturelle et modale de la communication est un fait acquis. Toutefois, dans la vie quotidienne l'individu, en est largement inconscient. Il tend toujours à considérer ses propres habitudes comportementales comme universelles et naturelles. C'est pourquoi nous sommes toujours surpris par la rencontre de comportements qui sont étrangers à notre univers socioculturel.

II.1.2. Les types de communication

L'enseignement d'une langue étrangère s'intéresse à la communication de façon générale et aux types de communication de façon particulière car c'est sa finalité majeure. Nous distinguons deux types de communication échangée : la communication *verbale* et la communication *non-verbale*.

II.1.2.1. La communication verbale

La communication est dite verbale, lorsqu'on utilise le verbe, la voix humaine, on parlera donc de communication orale. C'est une façon structurée et codifiée d'exprimer une idée, un besoin, un désir, etc. C'est une manière directe et spontanée de s'adresser à l'autre. Il ne faut toutefois pas croire que chaque fois qu'on ouvre la bouche, on réalise une communication efficace (Pavelin. B, 2002).

Plusieurs critères, s'ils sont respectés, assurent l'efficacité de la communication verbale. Essentiellement, il s'agit de formuler un message bref avec des termes simples, clairs et précis. Il faut aussi transmettre ce message en temps et lieu opportuns, en employant un vocabulaire et un débit convenables pour le récepteur. Le langage articulé est une forme de la communication verbale faite de signes linguistiques qui confèrent un corpus appelé *langue* avec ses deux codes : *oral* et *écrit*.

La communication est dite *linguistique*, dès lors qu'il y a un échange verbal, un transfert d'informations entre un sujet parlant ou émetteur et un interlocuteur. Aussi le langage qu'étudie le linguiste est celui qui passe par la langue, c'est-à-dire une communication qui implique l'utilisation d'un système de signes articulés, de signes vocaux.

Dans tout acte de communication verbale, il y a un certain nombre de composants essentiels :

- a) L'émetteur** : est le point de départ d'un message, l'encodeur
- b) Le récepteur** : est le point final d'un message, il a la fonction de décoder l'encodage de l'émetteur.
- c) Le code** : est un système de signes commun aux interlocuteurs et qui, par convention, est destiné à représenter et transmettre le message entre l'émetteur et le récepteur. Il est appelé parfois langue, désignant un ensemble de règles d'agencement

Chapitre II : La notion de communication non verbale

de signes permettant la transmission d'une information. Il est aussi un ensemble de signaux et de règles, parce que la communication met en cause l'usage du code (langage) articulé, ou système de signes discret (les gestes).

d) *Le canal* : c'est le moyen de transmission du code, en d'autres termes, c'est l'appui physique de la transmission.

e) *Le contexte* : c'est l'environnement qui permet de comprendre l'information, de suivre la communication. C'est l'ensemble des données communes aux interlocuteurs.

Pour établir une communication, le message doit être compréhensible pour le récepteur. Le message (ou signe) comporte toujours un signifiant et un signifié. Le signifiant est la forme utilisée pour transmettre le message. Le signifié est ce que représente le message transmis ; c'est-à-dire, pour qu'une communication soit réellement établie, il est donc impératif que le signifié soit compris par le récepteur.

Parmi la multitude de signes, certains signes sont utilisés par tous selon des conventions internationales. Ils ont une signification fixe. Les autres sont placés dans un contexte précis pour que leur signification se précise. Ils ont alors une signification ouverte. Un même signifiant pourra donc revêtir plusieurs signifiés selon les contextes.

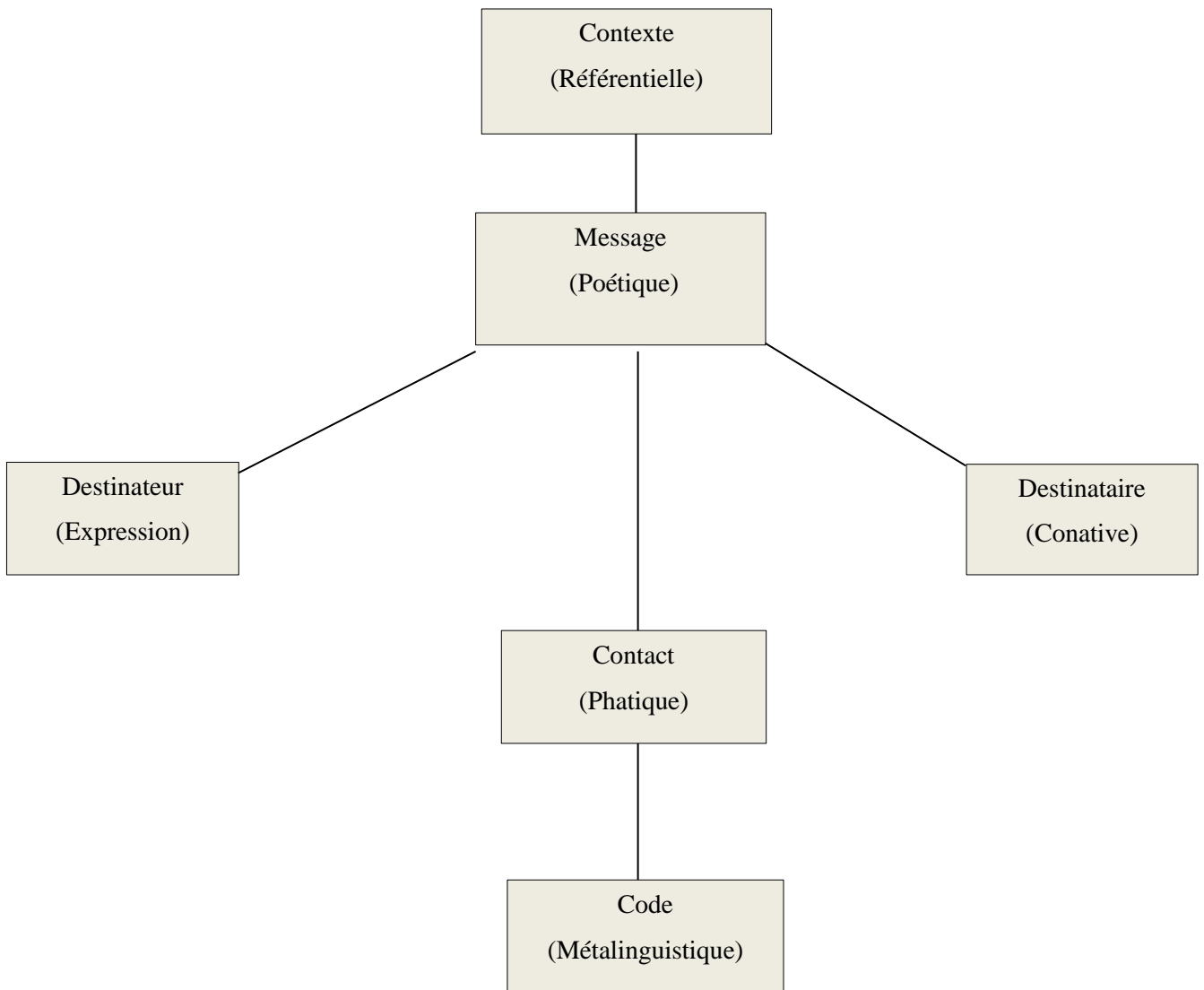


Schéma n° 1 : schéma de la communication de Jakobson. R⁸

II.1.2.2. La communication non-verbale

La communication non-verbale (ou le langage du corps) désigne dans une conversation tout échange n'ayant pas recours à la parole. Elle comprend la gestuelle, la distance interpersonnelle et la convention sociale, elle est du domaine de la psychologie (étude des émotions) et de l'éthnologie. Elle bénéficie d'apports provenant de l'anthropologie, la sociologie, de l'éthnologie et des neurosciences.

Le corps fait passer un message aussi efficace que les mots qu'on prononce. De plus, les interlocuteurs réagissent sans s'en rendre compte aux messages non-

⁸https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson, consulté le 10/03/2018

Chapitre II : La notion de communication non verbale

verbaux mutuels ; les interactions qui traversent un dialogue conduisent ou non à un accord entre les interlocuteurs.

La communication non-verbale correspond à l'expression du visage et aux postures du corps que l'on adopte ; c'est le langage du corps, le langage non-verbal et le langage paraverbal (communication vocale) ne sont pas toujours congruents avec le ton utilisé, par exemple, le contraire de ce que l'on dit à haute voix. Pour Bateson (1984) : *« pour que la communication soit réussite, il faut qu'il y ait concordance entre le message verbal et le non-verbal. »* (Bateson. G, 1984 : 144)

Le message non-verbal complète et renforce le message verbal lorsqu'il est adapté. Ce type de communication aide à comprendre ce qui est dit, pour cette raison, il est important de savoir lire et interpréter le message non-verbal.

Hennel-Brzozowska (2008 : 21) voit que la communication non-verbale :

« Contient un ensemble vaste et hétérogène de processus ayant des propriétés communicatives, en commençant avec des comportements de relation spatiale avec les autres (rapprochements, distinctions) et les mouvements du corps (du tronc, des membres de la tête) jusqu'aux activités moins évidentes et plus fugaces, comme les expressions faciales, les regards et le contact visuel, les intonations vocaliques. »

Il s'agit ici d'éléments paralinguistique, comme l'intonation et la mimique, mais aussi la gestualité, la proxémique, la kinésique, qui peuvent modifier ou influencer le message et l'interaction.

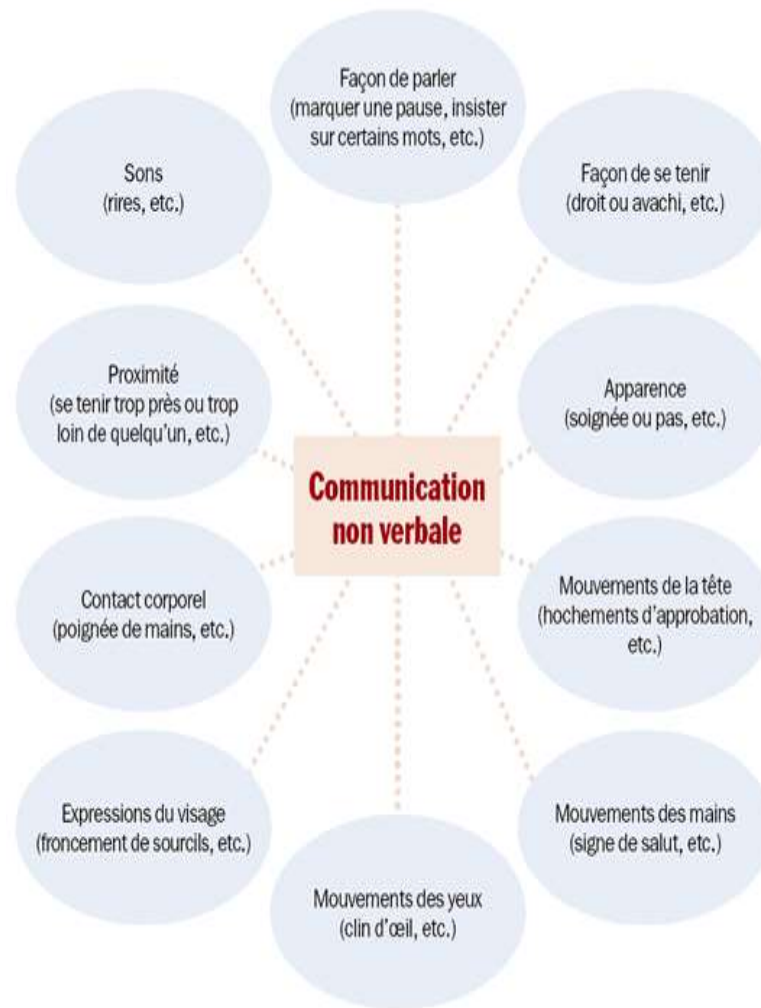


Schéma n° 2 : schéma de la communication non-verbale⁹

II.1.3. Le contenu pluridimensionnel

Le contenu (ou le sens effectif) d'un énoncé global porte sur deux dimensions qui se construisent d'un acte de langage :

- La dimension purement sémantique ou le contenu de base qui concerne l'univers conceptuel véhiculé par un acte de langage.
- La dimension pragmatique ou le contenu pragmatique qui peut se définir comme la réponse que donnerait le destinataire à la question fictive « pourquoi le locuteur me dit-il cela ici et maintenant ? ».

Selon Pavelin. B (2002), cette bipartition est loin d'être évidente. Entre les deux se situe en effet la dimension *modale* de l'adéquation du contenu propositionnel au réel, c'est-à-dire aussi le problème de la valeur d'acte de l'énoncé, et sur laquelle

⁹<http://www.lavacherose.com/2015/08/il-etait-une-fois-l-homme.html>, consulté le 10/03/2018

Chapitre II : La notion de communication non verbale

s'appuie nécessairement l'interprétation de la valeur d'acte de l'énoncé. Cette dimension semble utile et opérationnelle pour différencier l'impact des diverses composantes d'un énoncé langagier (verbal et/ou non verbal) sur son fonctionnement.

Un autre problème, est celui de départager dans le *contenu pragmatique* ce qui est immédiatement décodable à travers les signes verbaux et/ou non verbaux, par convention, de ce qui relève d'un calcul interprétatif basé sur une confrontation des signes avec toutes les informations que l'on peut disposer dans la situation et dans sa mémoire permanente (connaissance du monde).

Supposons que tous les énoncés possèdent une valeur *illocutoire* du simple fait qu'ils obligent leur destinataire : il n'y a pas de parole qui ne soit émise d'une place et qui ne convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice, selon Flahault cité par Pavelin (2002), la valeur illocutoire est implicite et/ou explicite. Les énoncés sont susceptibles d'être marqués par les moyens langagiers verbaux et/ou non verbaux.

L'acte implicite, par définition, n'est pas manifesté, ni verbalement ni non verbalement, mais il est néanmoins présent tacitement dans un acte de langage relevant du monde des présupposés, des sous-entendus, du vécu, des savoirs socioculturels, selon le même auteur. Par ailleurs, tout énoncé verbal dispose d'un potentiel *performatif* (ou pragmatique) dans une communauté socioculturelle donnée. Le sens effectif d'un énoncé global ne peut être dégagé que par la prise en compte de tous les éléments constitutifs d'un acte de langage : manifestés et non manifestés, explicites et implicites.

Le *sens effectif*, est l'ensemble des deux dimensions (sémantique et pragmatique), réunies dans le contenu global d'un énoncé global. Caron, Caron-Prague (1993 : 730) affirment :

« Dire que l'activité de langage est une activité de communication ne veut pas dire grande chose, tant que l'on réduit la notion de communication, conformément au schéma de Shannon, à la simple transmission d'informations, d'un point à un autre, d'un émetteur qui code à un récepteur qui décode. Si tout énoncé produit dans une langue naturelle comporte, bien entendu, un certain contenu informationnel, il ne s'y réduit pas : il a également pour rôle de conférer à ce contenu une certaine organisation fonctionnelle, liée à la situation et aux buts de la communication. »

Chapitre II : La notion de communication non verbale

Le décodage littéral du texte verbal, c'est-à-dire, l'appréhension du seul contenu sémantique véhiculé par le verbal, ne suffit pas pour interpréter ce que l'énonciateur veut dire. Pour que le calcul interprétatif puisse être complet, il faut encore disposer du contexte global ainsi que d'autres éléments langagiers qui sont en symbiose avec le texte verbal (l'intonation, la PMG).

En résumé, le contenu *sémantique* (descriptif, informationnel, représentationnel) n'est exclusivement véhiculé par le verbal, donc le non verbal ne porte pas uniquement sur le contenu *pragmatique*. L'arsenal plurimodal langagier offre à l'être humain d'innombrables possibilités pour s'exprimer. Ainsi un acte langagier peut être réalisé sans recours à la parole, et peut construire les deux dimensions du contenu par des moyens non verbaux. Dans ce cas, la manifestation d'un acte de parole peut contenir des comportements PMG qui porte, sur :

- Le contenu sémantique.
- Le contenu pragmatique.
- Le contexte (les comportements dont la production n'est pas conditionnée par le déroulement d'un acte de langage).

Dans une interaction verbale en face à face, le sens effectif d'un énoncé global est le produit d'au moins trois facteurs :

- Un potentiel sémantico-pragmatique apporté par l'énoncé verbal, qui est particulièrement déductible au niveau du mot ou de la phrase, hors de la situation globale d'un événement langagier.
- L'apport aux deux dimensions du contenu de différents éléments de la manifestation langagière non verbale et/ ou verbale.
- Le contexte manifesté et non manifesté présent lors d'une interaction.

L'énoncé global produit lors d'un acte de langage constitue un ensemble langagier de la manifestation plurimodale (texte et cotexte) et du sens effectif complexe (contenu sémantique et contenu pragmatique). Par ailleurs, la manifestation plurimodale ainsi que le sens effectif, sont marqués par le contexte manifesté et /ou non manifesté.

Voici quelques exemples cités par Pavelin. B (2002 : 64-65) :

A= apprenant, ENS= enseignante

Exemple A :

ENS : est-c-que tu veux aller au restaurant avec moi ?

A : [0] je ne peux pas.

ENS : **oui ?**

-tête, buste, regard orientés vers l'élève.

-hochement de tête

-sourcils levés

Sens effectif : j'accepte ton refus mais explique-toi.

A : je suis malade.

Exemple B :

A : tu viens au café ?

ENS : **Oui !** Je veux bien !

-regarde l'E

-hoche la tête

-sourcils levés

-écarte les deux bras, mains ouvertes

Sens effectif : j'accepte sans réticence

Exemple C :

A : je...je je ... (apeurée et confondue : yeux baissés, visage sans expression, remue les doigts)

ENS : Oui ?

-à voix très basse, à peine audible.

-regarde l'E, lève les sourcils, ferme et ouvre les yeux

-se rapproche d'un pas vers l'E.

Sens effectif : je suis là pour t'aider, n'aie pas peur, rassure toi.

A : je vais au supermarché

Exemple D :

A1 : tu vas avec moi ?

A2 : Oui

ENS : Oui ?

-oriente le buste, la tête et le regard vers E2

Sens effectif : bon, tu as répondu, mais il faut compléter ta réponse.

A : Oui, bien sûr.

II.1.3.1. *Acte locutoire, illocutoire, perlocutoire*

Les dimensions *locutoire*, *illocutoire*, *perlocutoire* sont les trois dimensions clés autour desquelles s'articule un acte de langage.

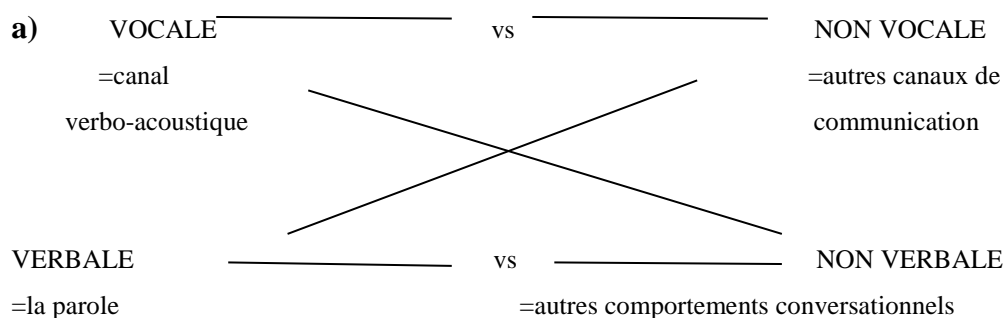
L'action qui consiste à produire un énoncé tel que « je vais partir » est un acte *locutoire*, il est au sens plus stricte un acte de parole (acte phonatoire), mais déjà potentiellement illocutoire en ce qu'il est censé véhiculer du « sens », et qu'il est du même coup potentiellement interprétable, selon Austin (1972).

Selon l'auteur, cité par Pavelin, un acte *locutoire* est constitué d'un acte *phonétique* (produire des sons), d'un acte *phatique* (combiner des mots dans des constructions grammaticales et intonatives) et d'un acte *rhétorique* (employer ces mots dans une signification plus ou moins déterminée). C'est le support nécessaire pour effectuer l'acte *illocutoire*, c'est-à-dire ce qui fait que l'énoncé « je vais partir » peut être utilisé comme l'acte d'informer le destinataire, ou l'acte de promettre quelque chose. Sa valeur illocutoire dépend du cadre énonciatif.

L'acte locutoire et illocutoire donnent lieu à un autre acte de langage, l'acte perlocutoire. Si l'acte illocutoire est celui qu'on accomplit en disant, l'acte perlocutoire est, selon le même auteur, celui qu'on accomplit par le fait de dire, il s'agit de l'énonciation sur le destinataire. Produire un acte perlocutoire, c'est persuader, surprendre, alarmer, inquiéter, reconforter, induire en erreur, convaincre, dissuader, ennuyer, enthousiasmer, amuser, faire peur à quelqu'un par le seul fait de dire quelque chose qui ne se décode pas immédiatement comme un acte de persuader, surprendre, alarmer etc.

II.1.3.2. *Les composantes de la communication*

Laver et Hutcheson (1972: 12) présentent deux classifications de la communication humains :



- *Vocale verbale* = les mots produits en tant qu'unités linguistiques ;
- *Vocale non verbale* = intonation, accent d'intensité, qualité de la voix, etc. ;
- *Non vocale verbale* = les écrits en tant qu'unités linguistiques ;
- *Non vocale non verbale* = expression faciales, gestes, postures ;

b)

- *LINGUISTIQUE* : éléments vocaux verbaux ou non vocaux verbaux, c'est-à-dire, les mots proprement dits, prononcés ou écrits ;
- *PARALINGUISTIQUE* : tout comportement non vocal ou non verbal qui est non linguistique ;
- *EXTRALINGUISTIQUE* : comportement non verbal, non linguistique et non paralinguistique, par exemple : maquillage, coiffure, habits, caractéristiques psychosociologiques de l'individu, etc. ;

La première classification est fondée sur la distinction des moyens comportementaux de la communication. Ainsi la communication verbale (vocale ou non vocale) comprend les moyens lexicologiques, tandis que la communication non verbale comprend les moyens non lexicologiques (vocaux ou non vocaux). L'intonation ou l'accent fait partie intégrante de la production verbale orale, tout comme les accents de phrase qui, conjointement aux modèles intonatifs, sont des indicateurs de démarcation et apportent souvent des informations sur la dimension illocutoire de l'énoncé. Un énoncé oral est difficile à comprendre si l'on ne dispose pas de toutes ses informations prosodiques.

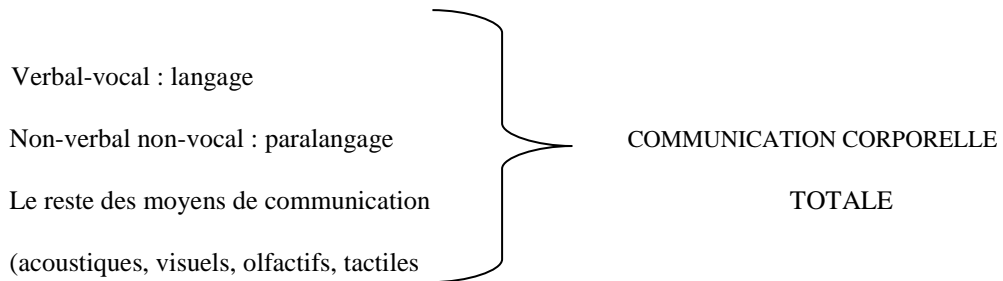
La deuxième classification proposée par Laver et Hutcheson porte sur le statut des diverses manifestations comportementales à partir du critère « linguistique » réduit à la dimension lexicologique. Ainsi l'intonation et les manifestations PMG¹⁰ cotextuelles ont ici encore le statut « paralinguistique ». Il s'agit d'un point de vue strictement linguistique, qui reconnaît certes l'existence d'autres pratiques

¹⁰PMG: posturomimogestuelle, terme utilisé par Pavelin. B (2002) pour désigner l'ensemble des mouvements et des postures corporels.

Chapitre II : La notion de communication non verbale

sémiotiques, mais leur attribue un statut secondaire, ce que confirme du reste l'emploi du terme « paralinguistique ».

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est impossible d'acquérir une compétence communicative satisfaisante sans avoir maîtrisé l'intonation. Sinon, le locuteur étranger risque de ne pas se faire comprendre et de ne pas comprendre les locuteurs natifs, même s'il maîtrise bien les faits lexicologiques et syntaxiques de la langue cible. On ne peut pas considérer l'intonation comme un phénomène « paralinguistique » ou « non linguistique ». Martinet (1970) affirme que : « rien n'est proprement linguistique qui ne puisse différer d'une langue à autre » (Martinet, 1970 : 20), or les éléments de l'intonation sont utilisés différemment d'une langue à autre.



Poyotas (1976) distingue, dans une communication en face à face, les aspects suivants : le langage, en tant que chaîne de mots et de phrases produits oralement, présente deux niveaux du point de vue morphologique :

- a) Le niveau *segmental*, qui relève de la double articulation ;
- b) Le niveau *suprasegmental*, ou ce qu'on appelle l'intonation.

Pour l'auteur, le paralangage comprend une série de sons et d'effets vocaux non segmentaux, déterminés par l'anatomie et par la physiologie de l'appareil phonatoire de l'individu, par exemple (parler d'une voix trainante, s'éclaircir la voix, rire, soupirer, tousser, etc.).

Le statut des manifestations « kinésiques » reste vague. Poyotas se contente de les classer dans la catégorie non verbale et de souligner leur interaction étroite avec les éléments « linguistiques » et « paralinguistiques ».

Kerbrat-Orecchioni (1986 : 18) propose à son tour une classification provisoire des différents ingrédients de la communication ou de son matériel signifiant :

Chapitre II : La notion de communication non verbale

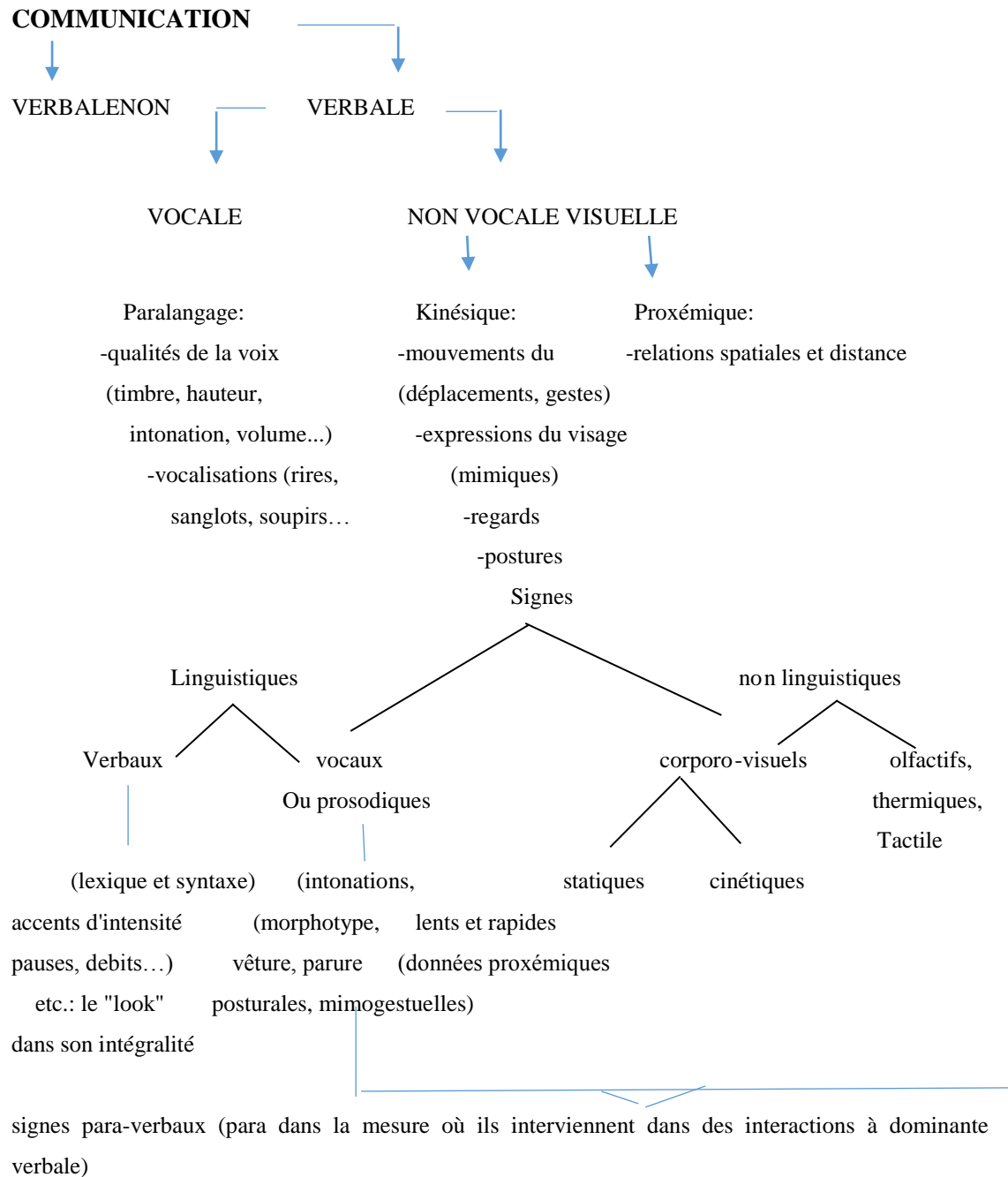


Schéma n° 3 : schéma des composantes de la communication de Kerbrat-Orecchioni (Pavelin. B, 2002 : p. 83)

Selon son schéma, Kerbrat-Orecchioni, classe les faits prosodiques à la fois dans les catégories « linguistiques » et « paraverbale ». La catégorie *paraverbale* comprend également les faits non linguistiques corporo-visuels (statiques et cinétiques), olfactifs, thermiques et tactiles. Elle ne propose cependant aucun critère pour distinguer les manifestations paraverbales qui relèvent de la situation (manifestations corporo-visuelles statiques, olfactives, thermiques) de celles qui

Chapitre II : La notion de communication non verbale

relèvent du faire sémiotique synergique avec la production *verbale* (intonation, manifestations cinétiques lentes et rapides ou tactiles).

Un autre classement des constituants de la communication selon les différents canaux qui la véhiculent, est celui de Cosnier et Brossard (1984) :

- *Canal voco-acoustique*, avec ses deux sous-systèmes : vocalité et verbalité ;
- *canal visuel*, dont les éléments sont soit statiques (morphotype, artifice, parure, etc.), soit cinétiques rapides (mimiques faciales, mouvements de mains, c'est-à-dire le flux mimogestuel proprement dit ;
- *Canaux olfactif, tactile et thermique*.

Ils attribuent un statut langagier aux manifestations de la communication non verbale, qui en tant que *cotexte* : « *contribuent de façon dynamique (et non plus statique comme les contextuelles) aux échanges interactifs en accord étroit avec la partie proprement verbale ou textuelle, et comprennent des éléments mimogestuels et vocaux* » (Cosnier et Brossard, 1984 : 27).

De son côté, Calbris (1989:52) interprète la multicanalité de la communication de la manière suivante :

Canaux	Codage
Sonore verbal : texte Vocal : co(n) texte (flux prosodique ; âge, sexe, humeur) Visuel dynamique : cotexte (flux mimogestuel) Statique : contexte (âge, sexe, milieu, humeur) Tactile Olfactif	CV plutôt extrinsèque discontinu invariant (arbitraire analytique explicite) CNV plutôt intrinsèque continu probabiliste (motivé synthétique implicite)

Tableau n° 1 : la multicanalité de la communication de Calbris (Pavelin. B, 2002)

CV : communication verbale.

Chapitre II : La notion de communication non verbale

CNV : communication non verbale.

L'auteur considère comme non verbaux tous les faits qui ne sont pas conformes au code linguistique. Elle a pourtant raison d'introduire dans son schéma la notion de texte (verbal), de cotexte (non verbal : vocal et corporo-visuel) et de contexte. Cela lui permet d'établir une distinction entre les manifestations non verbales qui constituent le contexte (et nous renseignent sur l'âge, le sexe, l'humeur, le milieu, etc.), et les manifestations non verbales (flux prosodique et flux mimogestuel) qui constituent le cotexte c'est-à-dire qui sont en rapport dynamique avec la production verbale.

Il arrive en effet couramment que lors des interactions à dominante verbale, les manifestations posturomimo gestuelles remplacent les paroles. Tel est souvent le cas des gestes quasi-linguistiques ou emblématiques, comme dans l'exemple qui suit : enseignante à un apprenant qui a bien réussi un jeu de rôle en classe de FLE : debout, sourit, buste et regard orientés vers ses deux interlocuteurs, le pouce de la main droite est levé à hauteur de l'épaule droit et brusquement immobilisé.

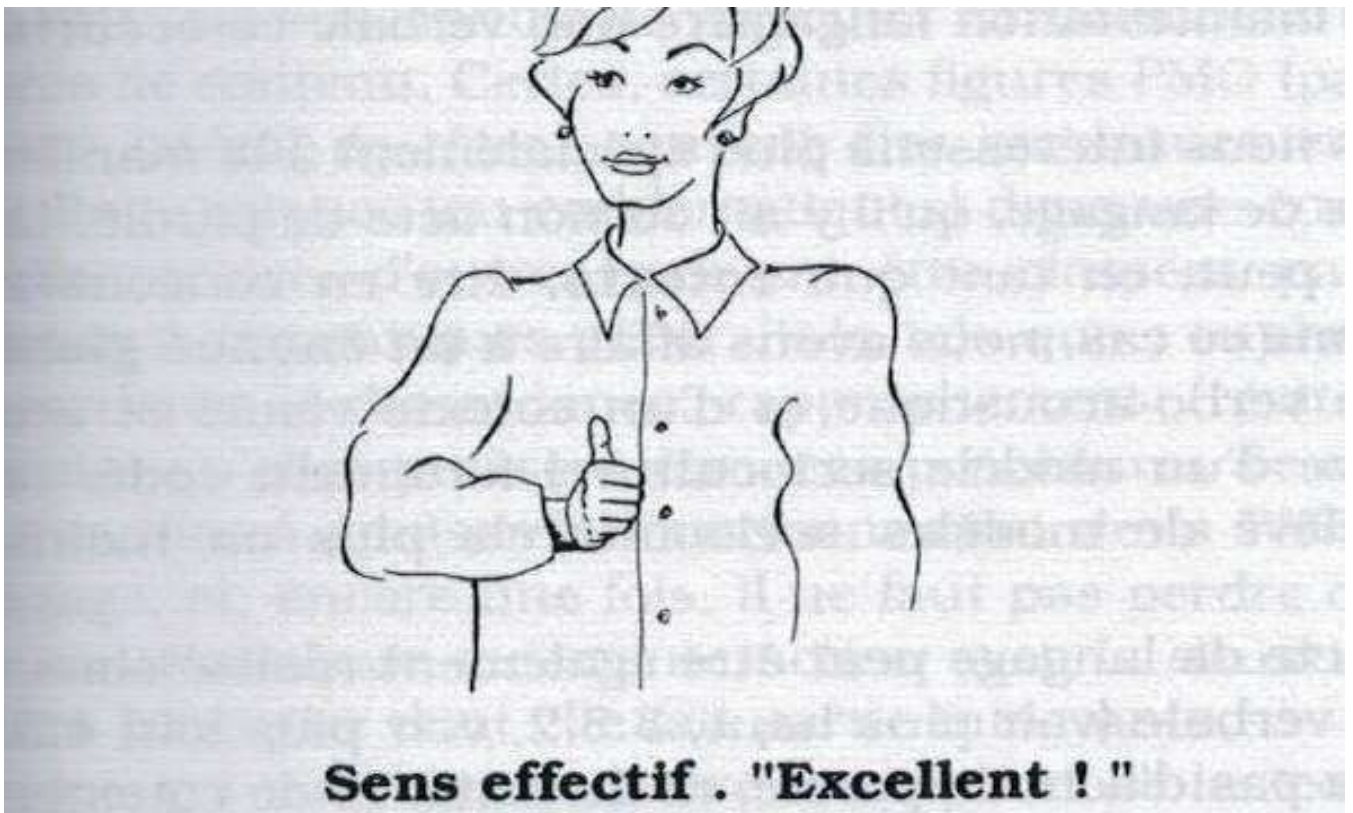


Figure n°1 : geste quasi-linguistique (Pavelin. B : 2002, p.85)

II.1.4. La distinction communicatif/communicationnel

La difficulté de départager l'inné de l'acquis dans la communication humaine se répercute également dans la problématique de la définition du terme « communication », et ce à travers la question de « l'intentionnalité ». Cette question est d'autant plus pertinente pour les recherches sur les comportements gestuels que le non verbal semble a priori relever d'avantage de la spontanéité que le verbal.

Certains chercheurs considèrent que l'interdépendance entre un code et une intention de communiquer (donc la présence d'un encodage) est un critère indispensable pour qu'on puisse parler véritablement de communication. Kristeva (1969) rapporte qu'on avait déjà utilisé le critère de l'intention pour distinguer trois types de communication :

- La communication sans intention de communiquer et sans échange d'idée ;
- La communication avec intention de communiquer sans échange d'idée.
- La communication avec intention de communication avec échange d'idée.

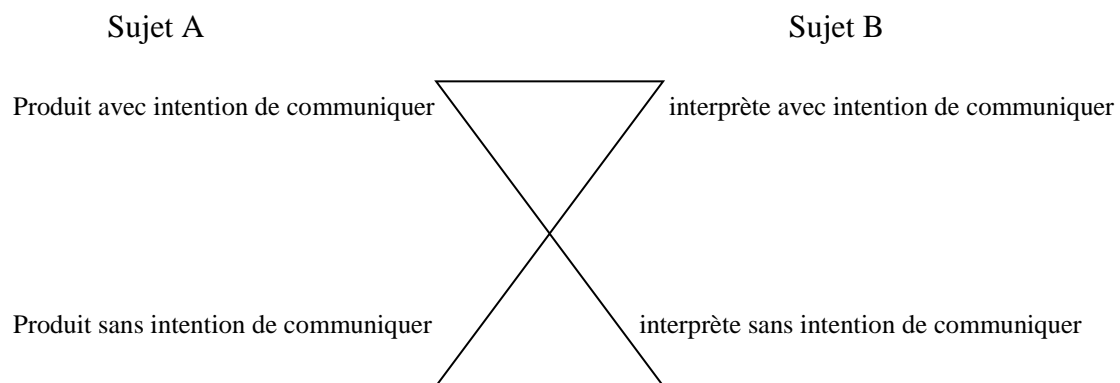


Schéma n°4 : les types de communication selon Kristeva (1969 : 104)

D'après l'auteur, on dira que A communique avec B seulement si et seulement si le signal non verbal émis par A l'est dans l'intention de communiquer et est interprété par B avec la même intention.

Chapitre II : La notion de communication non verbale

Birdwistell cité par Winkin (1984) va même jusqu'à affirmer que l'homme n'est pas auteur, mais participant d'une communication, tandis que Watzlawich.P, HELMICK BEAVEN. J & JACKSON. D(1972) estiment que tout comportement est par nature communicatif, de sorte qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Même si deux individus en présence n'échangent pas de productions langagières (verbales et/ou non), leurs « alignements comportementaux » respectifs montrent par eux-mêmes, qu'ils en soient conscients ou non, qu'ils ne sont pas engagés dans une activité langagière, ce qui est aussi une manière de communiquer. Par ailleurs, les individus peuvent communiquer par d'autres canaux (olfactif, gustatif, thermique), qui peuvent être impliqués involontairement ou non. Il nous semble donc difficile de réduire les communications en face à face aux comportements qui sont censés relever de l'intention.

Les acceptions du terme de « communication » telles qu'on les rencontre dans les ouvrages qui traitent de ce sujet peuvent être ramenées à deux types principaux :

- La communication comme co- présence qui nous permet de capter les informations en direct sur le monde et les êtres qui nous entourent ;
- La communication comme mise en commun et mise en relation par l'intermédiaire des moyens de représentation dont l'expression liée au contenu qu'elle véhicule repose sur une convention langagière. Selon cette acception, l'acte de communiquer implique une certaine visée, ou un effort de se faire comprendre par autrui et d'agir sur lui par le biais de moyens de représentations.

Selon la première acception, tout ce qui est informatif, c'est-à-dire porteur de signification, est ***communicatif***. Selon la deuxième acception, seuls les comportements qui ne signifient pas pour eux-mêmes, mais qui servent d'intermédiaire pour exprimer autre chose, relèvent de la communication : dans ce sens nous emploierons l'adjectif ***communicationnel***.

On peut donc dire que tout comportement est communicatif, sans pour autant résulter nécessairement d'un effort communicationnel. Tout comportement est communicatif dans la mesure où il est susceptible d'être interprété par les personnes présentes. Pour qu'on puisse parler d'interventions, il faut que les personnes présentes soient engagées dans un contact explicite les uns avec les autres, dans un contact qui

soit basé sur un effort communicationnel. *L'effort communicationnel*, est selon Pavelin. B (2002) : « *une activité (consciente, semi-consciente ou inconsciente) ciblée sur une intervention langagière, c'est-à-dire la réalisation d'un acte (faire, faire-savoir, faire croire, faire faire...) au moyen de représentations langagières* ». (Pavelin. B, 2002 : 52).

Les interventions langagières, telles qu'elles sont définies par le même auteur, sont des actes de langages qu'il ne faut pas confondre avec des actions pratiques. Par exemple, prendre quelqu'un par la main et l'amener à un endroit est un comportement communicatif non langagier assimilable à une action pratique, tandis que la configuration gestuelle (regarder l'interlocuteur, sourire, tendre la main droite vers l'interlocuteur...) produite dans les circonstances appropriées est une intervention langagière qui peut être paraphrasée par « je te sollicite de venir ici ». Il s'agit alors d'une intervention langagière d'un acte de langage directif ou à fonction appellative et non d'une action pratique (Pavelin, 2002).

Une action pratique permet d'agir de manière directe sur le monde, et cette action n'a de sens que par elle-même. Notons qu'une intervention non verbale peut être constituée d'un ou de plusieurs actes de langage. Les comportements gestuels peuvent alors porter sur les « contenus » aussi bien que pour les « relations » (Watzlawick et al. 1972).

II.2. La communication non verbale : quelques repères théoriques

II.2.1. Rappel historique

L'art de communiquer par l'image de soi remonte à l'antiquité. Dans les traditions gréco-romaines, la rhétorique était l'art de convaincre une assemblée populaire ou le sénat. L'orateur apprenait à se présenter sous son meilleur jour pour persuader l'auditoire. Cette partie de l'art oratoire portait le nom d'action (actio). C'était aussi important que la connaissance du droit, la culture générale, la mémoire et la diction pour faire un avocat, un général, un magistrat de la république, et réussir dans la politique.

A l'âge classique, les collèges religieux enseignaient l'art de parler en public, pour former des prédicateurs. L'art de persuader comprenait l'art de parler agréablement (l'élocution), mais aussi l'art de se présenter au public (maîtrise des gestes et composition de l'attitude).

Chapitre II : La notion de communication non verbale

A l'époque moderne, on doit au naturaliste anglais Darwin, la première étude anthropologique sur le rôle des émotions dans la communication humaine (et animale) dans son livre « *l'expression des émotions chez l'homme et les animaux* » (1877).

L'auteur observera tout d'abord tous les animaux, pour aboutir au constat qu'ils répliquent fidèlement un programme génétique propre à leur espèce, par exemple les chats et les chiens n'expriment pas leur joie à leur maître de la même façon, indépendamment de tout apprentissage. L'auteur fait l'hypothèse que, à l'identique, tous les humains expriment de la même façon la surprise, la colère, la peur, etc.

Ses investigations ont permis d'avancer pour la première fois l'idée que la plupart des expressions humaines instinctives sont universelles et appartiennent à une souche unique, transmise par hérédité. Une seule d'entre elles n'échappe à la règle : l'expression de l'affirmation-négation. Le mouvement de la tête semble inversé dans diverses cultures.

Darwin a ouvert la voie à l'ethnologie (science du comportement) qui s'est développée au XX^{ème} siècle, notamment aux Etats-Unis.

II.2.2. L'école de Chicago et l'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique est la théorie de l'école de Chicago et de la sociologie américaine. Ses représentants principaux sont Ernest Burgess, Everett Hughes et Herbert Blumer. Il repose sur le principe suivant : les êtres humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens qu'ils attribuent à ces choses. Or, le sens est le fruit des interactions sociales.

II.2.3. Ray Birdwhistell et la Kinésique

En 1952, R. Birdwhistell invente le concept de kinésique pour décoder les gestes. Il propose la notion de *kinème* (geste, minimum, ou unité pertinente de mouvement) sur le modèle des phonèmes en linguistique.

Son idée a été toutefois reprise par Gregory Bateson et l'école de Paolo Alto. L'idée est aujourd'hui encore exploitée dans la pratique du profilage gestuel appelé synergologie (pseudoscience du non-verbal). L'orientation du regard n'est pas à considérer comme une indication qu'une personne se remémore un souvenir ou se place en situation de création.

Elève de Birdwistell, Erwin Golfman travailla sur la présentation de soi à travers la tenue vestimentaire, les attitudes, l'élocution, les mimiques, etc. il insiste sur l'interaction des signes émis d'une part et d'autre dans le dialogue.

II.2.4. L'école de Paolo Alto

Au début des années 1950, l'école de Paolo Alto en Californie, est fondée par Gregory Bateson, Donald D.Jackson, John Weskland, Jay haley, Richard Fish, William Fry et Paul Watzlawick. Cette école considère que la communication repose sur des interlocuteurs qui réagissent les uns et les autres. Elle distingue deux types de communication :

- La communication digitale (analytique, logique et précise). Elle explique et interprète le message, elle utilise les codes verbaux.
- La communication analogique, c'est-à-dire affective, plus floue, utilise des symboles, c'est une communication comprise de tous. Cette communication est essentiellement non-verbale.

G. Bateson, développe en effet la théorie de double contrainte pour montrer que l'on peut parfaitement envoyer simultanément deux messages contradictoires. Le langage du corps peut parfaitement amplifier le sens des mots prononcés, mais il peut également le contredire, brouiller ainsi le message, et provoquer la gêne, ou pire, le désaveu public.

II.2.5. Le ratio d'Albert Mehrabian

Les études menées par le professeur A. Mehrabian, ont établies la règle des 7%, 38%, 55%. Dans la transmission d'un message verbal, le sens des mots ne compterait que pour 7%, alors que le ton et la voix compteraient pour 38%, et surtout, l'impression visuelle compterait pour 55% dans l'interprétation de ce qui est dit. Des études plus récentes ont critiqué la méthode et les conclusions auxquelles A. Mehrabian était parvenu.



Figure n°2 : secteur présentant le langage du corps¹¹

II.2.6. Les travaux de Paul Ekman

Les travaux du psychologue P. Ekman (1972) montrent que l'expression des sept émotions primaires universelles sur le visage n'est pas déterminée par la culture mais par la biologie.

En 1972, Ekman a déterminé six émotions primaires universelles (colère, dégoût, joie, peur, tristesse, surprise). C'est aussi à cette époque qu'il a démontré le lien entre les émotions primaires et les micro-expressions du visage (ces derniers ayant été découvertes par hasard en 1966 par les psychologues Haggard et Isacs). Au début des années 1990, il a ajouté une septième émotion primaire universelle aux six précédentes : le mépris. Ces émotions primaires ont toute une signature distincte et précise dans le système nerveux autonome. Chaque émotion provoque une activation musculaire spécifique.

Au début des années 1990, ses travaux l'ont conduit à répertorier d'autres émotions plus difficiles à identifier sur le visage : les émotions secondaires. Elles sont souvent produites par la combinaison de signaux appartenant aux émotions primaires. Les émotions secondaires sont : l'amusement, le plaisir des sens, le contentement, le soulagement, la fierté, l'embarras, la satisfaction, l'excitation, la haine, la culpabilité, la honte.

II.2.7. Edward Twichell Hall et la proxémique

Hall. E. T. (1972) avança le concept de proxémique (distances spatiales entre les locuteurs) et il a réfléchi sur l'usage du silence dans une conversation.

¹¹http://www.kalystos.com/boutique/liste_rayons.cfm, consulté le : 11/03/2018

Chapitre II : La notion de communication non verbale

Le contexte donne son sens à un propos. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la phrase de Bateson (1972) : « *tout comportement est communication* », ou encore « *on ne peut pas ne pas communiquer* » : un individu replié sur lui-même et muet, inaccessible aux sollicitations communique par sa posture un refus de communiquer. Ceci est du ressort de la communication interpersonnelle.

L'analyse de la communication non verbale peut éclairer des énigmes, telles certaines dissonances cognitives ; quand les yeux disent « oui » et que la bouche dit « non » ou quand le geste dément la parole et que le ton disqualifie le texte, ce qui paraît paradoxal et double de contrainte qui sont des thèmes d'une approche éco systémique.

II.3. Le non verbal et le paralangage

Le terme de non verbal a subi différentes interprétations et suscite parfois des malentendus. Certains prennent comme point de départ les modalités de communication verbale et font entrer dans la notion de communication non verbale tout ce qui ne relève pas du canal verbo- acoustique. Pour d'autres, la CNV est tout ce qui ne relève pas de la langue naturelle et de ses dérivés (par exemple l'écriture est un dérivé de la langue naturelle).

Pour B. Pavelin (2002), le *non verbal* comprend les comportements qui ne relèvent pas des systèmes fortement codés de la langue naturelle lors d'une interaction face à face. Le terme de *paralangage*, tout comme celui de *non verbal*, est sujet de diverses acceptions. Le recours à ce terme, c'est uniquement pour évoquer les différentes positions des chercheurs sur le domaine de la PMG en interaction avec la parole.

Pour certains chercheurs, seuls les éléments vocaux non verbaux tels que les qualités de la voix (intonation, timbre, volume, hauteur...), les vocalisations (rires, soupirs...), ou les pauses non grammaticales définissent le *paralangage*. D'autres entendent par *paralangage* les activités non verbales, vocales et posturomimogestuelles (parfois PMG), en concomitance avec le comportement verbal lors d'une interaction en face à face (Pavelin. B, 2002 : 20). Cela permet à Abercrombie (1972 : p.64) de constater : « *quiconque qui s'intéresse professionnellement à la langue parlée a de fortes chances d'être obligé, tôt ou tard, de s'intéresser au paralangage* ».

Chapitre II : La notion de communication non verbale

Le *non verbal* serait le terme générique du *paralangage*. Ainsi, la communication non verbale englobe les faits sémiotiques qui ne relèvent pas du système fortement codé de la langue naturelle, et qui peuvent par ailleurs avoir lieu indépendamment de la production d'une langue naturelle. *Le paralangage* par contre, en tant qu'aspect spécifique de la CNV est en étroite interaction avec la parole lors d'une conversation en face à face. Il en découle que le *paralangage* est *non verbal*, tandis que le *non verbal* n'est pas toujours *paralangage*.

Greimas et Courtès (1979 : 267) proposent la définition suivante pour le terme de *paralangage* :

« On considère comme paralinguistiques des grandeurs relevant des sémiotiques non linguistiques qui sont produites en concomitance avec les messages oraux ou graphiques des langues naturelles...d'une part, les phénomènes d'intonation, de gestualité, d'attitudes somatiques, etc. et de l'autre, le choix des caractères, la mise en page, etc. »

Selon Pavelin. B (2002), la PMG langagière en concomitance avec le texte verbal dans une interaction en face à face est de l'ordre du *cotexte*. Elle est donc une PMG cotextuelle qui fait partie intégrante de l'énoncé global. La production de tout système immanent et autonome, c'est-à-dire de toute langue gestuelle ou naturelle, s'effectue en interaction avec le flux cotextuel.

II.3.1. L'interaction non verbale et paraverbale en classe de langue

Il est clair que les signes paraverbaux et non-verbaux jouent un rôle prépondérant dans toute communication humaine, le contexte scolaire est un des domaines de communication. Les expressions du visage, les inflexions de la voix, les gestes et autres mouvements corporels, sans oublier la façon de se maintenir ou de s'habiller, sont des indices particulièrement révélateurs de la personnalité, des croyances et des valeurs, ainsi que du statut social des locuteurs en présence aux cours de leurs échanges conversationnels.

Le comportement non-verbal inclue le rire ou sourire, les pleurs ou sanglots, et aussi les expressions du visage. Les comportements non-verbaux sont des indices principalement susceptibles de signaler des changements dans les relations

interpersonnelles, et comme source de toute évaluation, opinion et jugement que forment les individus sur leurs interlocuteurs (Tellier. M, 2006).

Faisant appel aux marqueurs non verbaux, l'apprenant fait intervenir à la fois le visage, la voix et les mouvements du corps. On souligne également que la colère, de même que la joie, font partie des émotions très extériorisées. En effet, les gestes constituent un excellent indicateur de l'état de la relation. Les marqueurs paraverbaux : c'est-à-dire, la prosodie vocale. Mentionnons :

- *L'intensité articulatoire* : elle est liée au timbre de la voix (le chuchotement entre apprenant, par exemple). Selon K. Orecchioni (1998 : 38) : « *le principal système de communication à distance (...) la voix serait ainsi un signe fondamental du lien, en ce qu'il apparaît être le support idéal pour traduire par homologie notre distance psychologique et social à l'autre.* » ;
- *Le débit* : il s'accélère ou ralentit en fonction de la relation entre les interlocuteurs. Il s'accélère en situation familière et ralentit en situation formelle ;
- *L'articulation des phonèmes.*

II.3.2. Le geste est-il acquis ou appris ?

Par rapport aux autres êtres vivants, l'être humain est privilégié par la performance de ses facultés cognitives qui lui confèrent une capacité d'acquisition de comportements, très complexes, dont le comportement verbal. De même qu'on a posé l'hypothèse que la pratique gestuelle avait pu influencer la constitution du langage verbal, on peut se demander dans quelle mesure les gestes sont acquis ou appris comme on acquiert ou apprend une langue maternelle.

Pour ce qui est de la langue maternelle, les hypothèses sur le processus d'acquisition sont passées par trois étapes. Après une première hypothèse dite « empiriste », qui, dans la lignée béhavioriste, conçoit l'acquisition entre des stimuli émis par l'environnement et des réponses de mieux en mieux adaptées. Chomsky développe en 1959 une hypothèse diamétralement opposée, dite « nativiste » ou « innéiste », qui consiste à supposer l'existence d'une structure innée qui fonctionnerait comme un véritable programme d'acquisition du langage. Le point commun entre ces deux théories est qu'elles permettent de rendre compte du caractère

Chapitre II : La notion de communication non verbale

relativement inconscient, irréfléchi, de l'acquisition. Actuellement, selon Vogel (1995), la plupart des chercheurs s'accordent à penser que l'acquisition des langues ne requiert pas de capacités spécifiques autres que les capacités cognitives générales de l'être humain. D'après eux, les processus cognitifs qui permettent l'acquisition sont partiellement inconscients et partiellement conscients. Par ailleurs, ils considèrent que l'environnement, à la fois l'offre langagière reçue par l'apprenant et les motivations pour l'action immédiate dans l'environnement qui suscitent les besoins communicationnels, détermine la qualité et la rapidité de l'acquisition.

Quant à la gestuelle, la même hypothèse peut être projetée sur l'ensemble de l'acquisition des comportements langagiers, car l'usage de différentes fonctions posturomimogestuelles émerge graduellement au fil de l'acquisition de la langue maternelle.

L'usage fonctionnel de la gestuelle ainsi que la complexité des structures linguistiques acquises évoluent dès la première enfance résultant des interrelations du mûrissement cérébral, de l'activité humaine et de l'influence de l'entourage. Ainsi, pendant les deux premières années de sa vie, l'enfant développe l'usage des gestes déictiques (par exemple, montrer du doigt). Entre trois et six ans, le cerveau est toujours en état de croissance et de maturation, l'enfant pense concrètement en développant l'usage de certains gestes quasi-linguistiques et outre les gestes déictiques, il développe également l'usage concret d'autres gestes illustratifs. Passé à l'âge de six ou sept ans, les activités mentales commencent à devenir plus complexes, l'enfant développe des opérations logiques et surtout à partir de douze ans il passe définitivement au raisonnement par abstraction. Ces gestes ne sont plus fonctionnellement cantonnés au niveau de l'énoncé mais tendent également à fonctionner au niveau du discours. Par conséquent, l'enfant développe l'usage abstrait des gestes déictiques ainsi que l'usage des gestes dits paravebaux (battements et idéographiques) (Piaget. J, 1968)

Keller (1985 : 155) constate l'interaction étroite entre les productions verbales et les comportements PMG, en écrivant :

« ...l'hémisphère gauche est linguistiquement plus développé que l'hémisphère droit ; cependant, le fait que ce dernier soit impliqué dans certaines fonctions linguistiques, nous incite à penser que les opérations linguistiques normales entraînent

Chapitre II : La notion de communication non verbale

une coopération entre les deux hémisphères, bien que l'hémisphère gauche y joue un rôle dominant »

Cette constatation oblige les chercheurs à poser la question de l'articulation des processus cognitifs sous-jacents à la réception et à la production de diverses composantes langagières d'une communication en face à face. Autrement dit, les composantes orales PMG d'un énoncé global relèvent-elles d'un processus sémiotique unique et commun, ou au contraire de plusieurs processus coordonnés parcourant certaines étapes en commun ? Pour répondre à cette question, McNeill (1987) considère certains gestes (iconiques, métaphoriques, battements) concomitants avec la parole découlent d'une même étape du calcul mental et expriment par conséquent différentes facettes d'une même structure psychologique.

Toutefois, McNeill ne prend en compte que certains types de gestes conversationnels, à savoir ceux réalisés par le mouvement des mains. La typologie proposée par McNeill (1987) distingue trois types de gestes syllinguistiques (nécessairement associés à la parole) : iconiques, idéographiques ou métaphoriques et battements, notons que l'auteur se réfère exclusivement aux mouvements des mains.

Dans la terminologie de McNeill, on distingue (nous les verrons plus en détail dans les pages qui suivent) :

- a) **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-occurrent »* (Mc Neill, 1987 : 217) ;
- b) **Les gestes battements** : renforcent l'énoncé verbal, sans ajouter d'image supplémentaire : *« les battements apportent l'emphase sans apporter d'image à la proposition »* (Mc Neill, 1987 : 225) ;
- c) **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-

Chapitre II : La notion de communication non verbale

occurant, 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. »(Mc Neill, 1987 : 230-231).

McNeill considère ces trois types de gestes comme « verbaux », puisqu'avec la langue orale, ils font partie intégrante d'un même système ou symboles. Il propose cinq arguments pour valider son hypothèse :

- Ces gestes (iconiques, métaphoriques et battements) ne peuvent être ni produits ni compris qu'en co- occurrence avec la production orale ;
- Leurs fonctions pragmatiques et sémantiques sont parallèles à celles de la parole ;
- Ils sont en synchronie avec les unités linguistiques de la parole ;
- Leur production peut être perturbée comme celle de la parole chez les sujets aphasiques ;
- Ils se développent en même temps que la parole chez l'enfant.

Selon le même auteur, les trois types de gestes d'une part et la parole co-occurrence d'une autre part sont des manifestations différentes d'un même processus mental, les gestes étant moins éloignés de l'aspect global et synthétique du discours intérieur que la parole. Les trois classes de gestes et la parole seraient donc différents aspects d'une seule et même représentation cognitive : *« afin d'obtenir la représentation cognitive complète que le locuteur avait dans sa tête, la phrase et le geste doivent être pris en compte ensemble »*. (Mc Neill, 1985 : 353)

A propos de la concomitance des gestes et des paroles dans l'interaction, Kendon (1986 : 12) écrit :

« ...je suggère ici qu'ils (les gestes conversationnels) font en fait partie d'un complexe d'actions entrepris par quelqu'un qui essaie de représenter un contenu à autrui. La gesticulation n'est pas l'extériorisation des processus de l'encodage de la pensée dans la langue parlée. Elle est plutôt la conséquence du processus de la traduction de la pensée dont la parole est l'autre conséquence. »

L'auteur souligne en outre la complexité et la variété d'interactions entre les gestes et les paroles. En effet, ces différentes interactions dépassent largement les

Chapitre II : La notion de communication non verbale

fonctions des *iconiques*, *métaphoriques* et *battements*, que McNeill considère comme « verbaux », c'est-à-dire seuls liés à la production verbale.

Cosnier et Brossard (1984) intègre dans leur « modèle provisoire de l'activité énonciative », les représentations mentales, les affects, ainsi que la sémiotisation qui commande les « deux voies sous-jacentes, l'une aboutissant à l'élaboration du texte verbal et l'autre au cotexte verbal et gestuel ». Selon eux, la parole, se manifeste sous forme de co-texte dans l'énoncé global. La production verbale et la production gestuelle existent simultanément en tant que parties d'une organisation intégrale complexe. L'organisation comportementale de l'être humain aux travers des nombreux niveaux où la parole et l'action corporelle constituent une unité fondamentale, bien que susceptible d'inter-variations complexes.

Le point de rencontre entre les chercheurs tels que Cosnier et Brossard (1984), McNeill (1985), Kendon (1986), etc. est qu'ils rejettent, chacun à sa manière, la conception traditionnelle des relations entre les gestes sont deux systèmes séparés et indépendants. « Le langage du corps » est censé connoter l'implicite et véhiculer l'affectivité de l'être humain, tandis que la parole est censée véhiculer l'information explicite en tant que résultat des processus cognitifs.

Il semble que les interactions entre la production gestuelle et la production orale interviennent lors des différentes étapes du calcul mental, et à différents niveaux du parcours de sémiotisation, c'est-à-dire de l'élaboration de la production langagière. Citons Feyereisen (1987 : 493) qui conclut :

« Ainsi peut-on conclure que le geste et la parole pourraient également interagir à un niveau intermédiaire entre la conceptualisation et la production ou bien qu'une étape commune dans le calcul mental doit être précisée en admettant l'existence des sous processus dissociables. »

Lors d'une interaction en face à face, tout comportement langagier est d'une action (d'une action de représentation et non d'une action pratique et énergétique) conjointe, et cette action se passe en grande partie dans la tête des sujets communicants. La conceptualisation primaire semble déjà comporter les différents processus nécessaires pour coordonner non seulement la pluralité psychologique propre au locuteur (c'est-à-dire la pluridimensionnalité cognitivo- affective) mais

Chapitre II : La notion de communication non verbale

aussi l'ensemble des éléments surgissant dans toute interaction : le *vécu*, la *situation*, les *rapports de places*, la *rétroaction etc.*

Les représentations mentales ne sont pas seules à être véhiculées par les comportements langagiers constitutifs d'un énoncé global lors d'une interaction en face à face. La production gestuelle et la parole concomitante sont liées à différents niveaux de l'évènement langagier, bien qu'elles ne suivent pas le même parcours à tous les niveaux d'élaboration d'un énoncé global. Ainsi, si la PMG conversationnelle n'est pas forcément « verbale » dans le sens que lui attribue McNeill, elle est certainement *langagière* au même titre que les paroles, c'est-à-dire qu'elle relève du même effort langagier pour se faire comprendre.

Conclusion

La langue naturelle est un aspect du langage humain et la PMG en est un autre, d'après ce qu'on a vu dans les pages précédentes, nous déduisons que le langage est un instrument qui nous permet de communiquer. Cet instrument est à la fois commun et particulier à chaque individu à toute communauté socioculturelle.

Pour qu'il y ait langage, il faut qu'il y ait convention qui peut être arbitraire ou non. Lorsque les interlocuteurs hors de rencontres pluriculturelles ne parviennent pas à se faire comprendre verbalement, ils ont naturellement recours aux moyens d'expression PMG.

À propos des gestes, il n'y a pas de répertoire autonome où la forme de l'expression gestuelle véhiculerait une forme de contenu d'une manière stable et prévisible indépendamment de la pragmatique langagière. Dans le cas où ils sont censés remplir une fonction quasi-linguistique comme le cas de l'enseignement des langues étrangères, il est possible de les répertorier pour des finalités pédagogiques.

Pour communiquer efficacement, l'être humain n'a pas besoin d'utiliser parallèlement deux systèmes fortement codés. Il recourt couramment aux gestes. Le caractère du geste rend plus ou moins la communication ouverte à l'improvisation pragmatique.

Mieux connaître la langue permet de mieux la maîtriser. Mieux connaître le fonctionnement des gestes dans l'acte de langage permettra de mieux l'exploiter en classe de langue. En effet, il ne s'agit pas d'un sous-produit marginal de l'activité verbale, la production gestuelle, comme la production verbo-acoustique, est un des vecteurs essentiels de l'activité langagière globale. Les modes langagiers verbaux et non verbaux agissent d'ailleurs en étroite synergie dans les interactions en face-à-face. Par conséquent, il ne faut pas isoler le geste de l'évènement langagier global.

En classe de langue étrangère, le comportement non verbal de l'enseignant serait un moyen parmi d'autres qui peut permettre de contre balancer l'austérité du cadre interactif institutionnel (le rapport enseignant/apprenant).

CHAPITRE III
LE GESTE : GENERALITES

Introduction

Le langage des gestes est un système structuré de signes non verbaux qui passionne, qui étonne, qui surprend et qui souvent sème le doute. Chacun d'entre nous aimerait comprendre les indices, les signes qui se cachent derrière les gestes des mains, des bras, du corps, du visage, qui permettent de saisir si celui que l'on observe dit la vérité, s'il pense ce qu'il dit ou s'il feint de nous faire croire qu'il est ému, qu'il nous aime, qu'il est vraiment fâché ou pleinement heureux et profondément ému. Depuis des années des chercheurs tels que Ekman (1980), McNeill (1992), etc. travaillent sur ce que chaque geste signifie ; nous pouvons dire que le décodage des gestes est une discipline tout à fait sérieuse.

Dans une situation de communication bilatérale, il est généralement admis que les gestes sont utiles, surtout entre deux personnes ne parlant pas la même langue. Ils utilisent des gestes inconsciemment ou volontairement pour se faire *comprendre*. Il paraît évident que dans une situation où le langage oral est limité les gestes sont un substitut utile.

La classe de langue étrangère est un exemple de situation où le langage oral est limité, et il est évident que les gestes y ont leur place. Un *enseignant qui demande à des apprenants n'ayant que peu ou pas de vocabulaire d'ouvrir les livres en accompagnant ses paroles avec un geste des deux mains jointes puis s'ouvrant du côté des pouces*. En contexte, les apprenants voient le geste de l'enseignant et l'interprètent correctement. Dans cet exemple, on pourrait imaginer que les apprenants réagissent uniquement aux signes et ne prêtent pas attention aux mots, ce qui nous laisse supposer qu'ils *n'apprennent pas la langue*. Il s'agit donc de déterminer si, dans ce type de situation les gestes jouent un rôle bénéfique dans l'acquisition du langage.

De ce fait, nous avons jugé utile de présenter le cadre général dans lequel se situe le présent travail, en articulation les études déjà élaborées dans le domaine. Nous allons alors montrer comment et pourquoi la didactique des langues et l'étude de la gestuelle se rejoignent pour présenter les différents enjeux et questionnements sur la place du geste dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

Nous concluons cette partie en faisant état des différents problèmes et questions méthodologiques soulevés par le présent travail, tant au niveau du public, objet de nos investigations que de l'objet étudié.

III.1. Définition du geste

Selon le Petit Robert (1985) le : GESTE, n.m (fin XIV ; lat. *gestus*). C'est le mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer ou à exécuter quelque chose.

Cette définition englobe un nombre important de traits variés. Tout d'abord, la question de l'intentionnalité du geste qui peut être volontaire ou involontaire, ensuite les aspects fonctionnels du geste qui peut révéler (aspect psychologique), exprimer (aspect communicationnel) et exécuter (aspect pratique). Enfin, le geste est le mouvement du corps qui peut être produit par non seulement les mains, mais aussi la tête, les expressions faciales, les postures, etc.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), la compétence de communication englobe nécessairement une ou plutôt des compétences gestuelles. La reconnaissance de ces gestes et attitudes en contexte significatif et leur pratique par des exercices appropriés encouragent le sujet apprenant en langue étrangère à exprimer très vite ses réactions à un événement, à une affirmation ou un comportement d'un interlocuteur.

Au niveau de la recherche, les chercheurs se concentrent souvent sur un des différents aspects cités ci-dessus pour l'explorer en détails. Certains ont étudié l'activité du corps les mimiques faciales, Paul Ekman (1980), le regard Michael Argyle et Roger Ingham (1972), la proxémique Edward T Hall (1966/1971), les postures, Albert E Schelfen (1964), et notamment les gestes effectués à l'aide des mains qui font l'objet de notre étude et dont nous allons parler longuement ci-après.

Le terme « geste » prend ainsi différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés. Certains chercheurs comme David McNeill (1992) et Marianne Gulberg (1998) utilisent le terme « geste » pour ne désigner que les gestes des mains et des bras produits avec la parole. En effet tous les gestes ne servent pas à exprimer quelque chose, selon les auteurs.

III.2. Aperçu historique sur le geste

La gestuelle n'est pas une idée nouvelle, elle a plus de 2000 ans. Selon Adam Kendon (biologiste et psychologue), cité par Paul Ekman (1980 : 117), grand historien de la gestuelle, les premières traces écrites sur les gestes remontent à l'antiquité. Dans la tradition gréco-romaine, la rhétorique était l'art de convaincre une assemblée populaire ou le sénat. L'orateur apprenant à se présenter sous son meilleur jour pour persuader l'auditoire. Cette partie de l'art oratoire portait le nom d'action « *actio* ».

III.2.1. Le geste : un langage performatif

Pour Cicéron, né en 106 avant JC, homme d'état romain, auteur latin et orateur remarquable, les gestes expriment les sentiments et la passion de l'âme. Le mot latin "*actio*" était employé par Cicéron pour définir le mot moderne de "*transmission*". Cet orateur estimait en effet que les gestes du corps et le corps lui-même forment un instrument de musique dont l'éloquence est comparable à celle des mots dans le discours. Il ira encore plus loin en décrivant 81 gestes couramment utilisés lors d'un discours politique pour que ce dernier soit percutant.

Dans son livre « *Chironomia* » le philosophe Austin (1806) s'intéresse d'abord aux effets des gestes sur une audience. Il semble être le premier à avoir saisi l'intérêt du geste en ce qu'il produit quelque chose, et plus seulement en ce qu'il signifie quelque chose. Le geste serait en quelque sorte un langage performatif, c'est-à-dire quelque chose qui donne lieu à ce qui appartient au domaine de l'action.

III.2.2. Le geste entre nature et culture

Francis Bacon (1922), philosophe et homme d'état anglais (1526_1661) dans son livre "*Advancement of learning*", insiste sur le fait que la langue parle aux oreilles et les gestes aux yeux. Cette phrase de Bacon a incité nombre de chercheurs à consacrer leurs recherches sur les gestes et à affirmer que ceux-ci sont le langage naturel des humains, quels que soient leurs peurs, leur origine ou leur statut social. Selon eux, la langue est artificielle, tandis que les gestes, eux, sont toujours naturels.

À l'époque moderne, on doit à Darwin (1877), la première étude anthropologique sur le rôle des émotions dans la communication humaine et animale dans son livre « *l'expression des émotions chez l'homme et les animaux* ».

En 1878, Edward Taylor, l'un des fondateurs de l'anthropologie

contemporaine, s'intéresse à une question nouvelle, à savoir la relation qui peut exister entre les gestes et la culture. Taylor cherche ainsi à comprendre le lien entre la variation des gestes, en fonction des cultures, des civilisations, et ce qui se passe dans notre cerveau.

III.2.3. Le geste : un vecteur d'émotions

En 1921, William Wundt, considéré comme le père de la psychologie expérimentale, déclare dans son ouvrage de référence *"The language of gestures"* que les gestes, lors d'une communication, ne trouvent pas leur raison d'être dans la motivation de communiquer un concept, mais bien dans l'émotion ressentie à propos du concept. En effet, jusqu'ici, on considérait les gestes comme des éléments au service du narrateur ou l'orateur. Wundt, s'intéresse aux gestes que nous faisons tous les jours. La simultanéité entre la parole et les gestes l'intrigue. Il veut en connaître la raison, parce qu'il est convaincu que les gestes apportent un message qui complète celui des mots.

Les idées de ce savant vont ouvrir une nouvelle ère : le geste ne se réduit plus seulement à ce qu'il signifie dans le discours, comme le préconisait Cicéron, il traduit aussi et surtout la personnalité et les sentiments de celui qui parle, il constitue en lui-même un langage sur les intentions de la personne.

III.2.4. La thèse des deux langages

Pour la plupart des psychologues, le langage des gestes exprime seulement les émotions de celui qui parle, la façon dont il construit les relations interpersonnelles et les éléments qui lui permettent de négocier sa position sociale. Mais Michael Argyle (1978) et Peter Tower, psychologues renommés mondiale de l'université d'Oxford, vont plus loin et affirment dans leur livre *"social skills and mental health"* que le langage verbal, a pour mission de transmettre des faits, des informations au monde, alors que le langage des gestes, lui, renvoie uniquement à la gestion des relations sociales proches et immédiates. Ainsi, pour eux, les humains utilisent bien deux types de langage séparés, voire indépendants, à savoir d'un côté, les mots qui font comprendre, et de l'autre, les gestes et les mimiques qui sont instinctifs.

Pour Gregory Bateson, anthropologue, psychologue et épistémologue américain, l'un des fondateurs de l'école de Palo Alto en Californie, connu pour ses travaux sur la communication paradoxale, confirme qu'il y a bien des fonctions et des

missions totalement différentes entre la communication verbale et la communication non-verbale. Le non-verbale sert à véhiculer, dans la relation à l'autre, des notions de haine, d'amour, de respect, de dépendance, alors que le verbal couvre un champ beaucoup plus vaste. Bateson insiste sur cette différence, en soulignant que le non-verbal est souvent de nature involontaire, contrairement au verbal qui est parfaitement organisé et dirigé. Il reconnaît que le non-verbal, par son côté non contrôlé, est probablement un type de communication plus honnête que le verbal qui peut, avec les mots, dire tout et son contraire.

Bateson développe en effet la théorie de la « double contrainte » pour montrer que l'on peut parfaitement envoyer simultanément deux messages contradictoires. Le langage du corps peut parfaitement amplifier le sens des mots prononcés, mais il peut également le contredire, brouiller ainsi le message, et provoquer la gêne, ou le pire, le désaveu du public.

III.3. Repères théoriques du geste

Grâce à l'apport de la linguistique saussurienne moderne et plus particulièrement à la sémiologie, qu'on a pu cerner le geste de manière plus scientifique, ainsi que la multitude de situation qu'il peut recouvrir. Au fil du temps, l'étude du geste a été envisagée sous différents angles et à travers diverses problématiques. Elle s'est également subdivisée en différents champs ayant des objectifs variés que nous tentons de mettre à jour à travers les repères théorique qui suivent.

Vers la fin du 19^{ème} siècle, sous l'influence des travaux de Charles Darwin, comme nous l'avons cité dans les pages précédentes, la question de l'origine des langues est entièrement remise en cause, et les études sur le geste ont été reconsidérées à travers la psychologie et l'anthropologie par Adam Kendon (1981) ; le chercheur britannique qui a étudié la langue des signes , et a fait en 1983 une classification sémiotique des gestes, suivant leur niveau de conventionalité. Cette classification a été popularisée par McNeill (1992), et depuis a été reprise par de nombreux chercheurs (Marianne.G, 1998), sous le nom de « *Continuum de Kendon* » (nous le verrons détaillé ci-après).

David Efron (1972) a étudié la gestuelle dans une perspective culturelle et a montré qu'elle est une partie intégrante d'un code de communication commun

(langue) aux membres d'une culture, ses travaux étaient marquants surtout dans le domaine de l'anthropologie.

Au début des années 60, Edward T.Hall (1978) a créé une discipline connue sous le nom de « *proxémique* » qui est l'ensemble des observations et des théories qui concernent l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique. La *proxémique* est donc l'ensemble des comportements façonnés par la culture, le plus souvent comme évidents et qui fonctionnent selon un code secret et complexe qui n'est écrit nulle part, n'est connu de personne, mais qui est compris par tous les membres d'une communauté. Ces comportements sont appris dès le plus jeune âge.

En 1968, l'anthropologue américain Ray Birdwistell (1968) fonde ce qu'on appelle la « *kinésique* » qu'il a défini comme : « *l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels appris et structurés* » (Birdwistell : 1968 : 101). Il considère l'étude des mouvements du corps comme un code communicatif, analogue au langage.

Il a réutilisé les concepts et les méthodes de la linguistique pour analyser les gestes. Ainsi, la *kinésique* est un système organisé et constitué de « *kinèmes* » (par analogie aux phonèmes), de « *kinophèmes* » (les morphèmes) et de constructions « *kinémorphiques* » complexes (phrases) selon Kendon (1981). Démarche visant à démontrer la possibilité d'isoler le geste et le traiter séparément, théorie aujourd'hui controversée par de nombreuses études du geste qui ne conçoivent pas que l'on puisse isoler l'item de son contexte.

Dans les années 60 et 70, le geste est considéré comme un des éléments de la communication non verbale au même titre que le regard, les postures, les mimiques faciales ou encore les distances proxémiques. Selon Kendon (2004-2005), le champ de la CNV se focalise sur ce que ces mouvements révèlent et que la parole n'exprime pas, et comment ils influencent sur les interactions. La relation entre le geste et la parole n'était donc pas une préoccupation majeure de la CNV. Depuis les années 80, un autre champ, « *l'étude de la gestuelle* », s'intéresse principalement aux liens entre la parole et le geste et aux aspects fonctionnels et représentationnels de ce dernier.

C'est en 1992 que D. McNeill a rejeté cette conception des gestes comme *un accessoire* du langage parlé. Selon lui, le geste et la parole transmettent l'information

de deux manières différentes et complémentaires, relevant d'un même processus cognitif. Ses travaux indiquent que le langage est formé de parole + geste, et l'apprentissage du langage doit être considéré dans son ensemble. L'usage de la parole sans geste conduit à une perte d'information. Il semble que les gestes sont bénéficiaires à la fois à l'émetteur et au récepteur, mais dans des proportions variables suivant le contexte et la tâche de communication à accomplir.

III.4. Le rôle du geste dans la structuration de l'interaction

III.4.1. Les structures de l'interaction

Le terme d'interaction se réfère aussi bien au phénomène général d'agir réciproque qu'à sa réalisation particulière. Goffman (1973 :23) écrit :

*« **Par interaction** (c'est-à-dire l'interaction de face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres : **par une interaction**, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme **une rencontre** pouvant aussi convenir. »*

La **rencontre** désigne l'événement général qui se produit entre au moins deux sujets, de l'instant de leur rencontre à celui de leur séparation. Tandis que l'interaction est conditionnée par la réalisation d'un **cadre interactif**, définit par le rapport de places dominant dans **l'espace interactif** ou lieu de la négociation d'une hiérarchie des **rapports de places**. Une rencontre peut donc comporter une ou plusieurs interactions (Cosnier, 1987 : 304).

La classe de langue est un lieu institutionnel et il est par conséquent difficile d'estomper le cadre institutionnel qui s'y instaure et qui définit l'interaction. Par **cadre institutionnel**, Pavelin. B (2002 : 142) entend le rapport de places dominant dicté par l'institution au nom de laquelle s'effectue l'interaction. Lors des interactions institutionnelles, les rôles attribués par avance servent de repères à partir desquels les rapports de places s'instaurent. Tel est le cas dans un cabinet médical, dans une salle de tribunal ou dans une classe de langue : leurs cadres interactifs respectifs, tels que

médecin/ patient, juge/ accusé, enseignant/ apprenants, y sont institutionnellement prédéterminés.

Toutefois, il n'en faut pas déduire que tout est joué d'avance et que rien ne s'y négocie. Certes, plus une interaction est formelle, moins les rapports sont propices à une renégociation et plus petite est la marge de manœuvre pour varier les rapports de places dans l'espace interactif.

Par *espace interactif*, l'auteur (2002) désigne la dimension relationnelle complexe qui s'instaure lors d'une rencontre. Il existe toujours un rapport de places dominant, c'est-à-dire le *cadre interactif*, qui définit l'interaction en tant qu'unité d'analyse communicationnelle. L'espace interactif est caractérisé par l'hétérogénéité des rapports de places dominants. Ainsi, l'espace interactif d'une rencontre peut comporter plusieurs cadres interactifs. Par exemple, un enseignant, une fois le cours terminé, il se trouve avec ses apprenants adultes dans un restaurant pour discuter entre amis. Il n'est plus obligé de réaliser le rôle d'enseignant mais plutôt un rôle qui correspond à la position commune aux participants. A l'école et au restaurant, il s'agit toujours de la même rencontre et du même espace interactif, mais de deux cadres interactifs différents (enseignant/apprenant, ami/amis) et de deux interactions en tant qu'unités d'analyse communicationnelle.

Le déroulement sémantico- pragmatique d'une communication en face à face se réalise à travers des interventions, reliées entre elles dans les échanges, qui constituent à leur tour les séquences. La séquence est donc une étape particulière dans la construction du sens et/ou de la relation entre les sujets interactants lors d'un évènement interactionnel une *séquence* est donc constituée d'au moins un *échange*, c'est-à-dire d'au moins deux interventions. Dans le cadre d'une analyse interactionnelle, on comprend par échange l'utilité dialogale minimale qui comporte au moins deux interventions, chacune de la part d'un interlocuteur différent. Les gestes phatiques et régulateurs produits pendant la prise de parole ou pendant les pauses, les silences, les hésitations, permettent aux sujets interactants d'organiser les tours de parole en marquant l'ouverture ou la clôture d'une prise de parole. Ces gestes permettent aussi de signaler que le sujet entend maintenir sa prise de la parole.

III.4.2. Les fonctions du geste dans les interactions

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'apparition des mots *kinésique* et *proxémique* a fait que les gestes soient étudiés en tant que langage autonome avec ses traits pertinents (amplitude, direction, mouvement, tension...) et sont intégrés dans un système interactionnel dans lequel coexistent le discursif, qui véhicule le contenu informatif et propositionnel, et le pragmatique qui est censé en assurer la régulation.

C'est la fonction des gestes dans l'interaction qui est à la base pour distinguer les gestes liés à la communication de ceux qui n'ont pas de valeur communicative intentionnelle. Nous prenons la catégorisation de référence de Jacques Cosnier (1982), qui part de deux grandes catégories :

- a. Gestes communicatifs* : gestes produits dans l'intention de servir l'échange communicatif par exemple, en appuyant ce qui est dit, ils contribuent donc à l'interaction orale soit en illustrant soit en complétant les informations véhiculées verbalement.
- b. Gestes extra-communicatifs* : qui ne participent pas directement à l'échange et sont facilement écartés par les interlocuteurs et traités comme non pertinents par rapport à la conversation.

Voici un tableau récapitulatif représentant l'opposition entre gestes communicatifs et gestes extra-communicatifs telle qu'elle est envisagée par certains chercheurs comme J. Cosnier (1982) et J. Cosnier et Jocelyne Vaysse (1997 : 52) ainsi que Mc Neill (1992).

	Gestes communicatifs	Gestes non communicatifs
Norbert Freedman et SP Hoffman (1967))	Mouvements centrés sur des objets et corrélation avec la parole	Mouvements centrés sur le corps et non en corrélation avec la parole
George F. Mahl (1968)	Gestes communicatifs	Gestes autistiques
Paul Ekman et Wallace Friesen (1969)	Gestes symboliques et emblématiques Gestes illustratifs Gestes régulateurs de l'interaction	Gestes qui expriment des états émotifs Gestes d'adaptation
Michael Argyle (1975)	Gestes illustratifs et autres signaux en corrélation avec le langage Signaux conventionnels et langage des signes	Mouvements exprimant des états émotifs et des attitudes interpersonnelles Mouvements exprimant la personnalité Mouvements utilisés dans les rituels et les cérémonies
Jacques Cosnier (1982)	Gestes communicatifs	Gestes extra-communicatifs (autocentrés, ludiques, de confort)
Jacques Cosnier et Jocelyne Vaysse (1997)	Gestes communicatifs	Gestes non communicatifs ou extra-communicatifs
David McNeill (1992)	Gestes	Non-gestes

Tableau n°2 : distinction terminologique entre gestes communicatifs et non communicatifs (Tellier. M, 2006 : 36)

Cependant les gestes extra-communicatifs ne sont pas intentionnels mais jouent un rôle indirect dans l'interaction car ils véhiculent des informations sur l'état émotionnel du locuteur et peuvent influencer le déroulement de l'échange, ils ne sont pas produit avec une intention de communication. Par exemple, dans une conversation, si un des locuteurs se met à bailler plusieurs fois ou pianote nerveusement sur la table, son interlocuteur risque de clore l'échange plus rapidement.

Pour sa part, Cosnier classe les gestes en catégories fonctionnelle, en voici un tableau récapitulatif qui permet de distinguer gestes communicatifs des gestes extra-communicatifs.

Chapitre III : Le geste : généralités

	Quasi-linguistiques : capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole « mon oeil »		
Gestes communicatifs	Syllinguistiques : coexistent par définition avec le langage parlé, les éléments mimogestuels apparaissant au cours d'une situation d'interaction de face à face avec communication verbale, que ces éléments soient « volontaires », « « conscients », « intentionnels » ou non, et qu'ils soient pris dans un système de type signifiant/signifié.	Phonogènes : les mouvements phonatoires nécessaires à l'émission du langage parlé.	
		Coverbaux : sont associés au discours verbal	Paraverbaux : liés aux traits phonétiques et syntaxiques : mouvements de la tête et des mains qui soulignent par exemple l'intonation ou l'emphase, propre à chaque langue
			Expressifs : joie, surprise, peur, colère, dégoût, tristesse
			Illustratifs : -les déictiques qui désignent le référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle) ; -les spatiographiques qui schématisent la structure spatiale (le geste classique qui accompagne la définition de l'escalier en colimaçon) ; -les kinémimiques qui miment l'action du discours. -les pictomimiques qui schématisent la

Chapitre III : Le geste : généralités

			forme ou certaines qualités du référent (« un poisson grand comme ça »).
		<p style="text-align: center;">Synchronisateurs :</p> <p>-« autosynchrone », il concerne l'organisation individuelle</p> <p>-« intersynchrone », lié à la pragmatique co-locutoire, il concerne directement l'interaction, assurent le contact, essentiellement sous forme de contact visuel (regard), parfois de contact corporel (main posée sur le bras ou l'épaule de celui à qui on s'adresse).</p>	
<p>Gestes extra-communicatifs :</p> <p>tous les gestes qui paraissent étrangers à la fois à la communication et à sa stratégie bien qu'ils surviennent au cours de l'interaction.</p>	<p>Autocentrés (ou « autistiques ») : grattage, tapotements, onychophagie, balancements et stéréotypies motrices ;</p>		
	<p>Ludiques : manipulations d'objets et activités « ludiques » exemple : fumer une cigarette, plier un papier,...</p>		
	<p>De confort : croisement de jambes, de bras, changements de position...</p>		

Tableau n°3 : catégories fonctionnelles du geste d'après Jacques Cosnier (1982 :

255)

Le psychologue Jacques Cosnier subdivise les gestes extra-communicatifs en trois catégories : « les gestes autocentrés » (grattages, se toucher les cheveux, etc.), « ludiques » (jouer avec un stylo, une cigarette, etc.). Quant à David McNeill, il considère que les gestes non communicatifs ne sont pas des gestes quand il annonce : « tous les mouvements visibles du locuteur sont d'abord différenciés entre gestes et

non-gestes ; ces derniers comprenant les gestes autocentrés (se caresser les cheveux, par exemple). Le reste est considéré comme geste et est classé par type. ». David McNeill (1992 : p.79). Sa spécialité étant plutôt les gestes coverbaux que nous allons définir ci-après

III.5. La typologie du geste

Le chercheur britannique Adam Kendon, a mis au point en 1983 une classification sémiotique des gestes, suivant leur niveau de conventionalité, qui a été popularisée par McNeill en 1992, et depuis a été reprise par de nombreux chercheurs, connue sous le nom de *Continuum de Kendon*, qui se présente de la façon suivante :

Gesticulation ————— pantomime ——— emblème ————— langue des signes
Pas de convention _____ convention
Parole _____ pas de parole

A l'extrémité gauche du continuum, nous trouvons *les gesticulations*, appelés « illustrateurs » par Paul Ekman, ce sont des mouvements « coverbaux » d'après Cosnier. Ces mouvements sont généralement synchronisés avec les mots (ils accompagnent la production verbale). Ces gestes sont rarement conscients et ont un très faible degré de conventionalité, ils sont spontanés, ils ne sont pas appris, au contraire, créés naturellement avec la parole produite.

Les *pantomimes* ou mime, sont les gestes que l'on utilise pour décrire des objets ou des actions ; lorsqu'on mime on n'est pas obligé d'utiliser la parole (exemple, un geste représentant la tasse de café). Ils peuvent ainsi être produits dans des situations où l'usage de la parole est impossible, ou bien lors de jeux de devinettes, par exemple. Ce type de gestes est fréquemment utilisé par les enseignants de langue pour transmettre des informations. Ces gestes semblent être produits de manière plus consciente et doivent présenter des propriétés iconiques fortes afin d'être identifiés par les récepteurs. En somme, ils se distinguent de la catégorie précédente en ce qu'ils cherchent à symboliser l'objet, à en porter le contenu sémantique, en se fondant sur des traits saillants de l'objet ou de l'action auquel ils réfèrent.

Un peu plus à droite, se trouve *les emblèmes*, appelés également « quasi-linguistiques » par J. Cosnier ou « gestes symboliques » par Robert M. Krauss et *al* (2000). Dans notre travail nous préférons le terme « emblème » pour désigner ces

gestes à valeur conventionnelle qui remplacent souvent la parole, même s'ils peuvent être traduits par un mot ou une expression. Ces gestes sont appris et marqués culturellement, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés dans une région précise et possèdent une signification particulière. Chaque communauté sociolinguistique possède un répertoire plus ou moins riche que d'autres. Certains gestes sont plus ou moins universels mais dans la plupart des cas, chaque région du monde possède ses propres caractéristiques. Il est fréquent qu'un même signe gestuel ait une signification différente dans deux cultures distinctes ou tout simplement qu'un geste très courant pour une société soit complètement inconnu à une autre.

Jacques Cosnier a subdivisé les emblèmes en diverses catégories, il distingue notamment :

- Les expressifs : émotions, sentiments
- Les conatifs : servant à influencer autrui
- Les phatiques : salutations et autres rituels communicatifs
- Les injures

Enfin, à l'autre extrême du continuum, se trouvent *les langages gestuels* et *langue des signes* qui, selon Adam Kendon peuvent être divisés en deux catégories :

- Les langues des signes alternatives : regroupe des langages gestuels, élaborés par les individus compétents dans une langue parlée mais qui ne peuvent l'utiliser pour des raisons sociales ou religieuses.
- Les langues des signes primaires : ce sont celles utilisées par les malentendants comme mode de communication de ces langues gestuelles.

Pour résumer, le continuum de Kendon nous renseigne sur les différents usages des gestes dans la communication ainsi que leur lien plus ou moins élevé de conventionalité.

Après avoir présenté le continuum de Kendon et ses dérivées, il convient à présent, de présenter quelques classifications du type de geste qui a particulièrement intéressé les chercheurs de la gestuelle : *le coverbal*.

III.5.1. Classification du geste coverbal

Il nous semble important de présenter certaines classifications afin de montrer sur quels critères les chercheurs se sont basés pour différencier les gestes. Selon Jacques Cosnier, ils peuvent être divisés en six catégories :

- **Les déictiques** : ce sont des gestes de pointage (du doigt, de la main, de menton, etc.), ils peuvent soit faire référence à un objet, une personne ou un lieu concret.
- **Les battements ou les bâtons** : accentuent une syllabe ou un mot, ou indiquent le rythme du discours.
- **Les pictographiques** : ils dessinent une image du référent.
- **Les spatiographiques** : ils schématisent la structure spatiale et les relations des éléments dans l'espace.
- **Les kinémimiques** : ils miment une action.
- **Les idéographiques** : ils représentent des référents abstraits.

Selon David McNeill, les coverbaux sont caractérisés par leur productions spontanée, ils sont uniques et personnels, ils n'ont pas de sens conventionnel, ils sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci. Leur lien avec la parole est très fort. L'auteur se limite aux gestes coverbaux spontanés qu'il divise en quatre catégories :

- **Les iconiques** : ils entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent.
- **Les métaphoriques** : ils représentent des concepts abstraits et des métaphores et qui peuvent être considérés comme spécifiques à une culture dans la mesure où les langues du monde ne partagent pas les mêmes représentations métaphoriques.
- **Les déictiques** : abstraits et concrets.
- **Les battements** : les gestes les plus utilisés, rythment l'élocution de l'orateur. Ce sont les petits mouvements des mains, de haut en bas et d'avant en arrière, que celui-ci produit souvent sans s'en rendre compte.

La terminologie de McNeill semble être la plus utilisée aujourd'hui dans les études de la gestuelle. Le tableau suivant propose une synthèse des 4 classements présentés précédemment.

Ekmen et Friesen (1969)	Cosnier (1982) Cosnier et Vaysse (1997)		McNeill (1992)	Krauss et <i>al</i> (2000)
Illustrateurs	Coverbaux		Gestes associés	Gestes coverbaux
Déictique spatial	Illustratifs coverbaux	Déictiques spatiographiques Kinémimiques Pictographiques	Déictiques	Gestes déictiques
Kinétographes Pictographes			Iconiques	Gestes lexicaux
Idéographiques	idéographiques		Métaphoriques	
Bâtons	Para-verbaux	Battements Cohésifs Connecteurs Pragmatiques	Battements	Geste moteur
	Expressifs Coverbaux	Mimique faciales		

Tableau n°4 : Synthèse de classements des gestes coverbaux (M. Tellier, 2006 : 49)

III.5.2. Les gestes référentiels et prosodiques

Ce sont les gestes servant à battre le rythme de la parole et de ses accents intonatifs, ou bien ils ont une fonction référentielle. Il s'agit des signes qui viennent *renforcer, illustrer* ou remplacer les mots du discours. Certains sont *autonomes* donc compréhensibles sans les mots : *gestes emblèmes, gestes techniques, langues des signes*. D'autres sont *co-verbaux* : à l'absence du discours, ils resteraient ambigus ou sans équivalent verbal et sémantique précis, comme on peut le constater en coupant le son d'un téléviseur.

III.5.2.1. Les gestes bâtons

Selon Efron, les gestes bâtons : « *battent la mesure de la locomotion mentale au rythme de la parole* » Barrier. G (2017 : 99). Il s'agit des mouvements des mains ou des bras, parfois de pianotement des doigts, de mouvements rythmique de la tête, des sourcils et de la posture. Ce sont des gestes semi-conscients. Ils permettent de moduler les rythmes, les pauses, les points d'intensité et les courbes mélodiques de la chaîne verbale. En ponctuant les énoncés, les gestes bâtons peuvent contribuer à la création d'une tension argumentative.

Ils permettent à l'orateur d'accentuer des syllabes pour leur attribuer une certaine emphase, par exemple : « vous savez PARfaitement que dans ce débat... ». Le locuteur place alors un accent d'intensité articulatoire et des attaques toniques plus élevées sur la première syllabe des mots clés.

Par les apports des rythmes, le geste permet donc une mise en visibilité de la prosodie vocale déjà présente dans les accents intonatifs. Dans ce cadre, les gestes bâtons relèvent d'une intention rhétorique du communicateur, comme le montre leur degré de structuration et leur qualité figurale, ils sont moins aléatoires et davantage sous le contrôle de celui-ci.

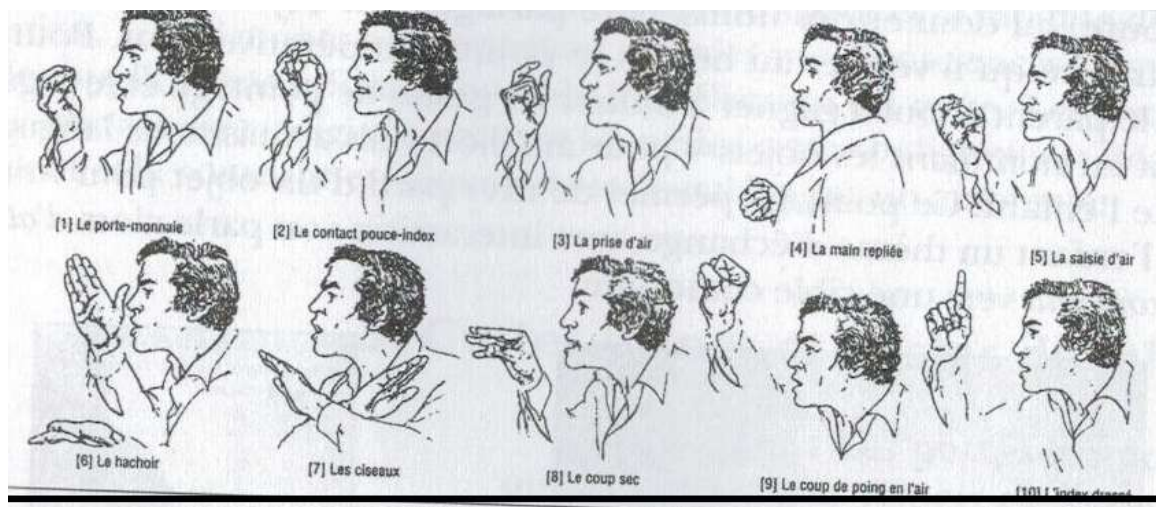


Figure n° 3 : les gestes bâtons (Barrier. G, 2017 :101)

III.5.2.2. Les gestes déictiques (de désignation)

Le signe gestuel ayant la plus forte fonction instrumentale et la meilleure visibilité est celui de l'index, dont la fonction est par définition d'*indiquer*. L'axe de désignation peut être renforcé par la visée directionnelle de regarder la posture corporelle, tournés dans le sens de la cible. Lorsque ces différents indicateurs corporels convergent dans la même direction, l'attention du spectateur de la scène est fortement redirigée dans le sens du fléchage visuel. On parle alors de *multimodalité* des signes.

On les appelle également les *déictiques*, leur fonction essentielle est de diriger l'attention ou peut être parfois de la détourner, au même titre que les expressions langagières qui situent le référent dans l'espace et le temps (derrière, à côté de, en haut...). Le geste déictique est une manipulation de l'attention conjointe, l'objet que

nous montrons devient un foyer d'intérêt pour autrui et ce dernier dirige son regard vers l'objet, en raison de l'attention que nous lui apportons. Ce type de gestes peut être bénéfique pour l'enseignement apprentissage du FLE à de jeunes apprenants, confirme Barrier (2017 :103).

Pour cette raison, les déictiques sont les gestes les plus importants dans le développement de l'enfant et de son langage, et ce dès le plus jeune âge. En effet, ils lui permettent de découvrir avec l'adulte le monde qui l'entoure, lui donner des noms.

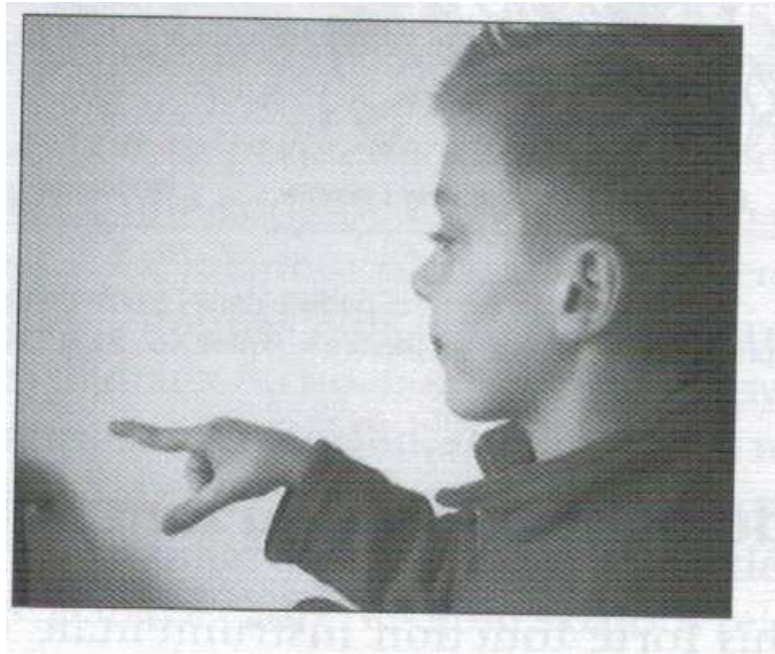


Figure n° 4 : geste déictique ou de désignation (Barrier. G, 2017 : 102)

Pour sa part l'enseignant a tout à gagner à utiliser des gestes de pointage et de regard, tout en nommant les objets, pour améliorer les acquisitions langagières de l'enfant. Ce pointage permet de tirer parti d'un objet pour initier l'enfant à un thème d'échange, une interaction : on parle alors « d'attention conjointe » vers une cible commune.

III.5.3. Les gestes de mimes et les gestes icônes

III.5.3.1. Les gestes iconiques (pictogrammes)

Les gestes iconiques appartiennent à une catégorie générale des gestes référentiels, sachant que le référent est la réalité à laquelle renvoie le message. Les gestes iconiques entretiennent une ressemblance visuelle et spatiale avec les informations qu'ils représentent, contrairement aux mots qui sont liés de manière

arbitraires aux concepts qu'ils remplacent. Ce type de geste peut résulter du tracé linéaire dans l'espace de l'objet décrit, exemple : une sorte de tourbillon.

Il peut être suggéré par les segments corporels qui tiennent lieu des composants de l'objet, par exemple « il s'est mis une balle dans la tête », l'index et le majeur représentent le canon du revolver, les deux doigts inférieurs la crosse, et le pouce le chien de l'arme. Le mouvement doit être parfois associé à la forme pour évoquer le référent.

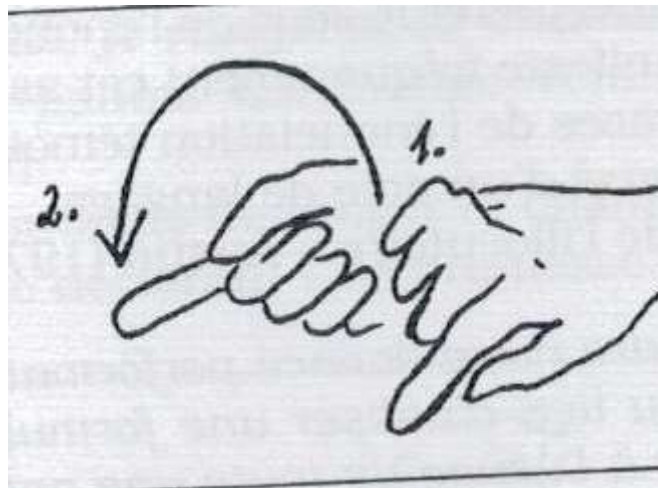


Figure n° 5 : geste iconique- pictomimique (Pavelin. B, 2002 : 125)

III.5.3.1. Mime, pantomime et gestes kinémimiques

Le mime de scène est une sorte de narration gestualisée silencieuse sous forme de devinette. La pantomime est une gestuelle qui implique la visibilité manuelle en passant par tout le jeu postural.

Mimer consiste à communiquer sans la médiation des mots ce qui suscite chez le spectateur une empathie motrice directement adressée aux « neurones miroirs » de son cerveau droit, un peu comme le dessin.

La pantomime est donc une gestuelle qui implique la visibilité de tout le corps, alors qu'en temps ordinaire nous gestualisons par les mains et le visage. Au niveau sémiologique, le geste iconique utilise une caractéristique typique de l'objet référent, par exemple : on se téléphone ? Tandis que le geste pantomimique c'est l'intégralité du signifiant pour créer par analogie une représentation mentale directe, sans détour métaphorique. Il modélise ou imite une action, un objet, par exemple : doigts en ciseau pour illustrer (découper) plutôt que de symboliser abstraitement.

Barrier. G annonce que : « *les formateurs en langue étrangère font souvent du mime, notamment par l'emploi d'un terme par l'emploi de gestes iconiques et performatifs : afin d'éviter l'emploi d'un terme en langue maternelle* » (Barrier. G, 2017 : 93).

Le fait de mimer un objet, une action, une modalité temporelle, permet de contextualiser un mot nouveau. En plus, l'image visuelle facilite le rappel en mémoire de ce terme.

Ces gestes doivent présenter des propriétés iconiques fortes afin d'être identifiés, ils doivent être structurés selon des traits prototypiques du référent qu'ils illustrent, par exemple : « l'enfant inférera un lapin à partir de la position des mains en antenne au-dessus de la tête ».

Le geste est donc un déclencheur du verbe, selon Mc Neill (1992), il ouvre une fenêtre sur le langage, mais il peut aussi aider à des fins syntaxiques, un demi-cercle en forme de flèche incite, par exemple, l'apprenant à permuter l'ordre d'un mot si sa construction de phrase est inversé. Les expressions du visage servent du signe d'évaluation : féliciter, approuver, signaler une erreur sans interrompre l'apprenant.

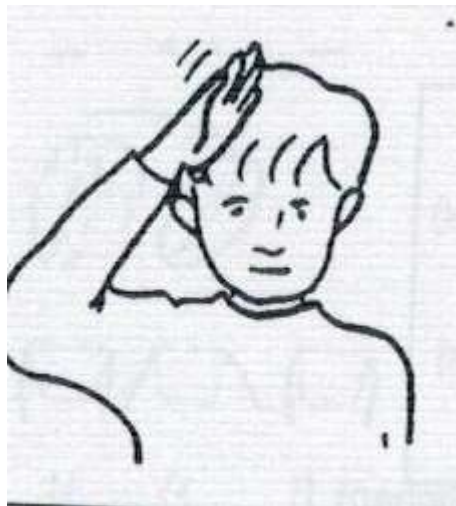


Figure n° 6 : geste iconique –kinémimique (Pavelin. B : 2002, 124)

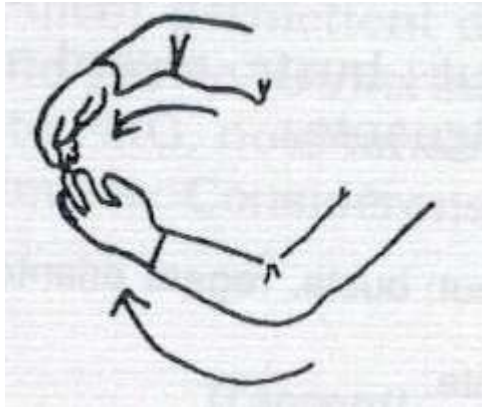


Figure n° 7 : geste iconique- spatiomimique (Pavelin. B : 2002, 124

III.6. Des gestes pour enseigner

Devant l'ampleur et la complexité du problème, il nous faut restreindre notre champ d'investigation et nous demander quels gestes, et quelles situations de communication sont concernés dans la classe de langue. Le lien entre geste et langage a surtout été étudié dans une optique historique ou cognitive. D'autres chercheurs ont étudié l'usage des gestes chez les sourds-muets, mais peu d'études se sont portées précisément sur la place du geste dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

III.6.1. Enjeux et problématique du geste en classe de langue étrangère

Selon Porcher. L (1984), le geste pose problème de par sa complexité à être analysé et de sa composition culturelle. Une didactique gestuelle permettrait selon cet auteur de mettre en place des outils pour permettre aux enseignants de comprendre leurs propres gestes, ceux des autres et donc de les enseigner. C'est ce qui intéresse nombre de chercheurs aujourd'hui notamment Tellier. M et Cadet. L (2007), qui ont fait émerger à travers leurs travaux de recherches, des conclusions intéressantes avec les futurs enseignants de FLE. Ils concluent que l'impact du geste sur l'apprentissage varie d'un apprenant à l'autre, et que les apprenants ne prêtent attention qu'aux gestes qui leur apportent des indices pour l'accès au sens et pour la construction de leur apprentissage. Par conséquent, l'impact du geste de l'enseignant sur la compréhension et la mémorisation de la langue cible diffère d'un apprenant à l'autre.

Ces recherches nous montrent bien qu'il y a un certain nombre de problématiques autour du geste, du côté de l'enseignement des gestes dans une perspective interculturelle, à savoir l'enseignement de toute manifestation non verbale de la culture cible en classe de langue. Et enfin, du côté de l'enseignant, en

s'intéressant au geste pédagogique, cette vaste question qui aborde à la fois la forme du geste, ses fonctions et son impact sur l'apprenant.

III.6.2. Le geste dans l'enseignement des langues étrangères : dernières avancées

Suite à une étude faite par Marion Tellier avec des enfants de 5ans, en leur présentant une vidéo de huit mots anglais (house, swim, cry, snake, book, rabbit, scissors, finger). Quatre mots étaient accompagnés de gestes, quatre autres accompagnés d'images. Les enfants ont mieux mémorisés les mots accompagnés de gestes que d'images, et dans les deux cas obtenaient de meilleurs résultats que face à une simple présentation audio.

La chercheuse a pu conclure que le geste a un effet significatif sur la mémorisation et la compréhension chez ces enfants. Elle insiste sur l'impact positif de la multimodalité en général, les enfants utilisant des médiums différents pour accéder à l'information. Si utiliser des gestes permet d'agrandir la ZPD¹² pour une portion significative des enfants, alors on peut éviter que ceux-ci ne décrochent, sans pour autant diminuer la quantité de nouveau matériel (vocabulaire, grammaire...) auquel ils seront exposés. Conséquemment, la chercheuse a relevé que l'enseignant de langue étrangère peut utiliser des gestes spécifiquement au sein de la classe pour réaliser au moins trois objectifs :

- Pour favoriser la compréhension d'un nouveau vocabulaire ;
- Pour déclencher l'emploi de mots de la part des apprenants ;
- Pour donner aux apprenants des indices qui leur permettent de s'auto-corriger lors de leur production orale.

Toutefois la chercheuse pointe elle-même une lacune que sa recherche n'a su combler : si les objectifs des enseignants sont clairement identifiables, il n'a pas encore été démontré que les apprenants se servaient réellement des indices visuels qui leur étaient proposés.

¹² Il est nécessaire de rester dans la Zone Proximale de Développement de l'apprenant pour maîtriser l'apprentissage. (L. S. Vygotsky : *Mind in society : development of higher psychological processes*, p.86

III.6.3. Le geste en tant qu'objet d'apprentissage : *enseigner les gestes de la langue cible*

Est-il possible de faire du geste un objet d'apprentissage ? Pour répondre à cette question, nous vous proposons la citation de Colletta. J. M (2004 : 167), qui souligne que :

« Nous ne disposons à l'heure actuelle d'aucun inventaire des différences en matière de CNV et qu'il est irréaliste de penser qu'on pourra un jour recenser tous les particularismes, ensuite parce que, comme l'indique Nuchèze (2001-2004) rencontre interculturelle, l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère, intègre et neutralise ces particularismes dans sa dynamique même. »

Ce que l'on retrouve dans la citation de Colletta, est que, en tant qu'objet d'apprentissage d'une langue étrangère dans le paradigme langue-culture, le geste ne semble pas pouvoir avoir un rôle primordial. Cependant, il semblerait que la notion de culture présente dans le paradigme langue-culture puisse bien intégrer le geste comme une de ses composantes, qui, peut s'avérer utile dans les approches interculturelles, car le geste est avant tout culturel.

Ainsi, en tant qu'objet d'enseignement, le geste n'est probablement pas l'élément le plus important dans une conversation sur lequel se focalisent les apprenants. De plus, les enseignants de langue ne sont pas actuellement formés pour appréhender la complexité du geste. Enfin, et selon Walburga Von Raffler-Engel : *« Si l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est le bilinguisme, alors, pour rendre l'apprenant vraiment bilingue, il faudrait qu'il soit bi-kinésique »* (Walburga. V-R, 1980 : 36)

Dans une perspective interculturelle et dans le but d'atteindre une maîtrise complète de compétence de communication, Porcher. L et Calbris. G (1989 : 29) affirment que :

« Percevoir dans les gestes des autres ce qu'ils sont pour eux, repérer dans la gestualité de l'étranger, ce qu'elle représente pour lui-même, c'est le premier pas, fondamental, d'une didactique interculturelle, dont on peut dire que, pour l'instant, elle n'en est même pas encore aux balbutiements ».

En effet, ce qui est d'avantage pour un apprenant, c'est de connaître les gestes propres à la langue-culture cible, cela est essentiel dans le développement de sa compétence communicative en langue étrangère, et permet à la fois de réduire la possibilité de situations d'incompréhension avec des locuteurs natifs et d'éviter de produire des gestes qui pourraient interrompre la discussion ou causer des malentendus.

Afin d'établir, maintenir et clore une communication avec des natifs comme il se doit Thérèse A. Antes (1996 : 29) suggère qu'il est essentiel pour la communication en situation exolingue, de connaître les gestes culturels et les distances proxémiques et d'autres comportements non verbaux. Elle soulève également un certain nombre de questions pertinentes et pratiques sur l'enseignement des emblèmes en classe de langue :

« Combien de temps devrait être réservé à l'enseignement de ces gestes ? Comment enseigner ces gestes au mieux ? En tant qu'étrangers à la culture qu'ils apprennent, vaut-il mieux enseigner aux étudiants à utiliser ou seulement à comprendre les gestes sélectionnés ? Comment choisit-on les gestes à enseigner ? »

Les chercheurs en gestualité ont soutenu la nécessité d'enseigner les emblèmes en tant que contenu ou composants à part entière de la langue culture-cible. Il semble même fondamental d'enseigner le geste en même temps que l'expression idiomatique qu'il accompagne afin d'apprécier le sens de l'expression et du geste d'apprendre à les utiliser ensemble dans le contexte adéquat mais aussi pour renforcer le processus de mémorisation.

Par ailleurs, d'autres insistent sur la nécessité de prendre en compte un certain nombre de paramètres caractérisant l'emblème à enseigner : savoir si le geste est national ou régional, s'il appartient à une classe sociale particulière, si l'emblème possède une ou plusieurs significations, si un autre geste peut se substituer à l'emblème en question. Il est nécessaire de faire produire les gestes emblématiques par les apprenants et lors des activités de dramatisation, par exemple et cela peut être tout à fait motivant et amusant, et de ne pas seulement apprendre à les connaître. En ce qui concerne le choix des emblèmes, on peut étudier ceux qui se présentent dans des documents authentiques (films, émissions, par exemple).

Après avoir vu les avantages de l'enseignement des emblèmes pour l'apprenant, nous allons maintenant voir les questionnements du côté de l'enseignant.

Les emblèmes utilisés en classe de langue étrangère pour aider à l'accès au sens sont-ils vraiment efficaces s'ils ne sont pas connus et compris par les apprenants ? Comment faire lorsque l'enseignant n'est pas natif et que les emblèmes ne lui viennent pas spontanément ? Comment peut-il les acquérir ? Pour répondre à toutes ces questions et vu la nécessité d'enseigner les emblèmes en classe afin qu'ils puissent être utilisés par la suite sans poser de problème de compréhension, les chercheurs suggèrent d'intégrer la découverte et l'étude de ces gestes culturels à la formation des enseignants de langue. Savoir percevoir, relever, mémoriser l'activité non verbale d'autrui, c'est-à-dire faire une analyse consciente des gestes des individus que l'on côtoie n'est pas une activité naturelle et habituelle pour la plupart des gens. Il est donc important de fournir aux futurs enseignants les outils nécessaires à l'observation des gestes en contexte endolingue.

III.6.4. Les gestes de l'apprenant et les gestes de l'enseignant

III.6.4.1. Du côté de l'apprenant

Nous présenterons un bref aperçu des deux problématiques concernant les gestes de l'apprenant, à savoir l'étude du geste en tant que stratégie de communication, et en tant que source permettant de mieux comprendre le processus d'acquisition d'une langue étrangère, car cela dépasserait notre propos dans ce travail de recherche, qui est bien évidemment d'analyser les gestes de l'enseignant et leur impact sur l'apprentissage du FLE.

Le geste a trois fonctions principales, à savoir l'élicitation, la clarification et le méta-commentaire, selon Gulberg. M (1998) qui a étudié le rôle du geste comme stratégie de communication chez les apprenants d'une langue étrangère. Ce qui veut dire :

- Premièrement, l'élicitation : les gestes servent à résoudre des problèmes lexicaux, quand un apprenant cherche un mot en langue étrangère et qu'il fait un geste pour le symboliser, il le produit seul :
- Deuxièmement : le geste peut servir à clarifier quelques aspects grammaticaux qui posent problème à l'apprenant. Par exemple : lorsqu'un apprenant n'est pas à l'aise avec la morphologie indiquant

les temps verbaux, il peut ponctuer son discours de gestes déictiques pour se repérer sur un axe chronologique imaginaire ;

- Enfin : les gestes de l'apprenant peuvent avoir une fonction de méta-commentaire, c'est-à-dire qu'ils commentent l'interaction en cours, ils maintiennent la conversation pour résoudre des problèmes dus au déficit de la compétence langagière de l'apprenant.

Nous pouvons conclure que, le geste sert à faciliter l'interaction et aide l'apprenant à construire lui-même son discours et à trouver ses mots.

En tant que source d'acquisition d'une langue étrangère pour l'apprenant, et en ce qui concerne les gestes coverbaux, on peut étudier les particularités gestuelles qui caractérisent la langue maternelle et la langue étrangère. En plus d'observer comment l'apprenant gesticule en langue étrangère, puisque l'apprenant a toujours recours à des stratégies d'apprentissage issues de la langue maternelle et se construit une grammaire provisoire entre la langue source et la langue cible, et c'est ce qu'on appelle « interlangue » qui se définit comme un système dynamique composé de caractéristiques de langue source appliquée à la langue cible.

Pour ce faire, les chercheurs en gestualité se basant sur la typologie de Leonard Talmy (1985) qui distingue les langues à trajectoire verbalisée (dont les verbes de mouvement contiennent des informations sur la trajectoire), des langues à trajectoire satellisé (dans lesquelles les informations sont véhiculées dans des satellites du verbe), ainsi que l'expression de la manière dont le mouvement est produit varie à travers les langues. Par exemple : l'anglais est une langue à trajectoire satellisée et utilise des verbes de manière, dans la phrase « *the ball rolls down the street* », « *down* » est un satellite qui indique la trajectoire et « *rolls* » est un satellite qui indique la manière dont la balle descend, c'est-à-dire en roulant. Quant au français, c'est une langue à trajectoire verbalisée, il nécessite des ajouts pour indiquer la manière (adverbes, gérondif, ...etc.) comme dans la phrase « *la balle descend la rue en roulant* ». On peut par conséquent supposer que cette différence entre les langues est visible gestuellement.

Dans la même tâche de description, on peut se demander : quels coverbaux effectuera l'apprenant si sa langue maternelle est à trajectoire verbalisée et s'il doit s'exprimer dans une langue étrangère à trajectoire satellisée ? En production orale en

langue étrangère, l'apprenant avancé produira-t-il des gestes correspondant à sa langue maternelle ? On peut supposer que si les gestes de l'apprenant ressemblent aux gestes d'un natif de la langue cible, alors c'est qu'il a acquis la manière de conceptualiser dans cette langue. Sur ce sujet, Adam Kendon (2005 : 8) résume que :

« Les locuteurs de différentes langues utilisent des répertoires gestuels différents, en partie pour des raisons linguistiques. Les locuteurs ne font pas nécessairement ce qu'ils voient mais ce qu'ils disent. Les gestes reflètent les choix linguistiques à la fois au niveau de la structure de l'information et au niveau des choix lexicaux présentés tant dans la syntaxe que dans la sémantique. »

III.6.4.2. Du côté de l'enseignant

Nous parlons plus maintenant de gestes à enseigner, mais bien de gestes pour enseigner, il s'agit d'enseignement d'une gestualité coverbale utilisée par l'enseignant à des fins pédagogiques. Car, le rôle de l'enseignant a évolué de celui de transmetteur à celui de formateur vers celui de médiateur. En s'appuyant sur le travail de Louis Dabène, Francis Dabène (1984 : 39) définit la triple fonction gestuelle de l'enseignant ainsi :

« Celle d'informateur : l'enseignant est celui qui connaît la langue cible : il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner ; celle d'animateur : il est responsable de la gestion des séances, exposer les enseignants, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe ; celle d'évaluateur : il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves. ».

- **Les gestes d'information grammaticale** : servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue. Par exemple : si un apprenant commet une erreur en disant en français « *j'aime les rouges voitures* », l'enseignant pourra signifier l'erreur syntaxique par un demi-cercle du doigt signifiant d'intervenir la place du nom et de l'adjectif, tout en s'aidant d'une phrase-type au tableau.
- **Les gestes d'explication lexicale** : permettent aux apprenants d'en déduire le sens des mots inconnus. Par exemple : pour faire comprendre le sens du verbe « se taire », l'enseignant peut faire un geste de la main

(les cinq doigts regroupés se dirigeant vers la bouche). Pour expliciter le lexique, l'enseignant peut également pointer du doigt des images accrochées au tableau en prononçant pour chacune d'entre elles le mot correspondant. Le pointage d'abord fait en ordre devient aléatoire une fois les enfants ont bien restitué le lexique. Peu à peu, l'enseignant se fait, laissant les apprenants donner le mot pour chaque image montrée.

- **Les gestes d'animation** : englobent les gestes de gestion de la classe et des interactions. Ces gestes concernent le placement des apprenants dans la classe, le passage d'une activité à une autre, ou la passation d'une consigne, la gestion du volume sonore pouvant être marquée par un geste de la main, la gestion de la participation des apprenants illustrés par le pointage du doigt.
- **Les gestes d'évaluation** : quant à eux déterminent les enseignements, les félicitations et les approbations ainsi que le signalement des erreurs. Ainsi, l'erreur d'une production orale d'un apprenant peut être signalée par le corps de l'enseignant : un geste ou une mimique signale à l'apprenant qu'il doit essayer de corriger son erreur.

III.7. La triple fonction de la gestuelle de l'enseignant

III.7.1. Méthodologie favorisant le geste en tant qu'outil d'apprentissage

Certaines méthodologies ont placé le geste au centre de la pratique de la classe. Nous citons les plus importantes.

III.7.1.1. La méthode directe

La méthode directe s'est basée uniquement sur la communication en langue cible, et à donner une importance à l'oral, il semblait normal que les locuteurs aient recours aux gestes. Du point de vue psychologues Claude Germain (1993), cette méthodologie s'apparente au mouvement associationniste, association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose, ou de l'image de la chose ou du geste, et association d'idées. L'usage du geste pour l'accès au sens était recommandé aux enseignants qui utilisent la méthode directe.

III.7.1.2. La méthode par le silence

La méthode par le silence a été élaborée en 1963, elle conçoit la langue comme un mode de pensée mathématique, c'est-à-dire composée d'un ensemble

d'éléments allant des plus petits « les sons » vers les plus grands « les phrases ». Pour cette méthode, l'apprentissage d'une langue repose sur une suite de prises de conscience qui se fait de manière silencieuse, c'est pour cela que le silence est préféré à la répétition et à l'imitation car il facilite la concentration, la vivacité, l'organisation mentale et la rétention. Bernard Dufeu (1996 : 108) affirme que :

« [...] pendant toute cette phase d'apprentissage, l'enseignante ne prononce pas un seul mot. Elle réagit soit par un geste de la main, soit par un signe de la tête, lorsque la production des apprenants ne correspond pas à la norme. A l'aide d'un code gestuel et mimique, elle s'arrête sur toutes les erreurs de langue ».

Marion Tellier (2006) a filmé une séance de cours d'anglais basée sur la méthode par le silence afin d'analyser les gestes utilisés par l'enseignant. Privé de parole, l'enseignant doit créer tout un ensemble de manifestations non-verbales pour remplir les différentes fonctions remplies, normalement, par la parole. Il y a donc un véritable code gestuel qui s'installe dans la classe, qui est utilisé pour conduire les activités, corriger, expliquer, etc.

III.7.1.3. La suggéstopédie

Méthode créée en 1970, qui met l'accent sur l'environnement de l'apprentissage, c'est-à-dire la joie et l'absence de tension ainsi que la relaxation qui optimise l'apprentissage. Cette méthode donne de l'importance au double niveau de la communication. En effet, le langage verbal n'est pas seul à transmettre des informations dans une situation de communication. Bernard Dufeu (1996 : 108) affirme que : *« [...] les mimiques, les gestes, les attitudes, le timbre, la modulation de la voix ou des intonations, qui accompagnent la parole du locuteur, [...] constituent le second plan de la communication ».* Il suggère donc à l'enseignant de renforcer ses paroles à l'aide de paramètres non verbaux et paraverbaux, ce qui stimule les facultés de mémorisation.

III.7.1.4. La méthode par le mouvement

Méthode qui a beaucoup influencé la didactique des langues étrangères en Amérique du nord. Elle donne une grande valeur à l'oral qui fait souvent réagir les apprenants de manière non verbale à des énoncés verbaux, en jouant sur diverses façons de traduction sans jamais passer par la langue maternelle de l'apprenant. Selon Dufeu (1996), la traduction se fait visuellement à travers les gestes sémantiques de l'enseignant, les mouvements qu'il demande de faire, la désignation d'objets de la salle de classe ou l'usage de photos ; et une traduction paraphrastique, c'est-à-dire, les paraphrases qui conduisent également à une traduction mentale plus ou moins directe.

Au début du cycle d'apprentissage, l'enseignant, par le biais de divers commandements, fait réagir les apprenants de manière physique ; cette approche physique de la langue présente de nombreux avantages, le fait d'écouter et d'agir à des ordres simples met l'apprenant dans une situation où la compréhension est facilitée et cela dès les premières heures d'exposition à la langue. Le transfert de savoir acquis est facilité dans la mesure où l'apprenant est rapidement capable d'exécuter des ordres qu'il n'a jamais entendus et qui se composent d'unités lexicales déjà rencontrées dans d'autres contextes.

James Asher, le créateur de la méthode par le mouvement aux Etats Unis, affirme que la mémorisation à long terme est favorisée par la mise en mouvement de la langue. L'association entre parole et réalisation physique renforce la rétention à long terme.

III.7.1.5. Hocus et Lotus et l'approche par la gestuelle

Méthode récente pour enfants qui privilégie l'utilisation massive du geste. Cette méthode propose des histoires en langue étrangères racontées par l'enseignant en accompagnant chaque mot d'un geste. Les enfants répètent les gestes et les mots. Dans le même ordre d'idées, nous mentionnons la méthode canadienne « l'approche par la gestuelle », qui conseille également la production systématique des gestes dictés par la méthode. Le débit très fluide du récit en langue étrangère et la production systématique de gestes accompagnant les mots semblent être des signes révélateurs d'un apprentissage par cœur, en ayant un fort impact sur la mémorisation.

III.7.2. Des activités privilégiant le geste et le corps dans la classe de langue étrangère

III.7.2.1. La situation de communication en classe de langue étrangère

La situation de communication en classe de langue est particulière à la fois du point de vue linguistique et interactionnel. L'enseignement de la langue étrangère inclut l'utilisation du geste pédagogique et le considère comme support essentiel dans la transmission de la langue étrangère. La communication en classe s'articule autour de codes autres que le code verbal dans toutes les disciplines. Des études ont d'ailleurs montré que la communication non verbale représente 80% de son message.

En classe de langue, la gestuelle peut être envisagée comme code didactique : illustrer le message verbal du geste approprié pour se faire comprendre. Elle peut également prendre une dimension culturelle : introduire des gestes propres à une culture. Pour envisager des séances où l'on ne parle que la langue étrangère, la communication peut être accompagnée de gestes, d'illustrations par exemple. Les apprenants, en étant confrontés à la règle de ne pas parler la langue maternelle, travaillent la mobilisation des outils, verbaux ou non verbaux, nécessaires à la compréhension du message émis. De plus, le recours à des consignes simples, assorties d'une gestuelle appropriée ou d'accessoires semble indispensable.

III.7.2.2. La dramatisation en classe de français langue étrangère

La dramatisation est un précieux outil de classe de langue étrangère, car il offre une situation de communication « authentique » où les apprenants vont pouvoir vivre la situation en s'exprimant en langue étrangère cible. « Authentique », car l'histoire est écrite de telle sorte que tous les éléments linguistiques sont contextualisés et quand l'apprenant entre dans la peau du personnage, il fait un travail d'adaptation pour entrer dans la situation à travers ses propres expériences. Le fait de mimer l'action demande un travail d'imagination.

Le recours aux activités théâtrales est souvent valorisé pour développer l'expression orale en langue étrangère, mais aussi pour apporter un caractère ludique et créatif à la pratique de la linguistique. Le théâtre engage le corps dans sa totalité car c'est l'expression corporelle qui mène l'apprentissage et la parole qui suit. Les jeux théâtraux sont destinés à faire participer tous les apprenants.

III.7.2.3. Les jeux et les activités ludiques

Les jeux permettent de motiver, de faire participer tous les apprenants, d'améliorer l'ambiance de classe et de créer une situation de communication authentique. Des liens étroits existent entre l'activité physique et l'acquisition linguistique chez l'enfant. Les enseignants ont souvent tendance à insister sur les aspects kinésique de l'apprentissage et sur la nécessité de l'implication physique dans toute activité en langue étrangère.

III.7.3. Le regard et le corps en classe de langue étrangère

L'importance du geste en formation ou dans la classe a été soulignée par des études récentes dont celles de Goldin (2003). Dès l'école, le geste est une forme de communication intuitive à laquelle les enfants sont déjà prédisposés par le dessin animé, dont ils captent fortement les signes et les mouvements. Les mimiques et les gestes de l'enseignant ne passent pas inaperçus. Lors des apprentissages, le geste permet de montrer la tâche à imiter ou bien il sert à l'enfant à se repérer par son corps lorsque, par exemple, l'enseignant lui enseigne comment compter grâce aux gestes des doigts.

III.7.3.1. Le geste pour imager le message

Le geste reste un des paramètres de la communication que l'enseignant utilise assez inconsciemment, mais dont l'importance apparaît d'emblée évidente dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il sert, selon Barrier. G (2017) diverse fonctions explicatives en co-pilotage geste-parole :

- Il permet de mettre l'accent sur le mot important de la phrase, c'est une sorte de métaphore. Les gestes manuels attirent alors l'attention, car ils mettent en contraste l'élément accentué de la phrase par rapport aux autres mots ;
- Il aide à représenter visuellement l'information et tient lieu un peu de substitut du tableau noir ;
- Il facilite le guidage de l'attention en pointant des objets visuels au tableau ;
- Il permet de créer des liens entre les représentations présentes au tableau par des gestes.

Lorsque les enseignants font des gestes illustratifs, ceci encourage les apprenants à en faire eux-mêmes, donc à mieux conceptualiser leur pensée. Les sujets qui s'aident de leurs mains pour parler obtenaient des performances plus élevées dans la résolution de tâches cognitives.

La fonction des mots est de décrire des choses, celle des gestes est de les accentuer, parfois même de les remplacer. Ces gestes permettent de compléter les explications verbales et de réduire la complexité d'explication, en faisant l'économie de certains termes d'anatomie ou paramètres spatiaux.

En enseignement des langues étrangères, la gestuelle rend le discours plus **compréhensible** et plus vivant pour l'apprenant. Pour faire comprendre un mot nouveau, l'enseignant utilise des postures, des mouvements manuels de mimes à partir des expressions faciales, ou grâce à l'articulation visuelle entre une main et d'autres segments corporels.

Faire acquérir des mots nouveaux suppose donc un engagement corporel, facial et articulatoire, voire ludique de l'enseignant, une certaine aisance corporelle qu'il peut faire partager en proposant des jeux de rôles. Redonner la parole au corps et susciter les interactions permet un apprentissage plus durable. Bien que l'organisation des locaux le permette rarement, les langues étrangères et l'expression orale en particulier, devraient logiquement être enseignées dans une salle vaste et isolée phoniquement pour permettre le déploiement postural et vocal.

III.7.3.2. Les signes corporels et le territoire en classe

Une autre dimension du langage corporel est la perception des indices affectifs et cognitifs. Avec plus ou moins de perspicacité, l'enseignant vérifie parmi ses apprenants si le message est bien perçu, s'il soulève de l'incompréhension, de l'ennui... Cet intervenant est confronté, pendant qu'il exerce un rôle didactique, à la gestion de ses propres affects au contact d'indices perçus autour de lui. Tâche d'interprétation qui déjà n'est pas aisée dans la communication duelle, mais qui peut être encore plus fantasmée lors du corps à corps avec le public d'apprenants.

Des spécialistes de la relation en classe indiquent que l'enseignant est souvent sous tension, car :

« Il doit être attentif aux messages non verbaux des élèves, au groupe comme aux individus. Il doit observer les mouvements,

les interpréter pour passer à l'action tout en restant concentré afin d'orienter son discours et le mener à bien sans digression. » (Gigar. V, 1997 : 99).

Un autre acte corporel de l'enseignant est celui d'écrire au tableau, complémentaire à la projection de visuels. Ce geste graphique autour il tourne le dos à son public, doit être maîtrisé faute de lisibilité.

III.7.4. Les limites de l'usage du geste en classe de langue étrangère

Si le recours à la gestuelle est privilégié en classe de langue, il ne peut être dissocié des activités liées à l'oral telles que le théâtre, les activités ludiques, les comptines...etc. les situations d'apprentissage en classe de langue relèvent surtout de la production et de la compréhension orale. Toutefois, les activités de production et de compréhension écrites sont également abordées à l'école primaire bien qu'elles prennent une place moindre au cours d'une séance. Les exercices écrits ne permettent pas l'utilisation massive du langage corporel. Il semblerait que seules les consignes exploitées à l'oral, nécessitent l'explication par les gestes. L'écrit, ne favorise pas l'interaction, mais plaçant l'apprenant seul face à un travail, ne nécessite pas les mêmes besoins que l'oral. D'autres activités telles que les supports des TICE ou des films ne plaçant pas la possibilité de manier la gestuelle de l'enseignant de la langue étrangère.

Les démarches d'observations réfléchies de la langue qui peuvent être mises en place dans des séances de comparaison des langues révèlent également les limites de l'utilisation des gestes pour aborder les langues. La comparaison des langues, à laquelle se sont notamment intéressés les chercheurs en didactique, s'inscrivent dans une volonté d'ancrer toutes les langues de l'école dans l'enseignement, toutes les langues parlées par les enfants de la classe mais aussi toutes les langues parlées dans le monde. Néanmoins, la comparaison n'a pas pour but d'enseigner les langues mises en jeu, mais d'ouvrir la curiosité des enfants vis-à-vis des autres langues, de développer leur esprit d'ouverture sur le monde et de tolérance envers autrui. C'est ainsi que les conflits cognitifs émergents et la mise en confrontation de leurs représentations a priori des langues permet la communication et le débat entre les apprenants. Par la confrontation des langues, il est possible de faire réveiller la conscience métalinguistique des apprenants et de leur faire comprendre certains fonctionnements de la langue comme le pluriel, les déterminants tout en mettant en

relief l'arbitraire du signe et l'importance de se distancier par rapport à sa propre langue. C'est à travers cette démarche que peut émerger également le concept d'intercompréhension qui cherche à faciliter l'apprentissage des langues écrites d'une même famille par leur comparaison.

Dans ce type d'activités, l'utilisation de la gestuelle et son impact dans l'apprentissage semblent heurter à certaines limites.

Conclusion

Souvent décrits comme une métaphore de la pensée, les gestes permettent de compléter, de renforcer ou de contredire le message : en cela, leur rôle pragmatique est donc essentiel. Contrairement à certaines croyances, ils n'apportent pas en toutes circonstances la *clef du sens caché*, mais ils permettent au récepteur de contextualiser le message perçu, de lui attribuer une coloration affective, d'en apprécier l'intensité émotionnelle, et d'affiner la précision de ses hypothèses relatives aux intentions de l'émetteur.

Dans le même temps, le non verbal peut être source de malentendus, de préjugés, de stéréotypes. En fonction de petits indices il nous arrive maintes fois de retirer de grandes conclusions, de confondre la partie pour le tout.

Le geste remplit en effet des fonctions d'accès à l'imagerie, de repérages spatio-temporels, d'activation de la mémoire lexicale, de mise en scène du référent, de graduation de l'intensité dramatique. Enfin, le geste participe à certain style expressif qui fait l'originalité de chacun, au même titre que sa voix, son regard, son registre de langue...

Après avoir donné un aperçu des différentes recherches sur les gestes dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons mettre au jour les questions sur les gestes de l'enseignant qui mériteraient d'être traitées expérimentalement, comme :

- Dans quelle mesure le geste de l'enseignant dynamise-t-il pour la compréhension ?
- Y a-t-il parfois une incompréhension gestuelle ? si oui, à quoi est-elle due ?
- Si le geste aide à la mémorisation du lexique en langue étrangère. Peut-on mesurer l'impact du geste sur la mémorisation du vocabulaire et si oui, comment ?
- Y a-t-il des techniques, des précautions à prendre pour renforcer l'impact du geste sur le processus de mémorisation ?
- Peut-on intégrer une réflexion sur la place et le rôle des gestes dans la formation des enseignants de langue ? si oui, comment ?

Le chapitre suivant aura pour objectif d'aborder successivement ces différents points mais de manière non exhaustive. En effet, notre objectif sera davantage de

chercher comment analyser expérimentalement ces aspects, de lancer des pistes de réflexions, de proposer une méthodologie expérimentale plutôt que de fournir des données quantitatives et exhaustives. Nous essaierons de mieux cerner les questions, les enjeux et l'impact du geste pédagogique sur l'enseignement apprentissage du FLE, et particulièrement sur la compréhension orale, dans ce qui suit.

CHAPITRE IV

**L'APPORT DU GESTE
PEDAGOGIQUE POUR LA
COMPREHENSION DE L'ORAL**

Introduction

La question centrale que nous essayons de traiter dans ce chapitre est la suivante : dans quelle mesure le geste pédagogique aide-t-il l'apprenant de FLE dans le processus d'accès au sens ? Une question qui fait naître d'autres secondaires, telles que :

- Un apprenant peut-il se fier aux gestes de l'enseignant pour comprendre des énoncés en FLE ?
- Comment désambiguïser-t-il le geste lorsqu'il n'est pas assez lisible ?
- Comment interprète-t-il les gestes pédagogiques en situation de classe ?

Pour apporter des éléments de réponses à nos questionnements, nous avons jugé nécessaire d'aborder la compréhension de l'oral dans son sens plus large, en commençant par définir ce qu'est la compréhension de l'oral et citer les principaux objectifs que tente l'enseignant de français langue étrangère d'atteindre à travers cette compétence. Ensuite, nous tenterons d'expliquer les différents modèles d'apprentissage de compréhension adoptés par l'apprenant afin d'accéder au sens du message sonore.

Puis, nous tentons de définir le geste pédagogique (parfois GP) et cerner l'apport de ce dernier à la compréhension de l'oral dans le processus de l'enseignement- apprentissage du FLE. En effet, le geste pédagogique en classe de langue remplit trois fonctions : informer, animer et évaluer. Nous allons nous consacrer à tenter d'analyser, de décrire et selon la situation d'interpréter les gestes que nous pourrions qualifier de vecteurs d'informations sémantiques qui apparaissent sous formes de : déictiques, mimiques faciales, d'emblèmes¹³ et de gestes illustratifs. Et enfin, nous aborderons quelques points importants quant à l'optimisation du geste pédagogique dans l'acte pédagogique et son impact sur la compréhension de l'oral.

Parmi les chercheurs en didactique des langues qui se sont penchés sur la question de compréhension des gestes en langue étrangère : Susan Kelleman (1992), Daniela Sime (2001) et Elisabeth Hauge (1992). Des recherches faites par Elisabeth Hauge (1998) aboutissent au fait que les manifestations non verbales sont

¹³Emblème : geste ou mimique destiné à exprimer ou à symboliser une notion abstraite ou concrète au sens d'une communauté ou de collectivité.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

principalement créés pour enseigner comme par exemple, le geste utilisé pour indiquer le passé avec le pouce ou la main pointant sur la tempe et qui sert à demander aux apprenants de travailler mentalement et non par écrit. Ce qui importe pour la chercheuse, c'est de familiariser les apprenants avec ces gestes, non seulement pour les aider à mieux comprendre ce à quoi l'enseignant de langue fait allusion quand il les emploie mais aussi, et surtout leur faciliter la communication avec des locuteurs natifs.

Daniela Sime (2001) a fait une étude qui a pour objectif d'analyser comment les apprenants donnent du sens aux gestes de l'enseignant. Les résultats de son étude montrent que de nombreux types de gestes aident réellement l'apprenant à saisir le sens des paroles de l'enseignant. Par contre, d'autres entraînent des confusions sémantiques.

IV.1. Qu'est-ce que la compréhension de l'oral ?

Longtemps négligée, la compréhension de l'oral a retenu toute l'attention dans les années 70 et a connu un rayonnement particulier avec l'entrée des documents authentiques dans la classe de langue étrangère. La volonté de mettre les apprenants au contact avec diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer diverses stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies dans le domaine.

La compréhension de l'oral ne se limite pas à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence. Mais, comme l'affirme Porcher. L (1995 : 45) : *« la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique. »*

En effet, la compréhension de l'oral est l'une des activités qui permettent d'apprendre la langue. Elle est située au début de l'apprentissage, c'est la première compétence communicative qui doit être développée chez les apprenants parce que pour apprendre à parler, il faut d'abord écouter. Cela s'explique à partir des recherches menées sur la compréhension de l'oral qui montrent que les apprenants de langue étrangère passent beaucoup de temps à écouter, à observer la langue, à

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

s'imprégner des sonorités, du rythme des phrases avant de se lancer à parler, leur besoin est de saisir, de dégager des sons, de se familiariser aux sons, à la mélodie de la langue avant de tenter de s'exprimer dans cette langue.

Pour un apprenant débutant, il est difficile de découvrir la signification à travers une suite de sons. La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir, elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et de développement des compétences linguistiques et langagières (Cuq et Gruca, 2002 : 155).

IV.1.1. Définition et objectifs de la compréhension de l'oral

L'importance accordée à cette compétence réceptive nous oblige à préciser ce que l'on entend par compréhension de l'oral. Le dictionnaire de didactique du français la définit comme étant : « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute » (Cuq, 2006 : 49). Cela veut dire que l'acte de comprendre est une opération mentale permettant de construire les significations que recouvrent les signifiants sonores. Elle met à l'épreuve la capacité de l'apprenant à saisir d'abord les indices sonores afin d'accéder au sens.

Pour Verdelhan- Bourgade. M (2002 : 142), la compréhension est la première phase et le premier besoin de l'enseignement et de l'apprentissage que l'enseigné doit développer en vue de saisir le sens des messages auditifs ou écrits en langue étrangère. Le décodage n'est pas seulement linguistique mais aussi sémiotique par plusieurs éléments non verbales ou extra-linguistique (mimiques, gestes, intonation, rythme...) peuvent assurer la compréhension orale ou la vérifier.

Selon le dictionnaire de la didactique des langues étrangères et secondes de Coste. D et Gallison. R (1976), la compréhension est une : « ...opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores. » (Coste. D et Galisson. R, 1976 : 110).

Pour Demons. F (2005 : 27) : « comprendre n'est pas une simple activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder mais la reconnaissance de la signification d'un discours et l'identification des fonctions communicatives » .

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

La communication nécessite la reconnaissance de différentes fonctions communicatives (référentielle, expressive, poétique, phatique métalinguistique et conative) qui peuvent être mises en scènes dans un discours oral pour simplifier la communication. C'est une compétence indispensable pour l'apprentissage des langues étrangères puisqu'elle peut handicaper l'apprenant en situation d'interaction avec des interlocuteurs de la langue cible, pour pouvoir répondre par la suite.

Tomatis A (1991) précise que : « *toute chose a une valeur significative dès lors qu'elle transmet une information affective, intentionnelle ou sémantique* » (Tomatis, 1991 : 182). Dès lors, comprendre ne consiste pas seulement à recevoir des informations, mais aussi la capacité à accorder une valeur significative pour les sons et les mots reçues, il s'agit de produire du sens. Un seul message entendu peut contenir plusieurs sens différents, mais c'est à l'auditeur de préciser la signification selon le contenu sémantique dans lequel le message sera émis. D'après Stephen. K (2007 : 292) :

« Les psychologues ont souvent utilisé des phrases ambiguës pour étudier la compréhension et ils ont découvert qu'un contexte sémantique explicatif permet à l'auditeur de sélectionner rapidement la signification appropriée d'un mot ambigu, même si les deux significations ont été activées ».

Quant aux éléments extralinguistiques, ils jouent un rôle important dans l'accès au sens selon Gruca. I, qui propose la définition suivante pour la compréhension de l'oral :

« Comprendre n'est pas une simple activité de réception : la communication de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compréhension de l'oral est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable. »
(Aouina. M, 2017:46).

L'accès au sens à travers un message sonore conduit l'apprenant à mettre en œuvre différentes capacités à savoir l'anticipation du contenu, le repérage des

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

informations à travers la prosodie et l'accentuation, la compensation des éléments inconnus en se basant sur ce qui est connu, la mémorisation de détails et l'émission d'hypothèses. Elle exige encore que l'apprenant ait un minimum d'informations sur le thème traité par le document sonore.

Donc, la compréhension de l'oral suppose que l'apprenant-auditeur sache le système phonologique, les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication ainsi que les facteurs extralinguistiques qui interviennent à l'oral comme les gestes, les mimiques, etc. L'acte d'écouter place l'auditeur dans un endroit où il se trouve obligé de suivre le raisonnement de l'interlocuteur, de saisir sa pensée à travers l'enchaînement des mots qu'il écoute et les éléments non linguistiques qui accompagnent la parole. En outre, la compréhension de l'oral est un savoir-faire difficile à maîtriser. Il nécessite aussi la mise en place de certains objectifs pour permettre aux apprenants de construire le sens du message émis.

Cette compétence vise à acquérir à l'apprenant de langue étrangère à la fois des stratégies d'écoute et de compréhension du message à l'oral. Selon Jean-Michel DUCROT, il n'est pas question de faire comprendre tout le document sonore à l'apprenant qui a tendance à s'arrêter à chaque mot incompris. L'objectif principal est de développer l'autonomie de l'apprenant, c'est -à-dire former un auditeur sûr de lui-même, capable de construire le sens du message mis à sa disposition. Cet auditeur est appelé à mobiliser de nouvelles connaissances se rapportant au document sonore et à réinvestir toutes les connaissances acquises en classe et à l'extérieur pour faire des hypothèses sur ce qu'il a compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. Il va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider. Il sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes.

Un autre objectif de compréhension orale consiste en l'acquisition progressive des méthodes qui permettent aux apprenants de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension. Selon Puren.Ch, elle a pour but de : « former des apprenants à comprendre des natifs dans des situations similaires à celles où ils auront à les comprendre en dehors de la classe » (2004 : 97). Autrement dit, le développement de cette compétence vise la compréhension de messages oraux dans des situations de communication réelle.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Ainsi, les objectifs d'apprentissage en compréhension de l'oral sont d'ordre phonétique, lexical, morphosyntaxique, socioculturel, discursif. L'apprenant cherche à reconnaître les différents accents et les registres de langue employés par le locuteur. C'est le moment où il rend compte de ses capacités à découvrir le lexique employé à l'oral, et à identifier les sons ainsi que les valeurs de l'intonation dans le discours. C'est une activité qui lui permet de découvrir les faits civilisationnels et culturels car chaque langue véhicule une culture.

IV.1.2. Les modèles de la compréhension de l'oral

Les recherches en psycholinguistique qui portent sur la construction du sens à partir d'un message sonore notamment celles de Herbert CLARKE et Eve CLARKE, apparues en 1977 décrivent le processus de compréhension orale selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique dans lequel l'accès au sens est envisagé comme une démarche ascendante (de la forme au sens), et le modèle onomasiologique à partir duquel la construction du sens est considérée comme une démarche descendante (du sens à la forme).

IV.1.2.1. Le modèle sémasiologique

Ce modèle décrit la compréhension de l'oral comme un processus à quatre étapes dont les deux premières constituent ce que l'on appelle la discrimination c'est -à- dire la compréhension au niveau formel et les deux dernières s'intéressent à la compréhension au niveau conceptuel, ce qui est appelé l'appréhension. D'abord, l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les sons. Puis, il délimite les mots, les groupes de mots, les phrases que représentent ces sons. Ensuite, il attribue un sens à ces mots. Et enfin, il construit une signification globale du message.

Selon Henri HOLEC (2010: 3): «*chacune de ces étapes présuppose celle qui la précède et exerce sur elle une influence en retour*». Il décrit les processus qui se déroulent au cours de chaque étape comme suit :

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

a) La perception :

Durant cette étape, les signaux perçus sont analysés en bruits non pertinents et signaux informatifs. Ces derniers sont les seuls retenus par l'auditeur. Parmi eux, les signaux linguistiques qui se représentent sous forme d'un continuum phonique. Ils sont perçus comme une succession d'unités distinctives dont l'unité minimale est la syllabe car certaines expériences de phonétique acoustique montrent que les consonnes sont reconnues autant à partir de leurs caractéristiques propres qu'à partir des « déformations » qu'elles entraînent sur les caractéristiques des voyelles qui les suivent.

b) La segmentation

C'est l'étape durant laquelle le continuum phonique est découpé en segments formels successifs correspondant aux unités significatives (mots ou groupes de mots). A la fin de cette opération, l'auditeur arrive à structurer les signaux informatifs en signes formels pertinents et à retrouver leurs organisations syntaxiques.

c) L'interprétation

Les unités significatives relevées dans l'étape précédente sont interprétées. C'est durant cette étape que l'aspect sémantique du lexique, de la morphosyntaxe, de la phonétique et de la ponctuation est appréhendé.

d) La relativisation

C'est la dernière étape de la compréhension pendant laquelle l'auditeur fait des opérations de relativisation. Parmi elles, la synthèse de données en termes grammaticaux, passage au niveau du groupe, de la proposition et de la phrase. Il met des relations avec le contexte, avec l'expérience personnelle. De même, il établit des relations entre les différents signaux c'est -à-dire entre le signal linguistique et non linguistique. Et à la fin, il hiérarchise les informations reçues selon leur degré d'importance. C'est au terme de cette opération que l'objectif de la compréhension orale est atteint.

Ce modèle donne la priorité à la perception des signifiants du message. En effet, tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'interprétation et laisse un vide de sens ; et tout signifiant mal segmenté conduit à un contresens. Cela veut dire

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

que l'auditeur qui se trouve incapable d'identifier différents sons et de segmenter les énoncés oraux d'un message n'arrive pas à en décoder le sens.

En outre, ce modèle de réception orale présente une conception linéaire du processus de compréhension orale c'est-à-dire la construction du sens d'un message sonore se réalise en sens unique, du texte à l'auditeur d'où l'appellation bas-haut. L'auditeur reçoit au fur et à mesure le contenu du message sonore. Cela montre clairement que l'apprenant-auditeur est un acteur actif dans le processus de compréhension. Son rôle, lors de la phase de discrimination et de segmentation, ne se délimite pas dans l'enregistrement des formes sonores mais plutôt dans la reconnaissance de ces formes. Et dans la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes sonores.

De plus, il est nécessaire de rappeler que le système auditif conserve très peu de temps pour recevoir l'information car le processus d'écoute passe par le repérage de l'information, l'analyse et le traitement de cette dernière et enfin son stockage. Ce qui implique l'intervention de la mémoire de l'auditeur qui se trouve face à deux types de compréhension : analytique et synthétique. La démarche analytique fait appel à la mémoire à court terme parce qu'il s'agit d'identifier par exemple un son, de repérer un mot. La démarche synthétique fait appel à une opération mentale plus complexe qui concerne surtout la synthèse des résultats recherchés. Et par la suite, l'auditeur arrive à la phase d'appropriation des informations notamment celles qui seront mémorisées et stockées dans la mémoire à long terme.

En revanche, l'analyse du processus de compréhension orale faite par Henri HOLEC et Marie-José GREMMO (1990) s'appuient surtout sur les recherches précédentes des psycholinguistes qui ont montré les limites de ce modèle notamment celles de Ronald MILLER et Walter ISARD (1963) qui affirment que la perception des mots est plus basse lorsque l'énoncé est grammaticalement incorrect et sémantiquement ininterprétable. Quant aux Irwin POLLACK et James PICKETT (1964), ils soulignent que les mots qui composent un discours spontané ne sont pas perçus ni comme mal prononcés ni comme déformés à cause du bruit qui accompagne la parole. Et en ce qui concerne WARREN (1970), il montre que l'auditeur se trouve incapable de remarquer les élisions lorsque les sons d'un énoncé sont remplacés par un bruit.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

En fait, Henri HOLEC montre clairement les insuffisances du modèle séméiologique qui décrit la compréhension orale comme étant une activité envisagée en elle-même en dehors de la situation de communication dans laquelle elle s'effectue. Il souligne que l'auditeur ne pourrait pas dégager les signaux informatifs du bruit. De plus, la relativisation implique la mise en jeu des aptitudes intellectuelles et psychologiques comme l'attention et la mémoire et sont toutes liées à l'intérêt ainsi que la capacité de déduction, d'induction et de classification. D'où la nécessité d'établir un autre modèle de compréhension orale plus performant.

IV.1.2.2. Le modèle onomasiologique

D'après ce modèle, l'auditeur mobilise toutes ses connaissances afin d'accéder au sens du thème abordé dans le message sonore. D'abord, il construit des hypothèses sémantiques qui se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont il dispose a priori de la situation de communication (qui parle à qui ? où se passe la scène ? quand se passe-t-elle ? quelle est l'intention probable de communication ?) ainsi que les informations qu'il repère du message au fur et à mesure de son déroulement. Ces hypothèses anticipent le sens du message aussi bien au niveau global, et sont dans ce cas imprécises, qu'au niveau limité des différentes unités de sens qui sont représentées par des unités formelles de surface telles que le tour de parole, l'énoncé, la préposition, le groupe de mots, le mot.

L'auditeur établit en parallèle des hypothèses formelles qui se fondent sur les connaissances qu'il a sur le code comme les structures phonématiques des signifiants lexicaux, structures syntaxiques et les marqueurs de l'architecture du message.

Ensuite, il vérifie les hypothèses émises, mais cette vérification ne s'opère pas par une discrimination linéaire de la chaîne phonique mais plutôt par la prise d'indices qui permettent de confirmer ou d'infirmer les attentes sémantiques et formelles qui sont liées comme dans leur existence linguistique : signifiant et signifié d'un signe linguistique. Cette opération dit Henri HOLEC s'effectue en fonction des hypothèses formelles car la place syntaxique d'un mot par exemple détermine les indices qui doivent être recherchés. De plus, les différents sons d'un mot que l'on repère peuvent être utilisés comme indices présentant plusieurs possibilités afin de vérifier la même hypothèse. Prenons par exemple l'énoncé présenté par Henri HOLEC et Marie-José GREMMO « Le chat a attrapé une souris », pour vérifier l'hypothèse que c'est un

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

animal que le chat a attrapé, il faut rechercher des indices à la place syntaxique du complément d'objet après l'article. Et pour vérifier qu'il s'agit de « souris » et non de « mésange », il est nécessaire de repérer le « s » initial mais aussi les sons [u], [r] et [i] peuvent être utilisés comme indices. Ainsi, l'énoncé présente différentes possibilités afin de vérifier la même hypothèse.

Enfin, la dernière étape du processus de compréhension selon ce modèle dépend de la vérification des hypothèses. Lorsque l'auditeur arrive à confirmer ses hypothèses, la signification du message déjà construite s'intègre dans la construction du sens en cours. Mais si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend la construction du sens en conservant les informations recueillies pour qu'il reprenne cette opération de manière différente grâce aux répétitions qui permettent l'apparition de nouveaux indices. En cas où les hypothèses sont infirmées, l'auditeur reprend la procédure de nouveau en établissant d'autres hypothèses sur la base des informations recueillies en appliquant cette fois la procédure sémasiologique à la partie de l'énoncé stockée dans la mémoire à court terme ou il abandonne simplement la construction de signification localement entreprise.

En définitive, le modèle onomasiologique donne la priorité à la pré-construction de signification du message. Par ailleurs, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) est secondaire. Cela s'explique par les expérimentations psycholinguistiques et même les observations courantes qui montrent la capacité de l'auditeur à comprendre des messages

bruités, des messages prononcés avec un accent et à saisir ce que veut dire un interlocuteur avant qu'il finisse de le dire.

D'après ce modèle, le sens se construit par interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte. En d'autres termes, plus l'auditeur apporte des informations au texte à partir des hypothèses qu'il établit, moins il a besoin du texte pour rechercher des indices afin de comprendre. Ceci relève d'une expérience de compréhension orale en langue étrangère, un message dont on a lu la transcription avant de l'écouter, est perçu comme étant facile à comprendre et formellement très clair. C'est-à-dire, l'auditeur décode facilement le message sonore quand il a l'occasion de le lire avant de l'écouter.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

En fait, l'anticipation de signification du message se base sur les connaissances de l'auditeur, sur la situation de communication, sur le producteur du message, sur le type du discours (histoire, dialogue, présentation d'une personne, explication de phénomène, etc.), sur le code utilisé, sur la thématique abordée et sur la culture à laquelle appartient le producteur du message. En somme, ces connaissances sont d'ordres linguistiques, socio-psychologiques, sociolinguistiques, discursifs, référentiels et culturels.

IV.1.2.3. Le modèle interactif

La compréhension de l'oral ne peut pas être considérée comme un traitement ni ascendant ni descendant de l'information mais plutôt une opération mentale interactive au cours de laquelle l'auditeur fait appel à ses acquis et à ses connaissances linguistiques. L'utilisation d'un processus plutôt qu'un autre dépend des connaissances que l'auditeur a sur le sujet et surtout du but de l'écoute. En effet, au moment de l'écoute, les auditeurs écoutent de manière sélective en suivant un objectif précis. Plus leur écoute est orientée, plus ils arrivent à décoder le message. La connaissance du but communicatif de l'écoute aide l'auditeur à décider quoi écouter, quel processus choisir et à quel moment de l'écoute doit-il l'activer car il ne reçoit pas tout en même temps.

En somme, la compréhension de l'oral est une compétence qui implique l'utilisation des deux modèles à tour de rôle et en fonction de l'individu voire de sa culture. Il construit le sens d'un document sonore en langue étrangère par interaction entre les éléments apportés par le document et ses connaissances antérieures.

Ainsi, les recherches menées sur la compréhension de l'oral permettent de cerner les démarches qui doivent être mises en œuvre dans le traitement de l'information afin de faciliter la tâche pour l'apprenant et de rendre l'apprentissage de cette compétence efficace.

IV.1.3. Les étapes de la compréhension de l'oral

L'acte d'écouter n'est pas facile pour les apprenants surtout débutants en langue étrangère. La raison pour laquelle, l'enseignant doit suivre une démarche qui permet aux apprenants d'accéder au sens global du document sonore. Pour ce faire, les didacticiens (Michael ROST, 1990 ; David MENDELSON, 1994) proposent habituellement une démarche de trois temps : la pré-écoute, l'écoute et l'après écoute.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

IV.1.3.1. La pré-écoute

Au moment de la pré-écoute, l'apprenant est appelé à faire le point sur ses connaissances du sujet. C'est le moment où il se pose des questions, émet des hypothèses, fait des prédictions. Cette phase préparatoire est une occasion pour introduire le vocabulaire nouveau. Elle amène l'apprenant à saisir une liste de termes liée au thème, d'utiliser les définitions, de recourir à la traduction. L'enseignant doit attirer l'attention des apprenants sur les indices linguistiques ou les indices acoustiques tels que le ton sur lequel certains énoncés sont prononcés ou encore la mise en relief de certains éléments de la chaîne sonore (la hauteur mélodique, l'allongement, la force).

IV.1.3.2. L'écoute

La première écoute est centrée sur la compréhension de la situation de communication du document. Il est nécessaire de préparer les apprenants de niveau débutant et focaliser leur attention sur le cadre situationnel à l'intérieur duquel se passent les événements en leur demandant de répondre à des questions de types : qui parle ? À qui parle –t-il ? Combien de personnes parlent ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Où se passe la situation ? Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs ? À quel moment la situation se déroule-t-elle ?

Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et construisent des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Chaque information retenue doit être justifiée lors de la deuxième écoute, à l'aide d'indices contenus dans les énoncés oraux.

La deuxième écoute est souvent indispensable pour rassurer les apprenants de niveaux faibles. En leur permettant d'examiner les données relevées et de pouvoir compléter les réponses pour les apprenants de niveaux avancés, elle peut les aider à réaliser des activités plus complexes.

IV.1.3.3. L'après-écoute

C'est l'étape au cours de laquelle les apprenants partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies qu'ils ont utilisées. C'est la phase où ils partagent leurs impressions et expriment leurs sentiments. Cette phase permet non seulement de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées mais aussi de

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

mesurer ce que les auditeurs ont acquis. Il s'agit d'une écoute fine qui exige l'analyse du document tout en apportant une attention critique ; c'est une écoute d'évaluation.

La phase de post-écoute doit permettre aussi à l'apprenant d'approfondir ses connaissances acquises et de les réinvestir dans une tâche réelle, signifiante. Elle peut avoir un intérêt pour n'importe quel apprenant en dehors du travail effectué et sur un document sonore autre le document de départ. Elle reprend toutes les aides des étapes précédentes : découvrir, comprendre, apprendre et mémoriser.

IV.1.4. Les savoir-faire développés en compréhension orale

La compréhension de l'oral vise à développer chez l'apprenant-auditeur différentes compétences qui regroupent plusieurs capacités : capacités générales qui servent à prélever des éléments factuels (aspect dénotatif), de les mettre en synergie pour construire du sens et d'interpréter les intentions (force illocutoire du message); et capacités plus spécifiques au niveau de l'énoncé lui-même. Elles relèvent d'un certain nombre de savoir-faire qui permet à l'auditeur d'accéder au sens du message. Ces savoir-faire se réduisent principalement dans la capacité de discrimination auditive, le repérage de lexèmes significatifs, la distinction des traits prosodiques et la capacité de construction du sens (Doulate. S, 2011).

IV.1.4.1. La discrimination auditive

Au cours de l'écoute, l'apprenant-auditeur doit être capable de reconnaître les phonèmes de la langue cible, leurs différentes combinaisons. En effet, un phonème mal perçu peut conduire à une incompréhension. L'entraînement à la compréhension orale contribue à mettre en place le système phonologique de la langue étrangère. L'apprentissage doit donc prévoir une phase de prise de conscience des différences phonologiques en travaillant avec des enregistrements sonores dont on prend soin de contrôler la qualité pour une meilleure restitution des sons. C'est pour cela, il est recommandé d'utiliser des matériaux authentiques représentatifs de la langue parlée et de favoriser l'intériorisation du système phonétique. Donc, cette compétence donne la priorité à l'éducation de l'oreille à travers la multiplication des exercices de phonétique.

IV.1.4.2. Le repérage de lexèmes significatifs

Cette compétence réceptive a pour but de rendre l'apprenant capable de repérer un mot ou une formule à partir d'un message sonore et de reconnaître les frontières des mots afin d'accéder au sens du message dans sa globalité. En d'autres termes l'auditeur s'appuie sur le message sonore pour repérer des lexèmes porteurs de sens. Pour ce faire, il fait appel à divers mécanismes de repérage. Les activités de réception orale doivent faciliter le processus d'identification et de repérage des mots significatifs. Ces derniers sont considérés comme mots clés, ayant pour fonction d'aider l'apprenant à se focaliser sur le thème général du message et faire des relations pour construire le sens.

IV.1.4.3. La distinction des traits prosodiques

Les activités de compréhension orale permettent aussi de développer la capacité à percevoir les traits prosodiques : intonation et rythme de la langue.

a) L'intonation

L'intonation concerne la mélodie que produit un énoncé significatif. Elle constitue une véritable structure d'accueil de tous les autres éléments de la parole (rythme, accent) qui sans elle, restent vides de signification, et la méconnaissance du système intonatif et accentuel d'une langue empêche la compréhension des messages oraux produits en cette langue.

Cependant, il est inévitable d'envisager l'enseignement d'une langue étrangère sans rendre compte de sa prosodie d'où la nécessité de distinguer les différentes fonctions de l'intonation à savoir la fonction distinctive, la fonction démarcative et la fonction expressive.

La fonction distinctive permet en l'absence de marques syntaxiques, de distinguer une phrase déclarative d'une phrase interrogative, impérative ou injonctive. Grâce à la fonction expressive, on peut distinguer l'interrogation « il pleut ? » de l'assertion « il pleut » par une intonation montante.

La fonction syntaxique ou démarcative consiste quant à elle à marquer une frontière entre les groupes rythmiques. C'est-à-dire elle permet de délimiter les unités syntaxiques d'un énoncé. La phrase se divise en groupes rythmiques repérables à l'oreille par les mouvements mélodiques montants et descendants portés par les

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

syllabes accentuées à la finale de chaque groupe. Ces unités intonatives ou prosodiques structurent la phrase et aident l'auditeur à construire le sens. Citons la phrase suivante : « Le fils du voisin, qui n'a pas cinq ans, sait déjà écrire » (Zemmour. D, 2004 : 75). Elle peut être découpée en trois groupes rythmiques faciles à repérer par l'auditeur qui n'a pas tendance à saisir tous les mots d'un énoncé à la fois à cause des caractéristiques de l'oral.

La fonction expressive appartient au niveau du subjectif et traduit les émotions, les intentions, les attitudes du locuteur. Elle se réalise de multiples façons selon le degré d'expressivité, la personnalité et les intentions de communication de chacun. Un énoncé peut exprimer des sens différents qui dépendent ainsi de l'intention du locuteur. Le sens ne dépend pas uniquement du sens des mots mais aussi de l'intonation et du contexte communicatif de la situation dans laquelle se trouvent les locuteurs. Cette fonction permet de repérer les sentiments comme la peur, la surprise, l'indignation, la colère, la joie, etc. Elle permet aussi d'indiquer les caractéristiques des locuteurs (âge, sexe, appartenance à une classe sociale).

b) Le rythme

La prosodie d'une langue se distingue aussi par son rythme qui se caractérise par la répartition des accents et des pauses. Il dépend beaucoup de la syllabe qui est l'unité rythmique de base à l'oral. L'entraînement à la compréhension orale qui se base sur l'écrit oralisé (journal télévisé, histoire racontée) donne le sentiment que la langue orale s'exprime selon un rythme régulier, caractérisé par des pauses grammaticales et des regroupements qui s'effectuent d'une manière logique. Mais, le rythme de formulation du message est changeant en langue spontanée. Il varie en fonction des caractéristiques intellectuelles et émotives du locuteur (Doulate. S, 2001).

La compréhension de l'oral en langue étrangère exige que l'auditeur fasse un effort pour s'assimiler au locuteur et pour calquer son rythme de décodage sur le rythme d'encodage de ce dernier. Un apprenant qui ne s'est pas habitué à écouter souvent la langue qu'il est en train d'apprendre a le sentiment que son locuteur parle très vite. C'est pour cela, il est demandé aux enseignants de choisir des documents sonores dans lesquels le rythme ne sera pas ralenti de façon exagérée car ils risquent d'habituer leurs apprenants à un rythme qui n'existe pas en réalité.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

IV.1.4.4. La construction du sens

L'acte d'écouter implique le développement d'une capacité essentielle qu'est la construction du sens. Pour ce faire, l'apprenant-auditeur s'appuie sur sa capacité de raisonnement, de formulation d'hypothèses, de mémorisation de détails, de déduction et participe à leur développement afin de construire le sens du message oral dans sa totalité. L'apprenant débutant en langue étrangère a généralement recours aux éléments segmentaux (voyelles, consonnes) et suprasegmentaux (accent, rythme, intonation) au même titre que la situation (expression et gestes de l'émetteur, environnement physique) qui constituent des indices contextuels permettant le repérage et l'identification des mots (Doulate. S, 2011).

En somme, la compétence de compréhension de l'oral doit permettre à l'apprenant-auditeur de développer ses différentes capacités. Parmi lesquelles : capacité à segmenter la chaîne parlée pour repérer les marques de ponctuation du discours oral, capacité à isoler les mots porteurs de sens pour repérer le thème et le rhème, capacité à utiliser les éléments prosodiques afin d'identifier les intentions du locuteur car la maîtrise de certains faits phonétiques et phonologiques facilitent la compréhension orale.

IV.2. L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'oral

Lorsqu'on dit geste pédagogique, cela renvoie aux gestes des mains, postures et mimiques faciales lorsque celles-ci s'avéreront pertinents et/ou complémentaires, tout en évoquant le comportement didactique de l'enseignant. C'est-à-dire, les gestes de l'enseignant à visée pédagogique, ce qui signifie que nous ne tiendrons pas compte de gestes extra-communicatifs (se gratter par exemple), ni des gestes techniques (écrire au tableau, par exemple). Nous nous intéressons aux mouvements liés au contenu verbal, produits avec une intention pédagogique.

IV.2.1. Définition du geste pédagogique

Tellier. M (2006 : 76) définit le GP comme suit : *« en marge des gestes proprement dits communicatifs, le GP est, celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ces apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image ».*

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Et elle complète : « le GP est constitué d'un ensemble de manifestation non verbale créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants) ». (Lucile. C et Tellier. M, 2006 : 76).

L'auteure dégage un code gestuel commun qui doit être partagé par les acteurs dans une même classe, et on peut énumérer trois conditions pour qu'un geste pédagogique fasse partie du code commun de la classe :

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

Elle dégage aussi des catégories fonctionnelles du GP qui peuvent aider à sa conceptualisation et sa mise en pratique en classe de langue étrangère.

Le tableau suivant présente la catégorisation fonctionnelle du geste selon Tellier. M (2006) :

Gestes d'informations	Grammatical
	Lexical : constituent la majeure partie de cette catégorie. Ils sont choisis car : <ul style="list-style-type: none">⑩ parce qu'il juge ce terme particulièrement important pour comprendre le sens global de la phrase (c'est le pivot)⑩ parce qu'il suppose que ce mot est inconnu de l'apprenant et va lui poser problème.
	Phonologique/phonétique : ces gestes permettent de visualiser et de ressentir les caractéristiques prosodiques des phrases ou des mots prononcés. Les enseignants utilisent également ces gestes pour la production des sons.
Gestes d'animation : englobe à la fois les gestes de gestion de classe (changement d'activités, démarrage et clôture d'activité, placement des apprenants/du matériel, punir/gronder/ faire taire, donner des consignes) et de la gestion des interactions et de la participation (réguler les débits/le volume sonore, faire répéter, étayer, interroger, donner la parole).	
Gestes d'évaluation : elle comprend les gestes pour féliciter, approuver et signaler une erreur. 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.	

Tableau n° 5 : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique (Tellier. M, 2006 :97)

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Cependant, il nous paraît important de déterminer les fonctions du GP en classe de langue

IV.2.2. Les fonctions du geste pédagogique en classe de langue étrangère

Peu de didacticiens ou linguistes intéressés par le geste ont essayés de distinguer différentes fonctions, ou de proposer une catégorisation fonctionnelle des gestes de l'enseignant basés sur des observations de classe. Ainsi, dans le cadre des conversations réelles, plusieurs classifications ont été proposées, chacune d'entre elles repose sur un aspect. Nous citerons les plus importantes d'entre elles.

Commençant par le classement de Grant. M et Dorothy Grant Henning (1971) qui distinguent deux fonctions du geste de l'enseignant à l'école primaire :

- ***Fonction éducative*** : mouvements produits consciemment, qui sert à transmettre le sens et à gérer les interactions verbales ;
- ***Fonction personnelle*** : ce sont les mouvements personnels sans intention éducative.

Les auteurs ont sous- catégorisé les gestes éducatifs en trois : chef d'orchestre, acteur et technicien, qui permettent, dans le même ordre, de gérer la classe et obtenir l'attention (chef d'orchestre), clarifier le sens des mots en les accentuent par un geste un mot (acteur) et enfin, d'interagir avec le matériel, les objets, l'environnement scolaire (technicien).

En 1977, les mêmes auteurs envisagent trois fonctions du geste dans une classe de langue :

- ***Fonction didactique*** : englobe les gestes servant à démontrer le sens ;
- ***Fonction interactionnelle*** : englobe les gestes destinés à promouvoir le dialogue ;
- ***Fonction personnelle*** : englobe les gestes sans intention pédagogique.

Autre classement celui de Yuka Fujimori (1997), qui distingue quatre fonctions :

- ***Fonction de gestion de l'interaction*** : regroupe les gestes pour interroger un apprenant, par exemple ;

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

- **Fonction de transmission d'information** : rassemble les gestes qui véhiculent du sens ;
- **Fonction emphatique** : pour mettre en valeur certains aspects ;
- **Fonction pour attirer l'attention.**

Maria Clara Ferrao Tavares (1999 : 153-170), en définit quatre fonctions :

- **Fonction symbolique** : liée à la disposition du mobilier et des interlocuteurs ;
- **Fonction affective ou relationnelle** : ce sont les manifestations non verbales liées à la gestion de la classe ;
- **Fonction sémantique** : englobe les comportements illustratifs ;
- **Fonction pragmatique** : englobe les comportements culturels.

Le classement proposé par Clara Cristilli (2005 : 15-18) distingue quatre opérations communicatives chez l'enseignant, réalisées à travers des expressions gestuelles et verbales dans le but de développer la compétence communicative chez l'enfant (ce qui est particulièrement intéressant pour nous). Les quatre opérations sont :

- **L'expansion** : l'ensemble des expressions gestuelles et verbales qui permettent de guider l'apprenant ;
- **La focalisation** : englobe les expressions qui attirent l'attention de l'apprenant ;
- **La confirmation** : servent à confirmer la véracité d'une réponse de l'apprenant ;
- **La correction** : les comportements verbaux et non verbaux qui permettent à l'enseignant de montrer et corriger les erreurs de l'apprenant.

Le tableau suivant synthétise les différentes catégorisations fonctionnelles du geste :

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

	Fonction d'explication transmission	Fonction de gestion	Fonction d'évaluation	Aspect culturel	Fonctions non pédagogiques
Grant et Henning (1971)	Mode éducatif				Mode personnel
	Fonction d'acteur	Fonction d'orchestration	X	x	fonction de technicien
Grant et Henning (1977)	Fonction didactique	Fonction interactionnelle	X	x	Fonction personnelle
Fujimori (1997)	Fonction de transmission d'information	Fonction de gestion de l'interaction	x	x	X
	fonction emphatique				
	fonction pour attirer l'attention				
Ferrao-Tavares (1999)	Fonction sémantique	Dimension fonctionnelle	X	Fonction pragmatique	Fonction affective
Cristilli (2005)	Focalisation	Expansion	Confirmation	X	X
			Correction		

**Tableau n° 6 : synthèse de catégorisation fonctionnelle des gestes de l'enseignant
(Tellier. M, 2006 : 97)**

Enfin, l'auteure propose une catégorisation et sous-catégorisation fonctionnelle bâtie sur l'analyse d'interactions verbales :

- Gestes d'informations : regroupent les gestes d'informations grammaticales, qui servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticales de la langue ;
- Gestes d'explication lexicale ;
- Gestes pour susciter, attirer l'attention : servent à attirer l'attention de l'apprenant sur un élément nouveau à acquérir ou sur une exception ;
- Gestes d'évaluation : gestes d'encouragement, de félicitation/aprouvation et signalisation des erreurs.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Voici un tableau qui récapitularise les fonctions du geste en classe de langue étrangère selon Tellier :

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

Tableau n °7 : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique en classe de langue (Tellier. M, 2006 : 100)

Quant aux gestes qui servent à la gestion de la classe et plus précisément à guider des activités, Marva Barnett (1983 : 439-448) met l'accent sur l'établissement d'un code commun¹⁴ transmis aux apprenants par l'enseignant, elle affirme que :

« D'abord, l'enseignant développe un ensemble standard de signaux. Ceux-ci peuvent être constitués de gestes de la main ou du bras. De mouvement de la tête ou des yeux ou même du corps entier. [...] évidemment, ces gestes ne sont pas universels et n'ont pas besoin de l'être. Introduits à plusieurs reprises avec un indice verbal, ils provoquent rapidement une réponse automatique et inconsciente des apprenants. »

Ce code gestuel, une fois acquis par les apprenants, leur permet de s'exprimer en classe tout en recevant l'aide muette de l'enseignant. Cependant, pour qu'un GP fasse partie d'un code commun de la classe, il faut :

- Que ce geste soit toujours associé au même sens ;
- Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé ;
- Qu'il garde le même aspect, la même forme pour être bien identifié.

¹⁴Code commun : ce sont les gestes utilisés par l'enseignant qui deviennent rapidement familiers.

IV.2.3. La mise en œuvre du geste pédagogique en classe de FLE

Nous allons montrer les paramètres qui font de la classe de langue une situation de communication particulière, notamment au plan linguistique et interactionnel.

La communication en classe de langue repose sur plusieurs critères spécifiques à cette situation de communication qui provoquent des échanges très particuliers. Elle est restreinte en terme de lieu et de temps par conséquent, des échanges communicatifs toujours dans les mêmes conditions spatio-temporelle. Comme l'explique Louise Dabène (1984 : 39-46) :

« Lorsque l'on compare le dialogue en classe de langue étrangères à d'autres échanges -formels ou informels- on constate que son caractère le plus fondamental est d'être presque totalement déterminé par ses conditions de production. Celles-ci sont, en effet, rigoureusement définies et hautement prégnantes. Il s'agit d'un échange totalement imposé : dans la plupart des cas il revient à l'institution de décider du lieu et du moment où il aura lieu et même des partenaires en présence. »

Dans une classe de langue, les rôles des interlocuteurs sont prédéterminés ; l'enseignant a une triple fonction : informer, animer et évaluer. L'apprenant, quant à lui, il doit surtout réagir et répondre aux sollicitations de l'enseignant. De par son rôle d'instructeur et d'animateur, l'enseignant prend énormément la parole en classe, les apprenants ont donc un temps d'expression plus réduit. Il existe de nombreuses situations de communication authentiques mettant en scène des interlocuteurs, et ces situations sont soumises à des contraintes bien particulières (tours de paroles, niveaux de langue utilisés, etc.) que la communication en classe de langue connaît également.

De par l'inégalité dans la maîtrise de la langue-cible, l'enseignant met en place diverses techniques pour aider l'apprenant dans la compréhension et la production orale et pour donner des informations sur la langue-cible au niveau de la construction et du sens dont le geste fait partie. Souvent, geste et parole se complètent et véhiculent un même message. Le geste parfois transmette d'autres informations que celles fournies par le verbal, comme il peut lever l'ambiguïté des paroles.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Dans certaines situations, le geste peut véhiculer plus de sens que la parole. Par exemple, lorsqu'on s'adresse à un étranger, on produit davantage des gestes iconiques pour renforcer le sens des paroles.

Comme nous l'avons exposé précédemment, vu la spécificité des situations de communication en classe de langue, on peut s'attendre à ce que les gestes utilisés soient aussi spécifiques à cette situation. Les apprenants débutants ou qui ont un niveau de maîtrise de langue limité se basent beaucoup plus sur les gestes utilisés par l'enseignant pour accéder au sens. L'enseignant produit non seulement une gestuelle coverbale, mais un ensemble de gestes les plus iconiques possible servant à faciliter la compréhension. En somme, pour les interlocuteurs maîtrisant peu ou pas le code linguistique, le geste devient la source principalement d'information sémantique.

Lorsque nous sommes dans une situation de communication ordinaire, nous produisons naturellement, des manifestations non verbales (gestes coverbaux) spontanément, sans y réfléchir et sans se prêter attention. À ce titre, Marianne Gulberg (1998 : 641-645) reconnaît que :

« .. Les gens sont rarement conscients de ces gestes (les coverbaux). Ils se souviennent éventuellement d'avoir bougé leurs mains, mais n'ont habituellement pas de souvenir de la forme ou de l'apparition précises des gestes »

En classe de langue, en tenant compte de l'asymétrie linguistique, et du fait que les apprenants ne comprennent peut être pas tous la parole en langue étrangère, l'enseignant produit consciemment du geste pédagogique pour animer la classe et même pour transmettre des savoirs et des savoir-faire.

IV.2.4. La situation de communication en classe de FLE

La communication en classe de langue étrangère repose sur plusieurs paramètres spécifiques à cette situation de communication caractérisée par des échanges très particuliers, notamment linguistique. Elle est, comme l'a montré Cicurel. F (1985 : 12), restreinte en termes de lieu (le cadre spatiale de la salle de classe) et le temps (le temps du cours), ça veut dire dans les mêmes conditions spatio-temporelles. Dabène. L ((1984: 39) explique :

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

« Lorsque l'on compare le dialogue en langue étrangères à d'autres échanges -formel ou informels- on constate que son caractère le plus fondamental est d'être presque totalement déterminés par ses conditions de production. Celles-ci sont, en effet, rigoureusement définies en hautement prégnantes. Il s'agit d'un échange totalement imposé : dans la plupart des cas il revient à l'institution de déceler du lieu et du moment où il aura lieu et même des partenaires en présence. »

La répartition de l'espace de la salle de classe est aussi contrainte par l'institution, les apprenants sont assis et statiques tandis que l'enseignant est plus libre de ses mouvements. Il dispose de la liberté corporelle de s'asseoir derrière ou sur son bureau, de rester debout ou de se déplacer dans la salle. La seule possibilité de se mouvoir dans la salle de classe c'est en général les activités ludiques telles que les jeux de rôles et les activités théâtrales.

La situation de communication en classe de langue est aussi caractérisée par l'inégalité dans la maîtrise du code. Le fait qu'il existe des apprenants débutants qui ne maîtrisent pas ou peu la langue cible par rapport à l'enseignant qui détient la connaissance de cette langue, cela met les apprenants en situation de faiblesse.

Pour cette raison, l'enseignant met en place différentes techniques pour aider l'apprenant dans la compréhension et la production orale, et pour améliorer sa compétence langagière, l'apprenant a recours à des reprises de reformulations, des hésitations, etc. et l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les répartitions et les explications.

IV.2.5. Un geste spécifique à une situation de communication spécifique

De par la variété des paramètres qui font de la classe de langue une situation de communication particulière, une question s'impose : y- a-t- il un geste approprié à cette situation de communication spécifique ?

Le geste et la parole se complètent souvent et véhiculent un message verbal. Le geste peut donner d'autres informations que celles fournies par le verbal, comme il peut lever l'ambiguïté de la parole, la renforcer ou bien ajouter des informations qui n'ont pas été transmis par le verbal. Il convient donc de préciser que les gestes coverbaux sont produits en concomitance avec la parole et prennent sens grâce à elle,

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

en racontant par exemple, une histoire en effectuant des gestes pour décrire une situation.

Il est possible que, dans certaines situations, le geste peut véhiculer plusieurs sens. Lorsqu'il s'agit d'un interlocuteur étranger, on produit beaucoup plus de gestes iconiques pour renforcer le sens de nos paroles. D'autres situations là où on ne peut pas parler et on doit transmettre quand même un message, les gestes sont très iconiques afin d'être compris sans paroles.

Ainsi, les apprenants débutants ayant un niveau limité de langue cible ne peuvent pas se baser uniquement sur la parole pour accéder au sens mais aussi à ce qu'ils voient. La gestuelle de l'enseignant (mimiques, postures...) véhicule ainsi des informations qui contribuent à la compréhension.

En résumé, afin d'aider les apprenants dans une tâche de compréhension de l'oral, l'enseignant produit un ensemble de gestes les plus iconiques possibles voire proches du mime. Nous pouvons conclure que, pour l'interlocuteur débutant, le geste devient une source principale d'information sémantique.

D'une manière générale, en ce qui concerne la spontanéité de gesticuler, l'individu ne prête pas attention à ses propres gestes lorsqu'il parle. En somme, lorsque nous communiquons, nous produisons naturellement des manifestations non verbales.

En classe de langue, les gestes produits par l'enseignant sont-ils conscients ?

Pour répondre à cette question, Tellier. M (2006 : 81), et après de nombreuses discussions avec divers enseignants de FLE, s'est aperçue que la plupart des enseignants avaient une certaine réflexion sur la forme et l'usage de certains de leurs gestes pédagogiques, par exemple, pour exprimer le passé, je fais tel ou tel geste, et quand les apprenants font une erreur, je fais tel mimique, etc.

Ainsi, le geste pédagogique produit en classe de langue étrangère dans l'objectif de transmettre une notion, un point de grammaire ou pour évaluer les produits des apprenants et animer la classe semble conscient, car l'enseignant tient compte de l'asymétrie linguistique et du fait que des apprenants ne comprennent pas nécessairement la parole en langue étrangère. Par conséquent,

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

affirme Tellier. M (2006) que les gestes produits avec une intention pédagogiques sont davantage conscientisés que les coverbaux classiques. L'auteure parle ainsi de : « *de degré de conscientisation* » du geste pédagogique qui est fort par rapport au geste communicatif. Et avec l'expérience professionnelle, l'enseignant a probablement recours de plus en plus souvent à une gestuelle pédagogique automatisée et par conséquent, avec un degré de conscientisation plus faible.

IV.2.6. L'effet du geste pédagogique sur le locuteur et l'interlocuteur

Avant de parler de l'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'oral, nous avons jugé nécessaire de parler de l'impact du geste coverbal sur le locuteur et l'interlocuteur.

IV.2.6.1. l'effet du GP sur le locuteur

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, nous produisons souvent des gestes coverbaux pour nous aider à construire nos discours et à retrouver et organiser nos mots et nos idées (comme par exemple parler au téléphone en gesticulant) ; de ce fait, les locuteurs produisent des gestes même quand ils ne voient pas leurs interlocuteurs, ce qui montre l'importance que peut avoir le geste pour celui qui le produit.

Au niveau de la production du langage, le geste joue différents rôles pour le locuteur. Krauss (2000) soutient que les gestes jouent un rôle fondamental dans la recherche mentale du lexique, le geste aide donc à générer des phrases et a un rôle direct dans la production de la parole. Pour le même auteur, un concept est enregistré dans la mémoire à travers différents formats représentationnels, ces formats sont constitués de différents traits distinctifs pertinents pour décrire le concept qu'ils soient linguistiques ou non. Lorsque nous parlons, nous utilisons ces traits pour décrire un concept source.

Certains de ces traits sont évoqués sous forme linguistique et d'autres sous forme gestuelle, car sont communs aux deux formes et peuvent donc être exprimés linguistiquement et/ou gestuellement. L'ensemble geste et parole forme un tout complet. Cela dit, un geste peut aider à retrouver un mot lexical en convoquant certains traits communs aux deux formes.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

En classe de langue, en ce qui concerne le geste pédagogique, lorsqu'il est produit particulièrement aux apprenants afin de les aider à comprendre. Il s'agit d'une distinction gestuelle pédagogique en fonction du niveau des apprenants (Tellier. M, 2006: 89-90). L'auteure propose qu' :

« Avec des débutants, les gestes doivent être très iconiques et non ambigus de manière à les aider dans l'accès au sens en se reposant principalement sur les éléments non verbaux (notons que les indices paravebaux jouent également un rôle important dans la compréhension). En revanche, lorsque la maîtrise de la langue étrangère par les apprenants a atteint un stade plus avancé, l'enseignant va sans doute avoir progressivement recours à une gestuelle plus proche de la communication courante. ».

C'est grâce à son expérience pédagogique que l'enseignant arrive à prédire quels éléments de la phrase sont à renforcer par le geste, et quels mots peuvent être mal compris à l'oral par les apprenants.

IV.2.6.2. l'effet du GP sur l'interlocuteur

Une étude de Martha. W. Alibali (2001) a montré que lorsque l'interlocuteur était invisible, le locuteur produisait moins de gestes illustratifs pour accompagner son discours. À travers une étude sur la fonction communicative du geste afin de montrer si les gestes sont produits à l'intention de l'interlocuteur, l'auteure a constaté que le locuteur oriente le geste directionnel accompagnant des propositions spatiales en fonction de la position de leur interlocuteur et joue ainsi sur l'espace partagé dans lequel les gestes peuvent être produits et perçus. L'auteure conclue que le geste coverbal n'a pas seulement une fonction interne et cognitive mais aussi communicative et que le geste est adressé à l'interlocuteur.

Dès lors, une question se pose : le geste est-il pris en compte par l'interlocuteur pour la compréhension ?

D'après une théorie McNeill. D (2002), le geste et la parole proviennent d'une même représentation sous-jacente composée d'aspects à la fois visuelles et linguistiques. La relation geste et parole est donc essentielle pour la production et elle l'est également pour la compréhension. Parmi les études qui montrent que le geste aide l'interlocuteur à décoder de nombreuses informations, celles de Spencer. D. K (1999) quand il a testé le rôle du geste déictique sur la compréhension, par exemple

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

dire : « il fait chaud ici » en pointant la fenêtre, va inciter l'interlocuteur à ouvrir la fenêtre davantage que si la phrase était prononcée sans geste. L'étude démontre l'effet du geste déictique sur la compréhension d'intentions spécifiques, s'il est produit avec la parole.

En classe de langue étrangère, Tellier. M (2006) confirme que les gestes de l'enseignant adressés aux apprenants de FLE sont plus iconiques que les gestes adressés aux pairs linguistiques, et l'enseignant adapte sa gestuelle selon les besoins de sa classe. Cela dit, l'enseignant modifie consciemment sa façon de parler au niveau prosodique et articulatoire et également au niveau du lexique qu'il choisit pour l'exprimer. D'une manière générale, nous pouvons dire que l'enseignant adapte sa gestuelle en fonction du niveau de compétence en langue étrangère de ses apprenants de la même façon qu'il adapte sa façon de parler.

En résumé, le GP est un geste de l'enseignant, créé par lui, et l'apprenant peut en avoir recours rien que pour se faire comprendre ou pour mener à bien une production verbale. Pour Tellier. M (2006), l'apprenant a recours au GP dans deux cas :

- À la demande de l'enseignant lors de répétition de vocabulaire à acquérir (pantomimes, chansons de gestes, comptines, etc.) ;
- Quand l'apprenant recherche un mot de vocabulaire appris avec un geste.

Nous concluons que le GP est une variante du coverbal, comme un geste spécifique à la situation de communication qui nous concerne (enseignement des langues étrangères) qui implique un degré de conscientisation plus fort dans la production, un degré d'iconicité plus important, un effet sur l'interlocuteur plus déterminant et un lien sémantique avec la parole plus renforcé.

Le tableau suivant montre la différence entre le geste coverbal et le geste pédagogique, selon Tellier.M (2006) :

	Geste coverbal	Geste pédagogique pour débutants
Contexte d'utilisation	Conversation entre pairs linguistiques dans un lieu qui permet à tous les interlocuteurs d'entendre correctement le verbal.	Conversation dans une situation d'asymétrie linguistique : un locuteur d'une langue (l'enseignant) et un apprenant de cette langue.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Relation avec le verbal	Le verbal transmet plus d'informations que le geste qui peut compléter le message.	Le geste sert à comprendre le verbal, il doit être explicite et iconique.
Degré de conscientisation	Il semble que le geste coverbal illustratif soit la plupart du temps inconscient et produit spontanément.	Il semble que le geste pédagogique soit la plupart du temps plus conscient et produit de façon et produit de façon plus réfléchie.
Rôle pour le locuteur	Sert particulièrement au locuteur pour structurer sa pensée et son discours.	Illustre son propos mais il surtout destiné à l'interlocuteur.
Effet sur l'interlocuteur	Pour aider l'interlocuteur à désambiguïser certains propos. Aide à une co-construction référentielle dans le discours.	Permet à l'interlocuteur de saisir le sens du discours lorsqu'il ne comprend pas ou peu le verbal.
Compréhension du geste	Le geste est compris lors de sa mise en relations avec le verbal. Ainsi, il peut être compris même s'il est métaphorique.	c'est le geste qui aide à comprendre le verbal, il se doit donc être très iconique et non ambigu. Idéalement, il repose sur des représentations prototypiques. (prototype gestuel).
Degré de conventionnalité gestuelle	Révèle les représentations mentales du locuteur.	Doit atteindre les représentations mentales de l'interlocuteur (prototype gestuel).

***Tableau n° 8 : synthèse des différences entre le geste pédagogique et les coverbaux
(Tellier. M, 2006:93)***

IV.2.7. Le geste : un moyen d'accès au sens

Le geste est reconnu pour sa participation essentielle dans l'accès au sens. Certains chercheurs en didactique le considèrent comme un support dans une activité de classe à utiliser ponctuellement, d'autres l'envisagent comme une technique pédagogique régulière et constante. D'une manière générale, c'est son apport sémantique qui les intéresse. De ce fait, Tellier. M (2006 : 66) précise que :

« Le geste aide à l'accès au sens car il procure aux apprenants des informations contextuelles. Ainsi, le fait de visualiser une personne en train de parler et donc de pouvoir analyser ses gestes, faciliter la compréhension en langue maternelle et probablement en langue étrangère. ».

Selon l'auteure, il est admis que la compréhension en langue étrangère est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé, par exemple une

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

conversation téléphonique, une émission de radio, etc. c'est pourquoi certains chercheurs, notamment Theresa. A. A (1996), Susan Kellerman (1992) entre autres, recommandent l'usage de supports visuels en classe de langue (la vidéo par exemple) afin que les apprenants puissent s'appuyer sur les comportements non verbaux pour construire le sens.

Certains chercheurs comme Peter E. C. (1981) et Paul. W. S. (1992) parlent de « mime » comme support pour une activité en classe de langue en démontrant les apports de cette pratique pédagogique. Le mime permet selon Paul. W. S (1992), de détendre l'atmosphère de la classe et réduire l'anxiété des apprenants en créant une ambiance moins stressante. L'auteur estime que le mime permet aux enseignants d'exploiter leur imagination et de faire des choses qu'ils ne feraient pas habituellement. Si l'enseignant paraît détendu, les étudiants seront plus susceptibles de se détendre aussi. Ainsi, cette activité peut même impliquer les apprenants les plus timides et les plus faibles en se sentant plus à l'aise en participant à cet apprentissage co-actif.

Paul W. Seaver (1992) estime que le mime peut répondre à différents objectifs d'apprentissage comme :

- L'introduction du nouveau vocabulaire ;
- L'explication du lexique sans passer par la langue maternelle.

Des travaux ont été faits par Lazaraton. A (2004) pour l'étude de l'anglais en tant que langue étrangère et Pavelin. B (2002) pour le FLE. L'intérêt de ces études est principalement focalisé sur les gestes servant à l'explication lexicale et les techniques gestuelles utilisées par un enseignant pour expliquer du nouveau vocabulaire. Ces travaux montrent que l'utilisation de geste dans une classe de FLE est essentielle dans l'activité d'explication lexicale et la construction du sens.

Dès lors, une question se pose : un enfant peut-il attribuer du sens à un ensemble de manifestations non verbales d'une langue inconnue en se basant uniquement sur les gestes de l'enseignant ?

Afin de répondre à cette question, nous nous sommes référés à l'expérimentation faite par Tellier. M (2006), dans laquelle elle estime que les gestes aident les apprenants débutants à comprendre le lexique en langue étrangère en se

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

servant d'autres paramètres afin de restituer un récit. Ces paramètres sont les suivants :

- ***La prosodique*** : l'aide prosodique est importante, car les marques prosodiques de mise en valeur comme celles qui suggèrent les émotions : la surprise, la peur sont bénéfiques pour l'apprenant pendant l'activité d'écoute (voir le point : III.1.4.3) ;
- ***Connaissance du monde*** : leur connaissance du monde est mise à profit par un récit par exemple. On peut jouer également sur certains stéréotypes que les enfants ont assimilés et qui leur permettent de connecter les éléments lexicaux compris ;
- ***Structure du récit*** : parce qu'ils ont l'habitude d'entendre des histoires à l'école ou à la maison, les enfants savent intuitivement qu'elles suivent un modèle prédéfini. Il paraît évident que les enfants se servent, inconsciemment, de ce cadre pour reconstituer l'histoire à partir des éléments distincts qu'ils ont saisi.

L'étude de Tellier. M (2006:147) résulte que grâce à un ensemble de gestes bien choisis, un apprenant peut comprendre un récit dans une langue étrangère. Le geste illustratif est donc un élément essentiel pour l'accès au sens en langue étrangère. Cependant, tous les apprenants qui ont compris le sens ne produisent pas nécessairement de gestes concomitants, chaque apprenant à sa façon différente d'apprendre et il est possible que l'impact du geste n'ait pas la même importance chez tous les apprenants. En outre, un geste qui peut sembler parfaitement compréhensible à une personne l'est sans doute moins pour une autre.

IV.2.8. L'illustration gestuelle

IV.2.8.1. la théorie des prototypes

- ***La représentation*** : elle constitue l'union entre un signifié et un signifiant, c'est-à-dire l'objet et son appellation verbale. Selon Piaget. J (1986 : 291) : « *la représentation débute lorsque les données sensorimotrices actuelles sont assimilées à des éléments simplement évoqués, et non perceptibles au moment considéré.* ». Ce lien qui associe le signifiant au signifié crée une perspective nouvelle dans le développement de l'enfant que Piaget nomme : « la fonction

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

symbolique » : « *c'est celle qui rend possible l'acquisition du langage.* »(Piaget. J, 1986 : 292).

À ce propos, Guidetti. M (1985 : 301) montre comment la désignation d'objets absents et l'apparition des premiers mots sont liées à la place que joue le non verbal dans ce processus :

« L'apparition de la fonction sémiotique [...] permet, à la fin de la deuxième année, de pouvoir représenter des objets absents à l'aide d'un système conventionnel de signes. Ainsi, des travaux ont montrés que l'acquisition des premiers mots est corrélée à l'utilisation des gestes symboliques, on sait également que la production gestuelle est postérieure à la compréhension, suivant en cela semble-t-il, le même processus que le langage verbal. »

Chaque individu a des représentations mentales des choses associées à leurs dénominations spécifiques. Pour nommer les éléments, il est donc nécessaire d'en avoir une représentation mentale et de pouvoir catégoriser les choses. Dans une classe de langue étrangère, un concept doit posséder un certain nombre de propriétés qui sont des conditions attachées à la catégorisation en question. Chaque condition est nécessaire mais pas suffisante. Par exemple, dans la catégorie des oiseaux, une des priorités principales est la capacité de voler, or certains d'autres comme la poule, le pingouin ou encore l'autruche sont bien des oiseaux mais ils ne volent pas. Il est donc nécessaire de ne plus définir la catégorie sur la base d'une mise en relief de similitudes globales et de formation de prototypes de référence.

- **Les prototypes** : l'idée est que chaque individu utilise le meilleur exemplaire d'une catégorie pour la représenter. Tellier. M (2006, 149) estime que : « *la notion de prototype porte sur la notion de typicalité des propriétés, c'est-à-dire qu'il se redéfinit comme l'exemplaire qui condense les propriétés les plus saillants de la catégorie* ».

Dans une catégorie, certains membres sont plus représentatifs que d'autres, par exemple le moineau est plus représentatif de la catégorie des oiseaux que l'autruche. Ce meilleur exemplaire d'une famille est ainsi appelé prototype.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Les éléments les plus prototypiques sont ceux qui partagent le plus de propriétés avec les autres membres de la catégorie.

- ***Les prototypes gestuels*** : la question qui s'impose : peut-on catégoriser les mimes, les gestes et les mimiques faciales de la même façon ?

Pour les emblèmes, il est nécessaire que l'interlocuteur soit familiarisé avec le geste pour pouvoir le comprendre, car ce sont des gestes spécifiques à une culture donnée, même si certains sont utilisés par différentes communautés. Les gestes déictiques concrets, qui montrent directement le référent, ne posent pas problème de compréhension (Calbris. G et Porcher. L, 1989 : 112-118). Pour ce qui est l'expression faciale des émotions, des études de Paul Ekman (1980) ont affirmé qu'il existe une certaine universalité des expressions faciales des émotions de base telles que : la joie, le dégoût, la colère et la tristesse.

En ce qui concerne les gestes coverbaux illustratifs (les iconiques et les métaphoriques), ils sont généralement créés par le locuteur. La plupart de ces gestes qui accompagnent la parole sont élaborés à partir de traits plus ou moins métaphoriques caractéristiques du référent. Ceci est encore plus vrai que les gestes pédagogiques, car ils sont produits dans une situation de communication spécifique qui est la classe de langue, et ils sont souvent conscients. En outre, les gestes pédagogiques sont clairement adressés aux interlocuteurs. Tellier. M (2006 : 152) conclut :

« ...pour qu'ils soient (gestes pédagogiques) facilement identifiables par autrui, il est nécessaire que ces gestes soient prototypiques, parlerons donc pour les gestes produits consciemment et dans un but de facilitation de l'accès au sens de prototypes gestuels ».

IV.2.8.2. L'intercompréhension gestuelle

Dès lors, une question se pose sur l'intercompréhension qui peut paraître dans une communication entre un adulte qui a une certaine connaissance du monde, due à son expérience et un enfant dont la perception du monde est en évolution.

Le geste produit par l'enfant passe par plusieurs étapes dans le processus de l'acquisition du langage. Il exprime ses émotions dès 6 ou 8 mois à travers des

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

mimiques faciales ou désigne du regard et de doigt des personnes ou des objets qui attirent leur attention. Guidetti. M (1998 : 34) confirme que : « *la communication gestuelle ne disparaît pas quand apparaît le langage, même si cette dernière modalité de communication sera bien sûr privilégiée* »

L'enfant crée des gestes pour parler de quelques choses qu'il ne connaît pas le nom, ainsi plus l'enfant acquiert du vocabulaire et plus la création gestuelle diminue. Les créations personnelles des enfants disparaissent lorsque le mot qu'elles remplaçaient est acquis par l'enfant, les autres gestes, notamment ceux faisant partie du répertoire de l'entourage sont, en revanche, maintenus, c'est ce type de gestes qui se développent par la suite. Chez tous les enfants, les premiers signes gestuels apparaissent avant les premiers mots.

Le geste déictique (ou de pointage) est le premier geste produit par l'enfant vers 10 mois environ. De nombreux psycholinguistes ont mis en valeur l'importance des gestes déictiques dans l'acquisition du langage. Evelio Cabrero-Parra (1991: 47) considère l'activité déictique comme fondamentale dans la construction de représentations mentales chez le jeune enfant :

« Les démarcations représentatives commencent à se manifester par l'émergence d'un certain type d'activité chez les bébés avec l'apparition du geste du pointage du doigt pour référer à un objet qui se trouve dans le champ visuel lorsque l'enfant est en présence de quelqu'un d'autre cette déixis élémentaire est observable avant les premiers mots et constitue une condition nécessaire de l'organisation des premières désignations, qui sont toujours accompagnées du pointage du doigt ».

En ce qui concerne les gestes emblèmes, ils apparaissent vers la première année de l'individu (tel que les gestes des salutations, comme faire eu revoir). La maîtrise de ce type de gestes augmente à mesure que l'enfant grandit et se développe tant au niveau de la compréhension que de la production. Son acquisition se fait par l'observation et l'imitation.

La répétition du geste après l'enfant, lui permet d'avoir une image de ce geste devant lui et contribue à la fixation de ce geste à une période où sa réalisation est encore fragile. L'utilisation des coverbaux apparaît au cours des deux premières

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

années de la vie. L'enfant à cet âge gestualise sans associer le verbal au non verbal. Il développe sa gestualité iconique entre 3 et 5 ans et jusqu'à l'adolescence, le reste du système gestuel s'acquiert progressivement avec les battements, les déictiques et les métaphoriques. Ainsi, Coletta. J. M (2004) affirme : « *on insiste 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* » (Colleta. J. M : 137).

Vers la fin de 5-6 ans, l'enfant commence à structurer son discours et à nuancer ses propos. Ces pratiques se développent ensuite progressivement et se généralisent grâce à l'introduction du système écrit. Au niveau gestuel, à partir de 5-6 ans, les battements et les gestes métaphoriques apparaissent petit à petit.

Des études de Tellier. M (2008) sur l'intercompréhension des gestes enfant/adulte montrent que certains gestes sont à affiner ou à modifier si l'on veut que le support non verbal soit efficace pour la compréhension du lexique en langue étrangère. Le système de représentation de concepts d'un enfant est de celui de l'adulte qui est davantage symbolique et métaphorique.

IV.2.8.3. Désambiguïser le geste pédagogique

L'usage des gestes déictiques concrets ne présente pas de difficulté particulière pour l'interprétation étant donné que le référent est clairement montré à l'enfant, ainsi que les mimiques faciales des émotions, car ces deux types de gestes sont reconnus très tôt dans la vie de l'être humain. Quant aux emblèmes qui sont en cours d'acquisition par le jeune apprenant, il s'agit simplement de s'assurer que ces gestes soient déjà connus des enfants avant de les utiliser. Pour Tellier. M (2006 : 172):

« Dans l'enseignement des langues aux jeunes enfants, si l'enseignant veut éviter de traduire de la langue cible dans les langues maternelles de l'apprenant, il doit favoriser l'accès au sens en utilisant d'autres supports tels que les images et/ou les gestes. Quelle que soit la tradition visuelle choisie, elle doit être facilement lisible pour le jeune enfant. »

Lorsque l'enseignant utilise des images ou des gestes dans la classe de langue, l'apprenant ayant recours aux prototypes de son lexique mental doit évaluer quels sont ces prototypes de manière à éviter les intercompréhensions.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Pour les gestes, il s'agit de mettre en valeur un trait saillant du signifié, par exemple lorsqu'on représente un animal, on doit illustrer une de ses caractéristiques qui le distingue des autres animaux. Pour les mimes d'action, il faut faire appel à un ou plusieurs traits, les yeux fermés, la tête posée sur les mains. Par la mise en valeur de ces traits saillants, l'enfant accède à sa propre représentation mentale à laquelle est associé un mot de sa langue maternelle. Dans une situation d'apprentissage, pour faire comprendre le sens d'un item lexical de la langue étrangère, l'apprenant passe par la représentation mentale pour accéder indirectement à la traduction dans la langue maternelle. L'essentiel est de produire un geste clair et non ambigu.

De ce fait, nous pouvons déduire que le support non verbal constitue un apport important dans la compréhension de la langue étrangère. Ainsi, pour transmettre le sens d'un verbe d'action, il est plus approprié d'utiliser une mime qu'une représentation picturale.

Dans le même ordre d'idées, Kellerman. S (1992, 246) souligne que :

« Certaines notions (en particulier la forme et les relations spatiales) peuvent être communiquées plus efficacement par des comportements kinésiques que par des moyens verbaux. Le sens affectif (les sentiments et les attitudes interpersonnelles) est probablement transmis dans une plus grande mesure et plus efficacement par le comportement kinésique (en particulier les expressions faciales) que par la langue [...] ».

Pour Tellier. M (2006 : 173), ajouter du son au geste peut aider à lever certaines ambiguïtés sémantiques à ce dernier et facilite son interprétation par les apprenants. Elle conclut, qu'en multipliant les supports permet une meilleure compréhension, associer le geste à la parole permet d'accéder au sens et limite les ambiguïtés.

IV.2.8.4.L'interprétation du geste pédagogique par les apprenants

Dans ce point, nous allons voir dans quelle séquence le geste peut-il intervenir, et quelle sont les stratégies non verbales mises en place par l'enseignant pour transmettre un nouveau contenu.

Pour introduire une nouvelle notion en classe de langue étrangère, l'enseignant peut avoir recours à un ensemble d'éléments non verbaux, paraverbaux et picturaux et

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

ceci afin de faciliter l'accès au sens, nous parlons alors de multimodalité. Afin d'interpréter les gestes de l'enseignant et d'accéder au sens, les apprenants collaborent entre eux, ce qui permet d'instaurer un système d'entraide entre pairs. Ceci est constaté et valorisé par Peter. E. Carels (1981 : 407-408) :

« Les participants perdent leur sens de l'individualité et travaillent ensemble, comme une équipe, pour interpréter les gestes [...] la concentration de ceux qui regardent une présentation pantomimiques est intense parce qu'ils sont constamment en train d'interpréter les actions et de se raconter mentalement ce dont ils sont témoins. Le sentiment de réussite dans l'interprétation des gestes est une récompense en elle-même »

En classe de langue étrangère, faire varier les modalités pour saisir le sens a des impacts différents sur chaque individu. Des études ont montré l'importance capitale de faire varier les supports dans la présentation de nouveaux items lexicaux. Cela permet à chaque enfant d'utiliser la modalité qu'il préfère, celle qui pourrait l'aider le mieux à comprendre ce qui est dit et le mémoriser par la suite, et faire appel aux autres supports pour confirmer ses hypothèses s'il en avait besoin.

IV.3. Le geste pédagogique dans la formation des enseignants

Au cours de ce travail de recherche, nous avons tenté de passer en revue l'historique et les fondements théoriques de la communication non verbale et de définir ce qu'est le geste, ainsi que l'apport que peut avoir le geste pédagogique pour la compréhension d'une langue étrangère.

Cependant, il semble que l'intégration du geste pédagogique dans les cursus de la formation des futurs enseignants des langues étrangères semble être un pas à ne pas négliger, avec l'intention de déterminer les objectifs principaux de cette formation, car le geste pédagogique fait partie des pratiques de transmission, comme le confirme Cicurel. F (2005) : *« les pratiques langagières didactiques (verbales et non verbales) sont des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'appropriier des savoirs et des savoirs-faire »* (Cicurel. F, 2005)

Chaque enseignant possède un répertoire didactique qu'il se constitue progressivement dans sa formation pratique et théorique. Ce répertoire didactique

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

comprend un ensemble de savoirs et de modèles sur l'enseignement et sur le geste pédagogique. Parce qu'il fait partie du répertoire didactique de l'enseignant, la réflexion sur le geste pédagogique doit facilement trouver sa place au sein de la formation de formateurs.

IV.3.1. Les effets du geste pédagogique sur l'apprentissage

Une question primordiale se pose sur la gestuelle de l'enseignant, comment rendre conscient l'enseignant sur l'impact que peut avoir le geste pédagogique sur la compréhension de la langue étrangère. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de connaître l'effet de ses gestes sur ses apprenants.

Il est important de mettre le point sur le problème d'interprétation du geste, car les difficultés d'interprétation des gestes peuvent être liées au caractère culturel du geste, ou à la différence du développement cognitif, gestuel et langagier qui met les apprenants (particulièrement les enfants) face aux gestes de l'enseignant (adulte). Ainsi, éviter les gestes trop métaphoriques et les emblèmes non acquis permet l'amélioration de l'intercompréhension gestuelle. Faire répéter le geste et le mot simultanément assure une meilleure mémorisation du lexique chez la majorité des apprenants.

D'une manière générale, l'enseignant peut personnaliser ses propres gestes pédagogiques et intégrer son corps à la classe de la langue, car son attitude a forcément un impact sur l'attention qu'apportent les apprenants sur la qualité de transmission des informations. Un enseignant dynamique produisant des gestes est beaucoup plus mieux perçu qu'un enseignant statique (Linda, Q. A, 2000).

IV.3.2. La problématique de la formation au geste pédagogique

Une gestuelle facilitante et optimisée adressée à un locuteur étranger ne vient pas forcément naturellement. La formation initiale des enseignants de langue étrangère semble être un moment idéal pour réfléchir sur les gestes pédagogiques.

D'après une expérience faite par Tellier. M (2006), la chercheuse constate que les apprenants ne relèvent pas tous les mêmes manifestations non verbales et ne leur donnent pas la même importance. De même, Daniela. S (2006), remarque une grande variabilité dans les types de comportements non verbaux relevés par les apprenants. Cela s'explique par le fait que les apprenants ont des besoins différents en classe et ne

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

prêtent attention qu'aux gestes qui leur apportent vraiment des indices pour l'accès au sens, ils peuvent apparaître soit pertinents si le mot qu'ils illustrent est connu de l'apprenant, soit redondants dans le cas contraire.

Ainsi : « *dans la classe de langue, l'information est transmise par le biais d'une multitude de supports concomitants et complémentaires qui sont saisis différemment par chaque apprenant* » (Tellier. M, 2006 : 303). Le geste doit être considéré comme une aide tant pour la compréhension que pour la mémorisation.

D'après une analyse faite sur des manuels scolaires, Tellier. M (2008) résume que son étude a permis de mettre au jour un certain nombre de problématiques autour du geste pédagogique et qu'il serait pertinent d'aborder ce dernier en formation en suivant les conseils suivants :

- La nécessité de connaître des notions de base sur les gestes et notamment la terminologie adéquate pour mieux cerner l'objet d'étude ;
- Apprendre à observer les gestes et à les analyser ;
- Prendre conscience des différences de perception du geste pédagogique chez les apprenants ;
- Connaître l'impact du geste pédagogique sur l'apprentissage ;
- Réfléchir sur les erreurs à éviter sur la façon de l'optimiser ;
- S'auto-observer et réfléchir sur sa propre gestuelle.

Il est nécessaire que l'enseignant en formation apprenne tout d'abord à observer les gestes, à comparer avec ses pairs la perception qu'ils ont d'un même geste et à nommer les gestes avec du vocabulaire approprié, ainsi d'étudier les gestes des enseignants, leurs fonctions, leurs aspects et l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'apprentissage.

IV.3.2.1. Observer l'autre

Il est rare que l'on remarque les mouvements corporels d'autrui, sauf cas particulier. Il convient d'entraîner l'œil à regarder les gestes de son interlocuteur. En d'autres termes, être conscient d'apprendre à observer les gestes de les analyser et de les classer.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Une distinction semble importante entre les gestes essentiels dans la communication pédagogique et ceux non communicatifs tels que les grattages et les tics. Ceci afin de mettre en place les types de gestes auxquels les enseignants peuvent penser et analyser (les battements, les iconiques et les métaphoriques), afin d'assurer le bon déroulement de la formation sur les gestes en situation de classe de langue étrangère. Pour ce faire, il est important de ne pas mettre toutes les manifestations non verbales sur le même plan car elles n'ont pas toutes les mêmes aspects, les mêmes fonctions, les mêmes relations à la parole, etc. Ainsi, il faut se familiariser avec une terminologie spécifique au domaine de la gestuelle pour faciliter le travail. Enfin, connaître les propriétés de chaque type de geste, permet de prévoir ceux qui vont aider les apprenants pour accéder au sens et éliminer ceux qui n'ont aucun impact sur l'apprentissage de la langue étrangère, et qui peuvent même perturber la compréhension.

Adam. T (1998 : 29) a réalisé une étude ayant pour objectif de remarquer si un locuteur qui raconte une histoire adapte ses gestes en fonction de l'origine linguistique et du niveau de langue de son interlocuteur. Le chercheur arrive à confirmer son hypothèse de départ, que les natifs utilisaient davantage des mimes, d'iconiques et de déictiques avec les étrangers, car ils facilitent la compréhension et aide à promouvoir la communication. Contrairement aux emblèmes et aux métaphoriques qui sont moins utilisés par des locuteurs natifs, car ils ne présentent que peu de ressemblances directes avec leurs référents linguistique, et les membres sont difficilement interprétables par de non-natifs.

Dès lors, il semble nécessaire de montrer à nos futurs enseignants que cette aide à l'accès au sens en langue étrangère qu'est « le geste » ne peut être efficace que si l'on tient compte de certains paramètres et propriétés. Le fait de connaître quels types de gestes sont des ressources précieuses parce qu'ils sont illustratifs et non spécifiques culturellement (mime, iconique, déictique), alors que certains d'autres (emblèmes, métaphoriques) sont souvent plus perturbants que facilitants. Donc, pour apprendre à distinguer les gestes, il faut savoir les regarder.

Afin d'entraîner les enseignants en formation à observer et reconnaître les gestes pour faciliter le repérage des comportements non verbaux d'autrui, et aussi pour faire remarquer aux enseignants les différences de perception des gestes. D'après une expérience de Tellier. M (2006), il existe vraiment une différence de perception

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

qui s'explique par la préférence modale des individus. Dans son travail, l'enseignant a tendance à transmettre les informations suivant la modalité qu'il préfère. Cela permet à l'enseignant de se connaître en tant qu'apprenant pour analyser sa manière d'enseigner.

Ainsi, il est important pour l'enseignant d'être conscient des différentes préférences modales qui coexistent dans sa classe, des besoins de ses apprenants pour mieux accéder au sens et mémoriser. L'enseignant se doit alors, travailler sur sa façon d'être (savoir être), sa façon de faire (savoir-faire), afin de toucher tous les profils cognitifs qu'il a en face de lui. Citons un exemple (de Tellier. M, 2006 : 316) qui présente trois façons pour expliquer une seule notion.

Distinction des consonnes voisées et non voisées (sourdes et sonores)

- On peut donner une *explication orale* du type : ce qui distingue une consonne sourde d'une consonne sonore comme, respectivement [p] et [b], c'est la vibration ou non des cordes vocales. [b] étant une consonne sonore, les cordes vocales vont vibrer lors de l'émission de ce son, contrairement à la production du son [p].
- On peut également présenter un *schéma* de fonctionnement des cordes vocales au moment où elles vibrent ou mieux montrer une *courte vidéo* (réalisée avec une caméra fibroscopiques) présentant l'activité des cordes vocales.
- Enfin, on peut *faire sentir* aux étudiants la *vibration* de leur propre cordes vocales en posant la main sur la gorge et en prononçant diverses consonnes sourdes et sonores, par paires comme : [p] vs [b], [s] vs [z].

IV.3.2.2. L'activité gestuelle de l'enseignant

De par son métier, l'enseignant en rentrant dans la salle de classe ne doit plus agir comme ailleurs, il doit d'autant plus s'exprimer, se faire entendre, être regardé. Ces spécificités de son métier doivent être mesurées au cours de sa formation.

Comme l'explique, Weyl. B (1991 : 52), l'enseignant joue le rôle d'une autre personne lorsqu'il parle la langue étrangère :

« Pour le professeur de langue aussi, s'exprimer dans un autre idiome, avec une autre voix, une autre intonation et d'autres mimiques faciales va représenter un masque supplémentaire qui s'ajoute à celui de simple professeur. Cet artifice peut, selon sa personnalité, flatter son goût du jeu théâtral, asseoir son autorité et son prestige en le nimbant d'exotisme, ou encore le

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

fragiliser s'il ne se sent pas sûr de sa maîtrise de la langue étrangère »

Porcher. L (1984 : 78) s'inscrit dans la même ligne lorsqu'il considère l'enseignant comme un metteur en scène, et le fait que c'est un simulateur dans la mesure où il fait semblant :

« Or, si la pédagogie est aussi cette communication inégale, entre quelqu'un qui, par hypothèse, maîtrise un savoir, et quelqu'un qui, par hypothèse, ne le maîtrise pas, le premier se trouve inévitablement en position de simulateur. Il fait comme s'il ne savait pas tout ce qu'il sait, il se place à un degré inférieur de savoir, il fait semblant, puisqu'il est celui qui sait. Un enseignant qui enseigne ce qu'il sait est un simulateur, un enseignant qui enseignerait ce qu'il ignore serait un imposteur.

On se trouve bien dans une situation théâtrale, comme le théâtre du faire semblant, du mime de la vie (qui est aussi une forme de vie) une représentation c'est une situation où le comédien fait semblant d'être ce qu'il n'est pas, mais montre en même temps qu'il n'est pas ce qu'il montre. »

La salle de classe est une salle de théâtre, il y a une scène (l'estrade, l'espace réservé à l'enseignant), un public (les apprenants disposés d'une manière à pouvoir observer l'enseignant, souvent assis), un acteur, il lui faut également travailler sa voix et sa gestuelle de manière à être vu et entendu de tous.

La situation pédagogique se diffère des autres situations de la vie quotidienne, Guimbretière. E (2000 : 304) explique que :

« [...] la grande différence des situations pédagogiques avec celles du quotidien c'est que nous devons toujours (ou du moins le croyons-nous). Il faut nous faire entendre devant un auditoire fourni et il nous paraît indispensable de forcer, c'est-à-dire de contracter l'ensemble de l'appareil phonatoire au risque, à la langue, d'avoir besoin des soins d'un phoniatre ou d'un orthophoniste pour soigner une inflammation des cordes vocales. »

L'auteure préconise l'enseignant d'apprendre à placer sa voix et de l'adapter en fonction de déplacements que l'on effectue dans la salle de classe afin d'être entendu de l'auditoire et de travailler sur sa respiration. Ainsi, il convient de

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

produire des gestes pour être perçu et de faire en sorte d'être invisible lorsque l'on a recours aux gestes pédagogiques.

IV.3.2.3 S'auto-observer

Pour Tellier. M : « être enseignant, c'est exposer au regard des autres, c'est se mettre en scène de manière habile et réfléchie afin de capter l'attention du public » (Tellier. M, 2006 : 322). Pour ce faire, il est nécessaire de se baser sur le geste et la voix, qu'il convient de les travailler et les adapter à son métier en tant qu'enseignant.

a) Le profil gestuel

Il semble indispensable pour chaque futur enseignant de déterminer les caractéristiques de son « profil prosodique », car il est essentiel d'avoir conscience de ce dernier pour mieux comprendre l'impact produit sur autrui, puisqu'il joue un rôle primordial dans les relations interpersonnelles. Guimbretière. E (2000: 297) définit le « profil prosodique » comme :

« [...] le débit, la vitesse d'articulation régulière ou irrégulière, rapide, lente ou normale, comportant ou non des accélérations ou des décélérations [...] les phénomènes de segmentation et de structuration de la chaîne sonore, illustrés principalement par les pauses-silences, ou pauses remplies... »

Tellier. M suit le même modèle et parle d'un « profil gestuel » propre à chaque individu. Pour l'auteure, la gestuelle qui façonne le profil gestuel d'un sujet. Parmi ces paramètres :

b) Le profil socio- culturel : la gestuelle d'une personne est influencée par son appartenance à une culture et à une classe sociale spécifique. Certains chercheurs (notamment Marianne Gulberg, 2006) ont fait une comparaison gestuelle coverbal de locuteurs de cultures différentes en s'appuyant sur les différences de structures linguistiques. D'autres ont étudiés l'influence des représentations de la structure spatiale dans les différentes langues qui pouvait avoir un impact sur la gestuelle (McNeill. D et Susan. D, 2000). Cela dit, que les gestes coverbaux sont influencés par la ou les langues parlées. La culture d'origine et la langue maternelle ont un

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

impact sur la gestualité de l'individu. Porcher. L (1989) explique que la gestuelle de l'individu est parfois soumise à des règles d'acceptabilité sociale, ce qui veut dire que certains gestes sont considérés comme vulgaires dans une société sociale mais ne le sont pas dans une autre.

c) **Le profil gestuel individuel** : le caractère, la personnalité et l'éducation, ont sans doute une influence sur la gestualité de l'individu (par exemple, une personne timide fera moins de gestes). Gulberg. M (1998 : 79) note que :

« Les études sur les apprenants de la langue maternelle et seconde montrent que les gestes compensatoires sont utilisés par les deux groupes. Dans les deux catégories, plus le niveau de compétence est bas, plus le nombre de gestes produits est élevé. Pour les enfants apprenant leur langue maternelle, les gestes ne sont pas remplacés par la parole, mais le développement parallèlement. Néanmoins, les enfants utilisent davantage de gestes de substitution dans les premières étapes de leur développement tandis que les gestes deviennent plus complémentaires à mesure que le niveau de compétence augmente. Chez les adultes, les gestes ont tendance à être complémentaires dès le départ. »

D'autres paramètres peuvent influencer le geste de l'individu comme : l'origine linguistique, culturelle et socio-économique. Ainsi que le niveau de la compétence langagière, l'éducation, le sexe, l'âge et la profession.

d) **Le profil gestuel professionnel** : nous allons parler particulièrement du profil gestuel de l'enseignant, en supposant que son profil est influencé par le profil gestuel de sa communauté et de son profil gestuel individuel. Sa gestuelle est façonnée par la suite par différents paramètres comme la matière enseignée, le public d'apprenants (âge, niveau, origine) et le degré de conscientisation de ses gestes. Chaque matière enseignée a ses spécialités gestuelles adaptées. l'enseignant de langue étrangère, par exemple produit une gestuelle qui aide les apprenants à la compréhension. Suivant l'âge d'apprenants (enfants, adolescents ou adultes), le niveau (débutant ou avancé) la gestuelle de l'enseignant change. Que ce soit dans une petite ou grande classe, la disposition du mobilier et la position de l'enseignant par rapport aux apprenants, le lieu d'enseignement à également un impact sur le profil professionnel. Si l'enseignant aura conscience de l'effet que pourra avoir le

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

geste pédagogique sur l'apprentissage et de l'aspect parfois ambigu de certains de ses mouvements, sa gestuelle se façonne et sera efficace.

IV.3.2.4. Déterminer les profils prosodiques et gestuels

Guimbretière. E (2000) suggère de développer le profil gestuel de l'enseignant : « [...] une capacité à se dédoubler, à procéder à une mise en écoute de sa propre voix ce qui [...] n'est pas toujours facile à réaliser mais devrait faire partie des apprentissages des enseignants » (Guimbretière. E, 2000 : 302).

L'enseignant peut également travailler sur l'auto-observation pour analyser son profil gestuel par le biais de la vidéo, qui permet de cerner les caractéristiques de sa propre gestuelle (fréquence et quantité de gestes, leur relation avec le verbal, les parties du corps impliquées, l'espace dans lequel ces gestes sont produits) et l'adapter à la situation de communication.

D'une manière générale, on ne peut pas dire à un futur enseignant de produire tel ou tel geste, car ça devient une gestuelle artificielle mais plutôt de se consacrer aux paramètres constitutifs de son profil gestuel et de la manière de les adapter aux différentes situations de communication en classe.

IV.3.3. L'importance de l'intégration du geste pédagogique dans la formation des enseignants

En travaillant sur sa voix, l'enseignant peut améliorer sa façon de travailler, de la même façon, a une gestuelle variée, consciente et maîtrisée peut capter l'attention des apprenants et atteindre des objectifs pédagogiques.

Ainsi, en classe de langue étrangère, l'enseignant peut trouver des difficultés quant à la compréhension de son discours. Similairement, il doit s'assurer que sa gestuelle soit comprise, pour ce faire, il doit : « *utiliser toutes les ressources gestuelles, articulatoires et prosodiques qui sont à sa disposition pour assurer une bonne communication avec les apprenants* » (Guimbretière. E, 2000 : 307).

La conversation orale avec un locuteur non natif entraîne des ajustements tant sur le plan linguistique (phonologique, syntaxique, morphologique et sémantique).

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Quant aux gestes, il n'est pas aussi facile pour l'interlocuteur non natif de les saisir. Pour ce faire, on doit éviter de produire des gestes extra-communicatifs et ceux qui peuvent entraver la compréhension. Le geste pédagogique de l'enseignant doit être produit clairement afin d'atteindre l'objectif pédagogique avec la parole afin de permettre aux apprenants de faire la liaison entre geste et parole.

Conclusion

Dans cette première partie, nous avons présenté les bases théoriques fondamentales de notre travail de recherche. Notre source de ce travail étant la didactique des langues, nous avons parlé de l'enseignement précoce des langues étrangères puisque notre recherche s'articule autour de ce contexte particulier d'enseignement. Une autre discipline importante dans notre travail, c'est l'étude de la gestuelle, nous en avons exposé les grandes lignes et présenté les travaux relatifs au geste dans l'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère et les thématiques abordées.

Ainsi, nous nous sommes attaché à définir notre objet d'étude : « le geste pédagogique ». Nous avons notamment montré que ce geste était toujours produit dans une situation de communication spécifique qui est évidemment l'enseignement du français langue étrangère. Ce geste crée par l'enseignant et utilisé par lui dans l'intention consciente d'aider l'apprenant dans l'accès au sens en langue étrangère. Cela le distingue du geste coverbal qui est moins conscient et plus complémentaire de la parole. Le geste pédagogique est également reconnu pour ses trois fonctions principales d'après les fonctions de l'enseignant de Dabène. L (1984), à savoir : informer, animer et évaluer.

Dans le présent travail, nous avons choisi de nous consacrer à l'étude des gestes d'information et précisément l'information sémantique. Nous avons tenté de cerner l'apport et la place du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale en français langue étrangère pour les jeunes apprenants. Nous avons aussi mis l'accent sur le caractère culturel du geste qui peut être source d'incompréhension et de perturbation pour les apprenants. Nous avons également tenté de concevoir l'intégration de la réflexion sur le geste pédagogique au sein de la formation des futurs enseignants.

Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'orale

Afin de traiter le geste pédagogique dans ses aspects les plus fondamentaux, les pages qui suivent seront destinées au cadre méthodologique pour vérifier nos hypothèses émises et à en tirer quelques données, et ce afin de répondre à nos questionnements.

Il nous semble important, avant de conclure cette partie, d'avouer que l'objectif de cette thèse n'est pas de réaliser une étude quantitative de l'impact du geste sur l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère aux jeunes apprenants, mais plutôt une base générale de réflexion à la fois méthodologique et théorique sur le geste pédagogique, sa forme, son apport et sa transmission en formation.

CHAPITRE V
CADRE GENERAL ET DEROULEMENT
DES EXPERIMENTATIONS

Introduction

Enseigner une langue vivante étrangère conduit l'enseignant à mobiliser son corps, sa gestuelle, en mimant, théâtralisant, désignant pour accompagner la transmission de notions, les interactions ou d'autres processus encore. C'est au détour de notre pratique professionnelle en classe que nous avons constaté la dimension toute particulière occupée par les gestes du pédagogue en classe de français en ce qu'ils devenaient un médiateur, sinon indispensable à la compréhension du nouveau vocabulaire.

La plupart des études faites sur le geste dont nous avons déjà évoqué dans la partie théorique, supposent que ce dernier facilite la compréhension, et ne néglige pas son impact sur la mémorisation. Il nous semble qu'il reste quelques points à aborder et ce de manière expérimental. En effet, comme nous l'avons présenté dans la partie précédente, la plupart des études sur les gestes de l'enseignant sont descriptives, elles se basent sur des observations faites en classe à l'aide de la vidéo ou à l'œil nu, visant à montrer que le geste est un moyen essentiel pour la transmission d'une langue étrangère. Mais, il n'y a que peu de travaux qui ont évalué l'apport et l'impact du geste pédagogique sur la compréhension de l'oral de manière systématique et scientifique.

Le présent chapitre traite de manière expérimentale l'utilisation et l'exploitation du lexique qui constitue une part importante de l'acquisition linguistique par l'intermédiaire du geste. Chaque expérimentation apporte des connaissances pertinentes sur notre sujet. Notre étude est davantage qualitative que quantitative, elle permet néanmoins d'apporter des connaissances pertinentes sur l'impact de cet outil sur l'apprentissage. Nous analyserons par la suite nos résultats, d'une manière descriptive en termes de fréquence et pourcentage, et moyenne générale et écart type, puis nous nous servirons d'une analyse sur échantillon (T test) afin de pouvoir généraliser nos résultats sur d'autres échantillons et répondre à nos questionnements de départ.

V.1. Contexte et échantillon

Au cours des pages précédentes (chapitre I), nous avons tout d'abord dressé un aperçu historique sur l'enseignement du français en Algérie, ainsi que les capacités acquisitionnelles du jeune enfant ce qui nous a permis de montrer que l'avancement de l'âge du début d'apprentissage d'une langue étrangère est une préoccupation constante pour l'institution. C'est pour cela, qu'il nous semble que l'apprentissage d'une langue étrangère dès un jeune âge (8ans environ) est l'une des revendications principales des politiques, des chercheurs et des parents d'apprenants. De plus, dans la plupart des pays d'Europe, l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère commence en général entre 8 et 10 ans. C'est pourquoi il nous semble pertinent de travailler avec de jeunes enfants dans le cadre de cette recherche.

Notre champ d'expérimentation est le cycle primaire, et plus précisément la classe de 3^{ème} année primaire à l'école El Amir Abdelkader sis au centre-ville de Batna. Il s'agit d'un établissement au centre-ville dont la population scolaire est majoritairement d'origine urbaine.

Notre public est essentiellement constitué d'apprenants âgés entre 8-9 ans confrontés pour la première fois à l'apprentissage de la langue française. Les besoins et les attentes diffèrent dans le même groupe-classe.

Notre expérimentation est modeste du point de vue quantitatif, puisqu'elle s'est déroulée avec deux classes (pour la 1^{ère} expérience) de 32 apprenants : classe A (groupe contrôle) et classe B (groupe expérimental), mais néanmoins intéressante. Les enfants ignorent complètement qu'il s'agissait d'une expérience afin d'éviter que cela n'influence leur comportement.

V.2. Les instruments de recueils de données

Il faut mentionner que ce n'était pas aussi facile de travailler avec ce sujet spécifique qu'est le jeune enfant. Sa capacité de concentration pleinement sur une activité est ainsi limitée, c'est pourquoi, nous étions, parfois, obligés de réaliser les expérimentations plusieurs fois.

Nous ne pouvant pas négliger le facteur de la timidité qu'éprouvent les enfants face à l'enseignante dans l'expérience nécessitant l'interview et la présence d'une caméra. L'explication de la consigne a été faite de manière claire et précise. Toutefois,

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

il nous a semblé nécessaire de présenter les expérimentations aux enfants comme étant des jeux, car l'aspect ludique pourrait susciter la motivation et l'intérêt chez les sujets.

Nos expériences nécessitaient une interview, l'enfant se retrouve seul face à l'enseignante, même s'il est habitué à cette dernière, reste impressionné par la situation et peut se révéler timide face à la caméra. Pendant les interviews, les enfants étaient sur une chaise pour des raisons techniques.



Lors de la transcription des enregistrements vidéo, nous avons choisi de ne pas transcrire les gestes extra-communicatifs des enfants.

Pour les transcriptions, le geste pédagogique, étant un objet d'étude peu étudié, ne bénéficie pas d'une méthodologie de recherche adaptée. Anne Lazaraton (2004 : 81) soulève le problème de transcription du corpus vidéo qui est souvent considérée comme une activité frustrante, car on ne peut pas rendre à l'écrit ce que l'on observe, et qui nécessite d'ailleurs, l'établissement d'un certain nombre de conventions de transcription.

Notre travail analysera des situations de classe et des interviews, il sera donc nécessaire de transcrire précisément l'activité verbale et non verbale des locuteurs, qui nous servira pour l'interprétation de ces manifestations. Il existe différents types de transcriptions du verbal selon les objectifs de recherche (transcription phonétique, transcription orthographique, etc.). Pour notre travail de recherche, nous nous sommes servis de modèle de transcription réalisé par Tellier.M (2006:121), car sa transcription rend visible les paramètres verbaux que nous souhaitons mettre en valeur.

Eléments non orthographiques	{Transcription phonétique}
Ponctuation	Aucune
Majuscules	Sur les noms propres, titres de livres, films
Nombre	A écrire en toutes lettres (sauf numéros de téléphone)
Pauses	/
Pauses longues	//
Incompréhensibles	XXX (autant de X que de syllabes discernables)
Chevauchement
Amorce de mot	Des cases vides
Absence de réponse verbale	
Intonation exclamative	!
Intonation interrogative	?
Mot accentué	"je n'aime pas"

Tableau n°9 : Convention de transcription de Tellier. M (2006 : 121)

Dans son modèle de transcription, l’auteure avait choisi de transcrire les éléments non orthographiques phonétiquement qui seront présentées entre { }, les pauses courtes et les pauses longues par le signe (/) pour les marquer. Elle a également choisi le signe (□) pour indiquer un tour de parole sans intervention verbale, comme par exemple les réponses des interlocuteurs à des questions lors de l’interview par un mouvement de la tête ou par un geste. Enfin, l’usage de la prosodie qui est fondamental pour comprendre le sens, comme le ton exclamatif (!) et le ton interrogatif (?).

Pour la description du non verbal, nous avons choisi de suivre la présentation suivante : mettre les mots avec lesquels les gestes apparaissent entre []. Chaque manifestation non verbale est numérotée et le numéro renvoie le lecteur à la colonne de droite dans laquelle est décrit le non verbal, et ceci afin de rendre compte des principaux évènements verbaux et non verbaux des entretiens ou des situations de classe analysés dans ce travail de recherche.

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Notre objectif sera donc de proposer une méthodologie expérimentale, dans laquelle nous présenterons plusieurs expérimentations réalisées avec des enfants. Chaque expérience permettra d'éclairer un ou plusieurs aspects du geste, de poser de nouvelles questions et conduira à une autre expérience pour répondre à ces questions.

Ce travail sera donc à prendre davantage comme une introduction à l'étude du geste pédagogique qui pourra permettre à l'avenir d'explorer en détails et en quantité plus importante l'impact du geste pédagogique sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

Code utilisé dans les expériences :

GC : groupe contrôle

GE : groupe expérimental

E : enseignante

A : apprenant

V.3. Expérience 1 : *Illustration d'items lexicaux*

a) Question de recherche

- Comment le geste pédagogique pourrait-il aider le jeune apprenant à s'approprier un vocabulaire en langue étrangère ?

b) Hypothèse

- Le geste pédagogique pourrait améliorer la compréhension et la mémorisation qu'une simple image ou la répétition d'un certain nombre de mots dans une langue étrangère et permettrait de restituer plus facilement des mots associés à des gestes.

V.3.1. Déroulement de l'expérimentation

Réalisé le 04/03/2018, de 08h à 9h45 (GC), 10h à 11h15 (GE).

Étape 1 : groupe contrôle

- ***Matériel expérimental*** : une liste de 08 mots se rapportant à des notions supposées être connues par tous les enfants, à savoir : *nager, manger, boire, pleurer, serpent, oiseau, malade, petit.*

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

- **Procédure** : après le rituel « bonjours les enfants ! Les chansons de tous les jours svp ! ». L'enseignante a l'habitude de les faire répéter deux chansons au début de chaque séance, à savoir : « la chanson de bismillah et celle de l'alphabet ». L'enseignante leur dit : « aujourd'hui, nous allons apprendre de nouveaux mots ». Elle présente chaque mot oralement trois fois. La première fois, énoncé par elle-même, la seconde fois, elle demande aux enfants de répéter le mot, et la troisième fois, elle le situe dans une phrase et leur demande de répéter la phrase, en gardant la main gauche dans la poche de sa blouse et la main droite le long du corps, sauf pour écrire les nouveaux mots au tableau et les pointer du doigt.

Étape 2 : groupe expérimental

- **Matériel expérimental** : la même liste de mots a été proposée à ce groupe.
- **Procédure** : après le rituel « bonjours les enfants ! Les chansons de tous les jours svp ! ». L'enseignante leur dit : « aujourd'hui, nous allons apprendre de nouveaux mots ». Elle présente chaque mot accompagné de la représentation gestuelle qui lui convient avant de l'écrire au tableau.

Étape 3 : évaluation

Une évaluation a été programmée avec les deux groupes-classe, où nous avons distribué aux apprenants des feuilles comprenant les 08 mots et nous leur avons demandé de donner la signification des mots même en langue arabe. Les réponses proches du sens de l'item ont été acceptées.

V.3.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats

V.3.2.1. Analyse de fiabilité de l'expérience 1

Cette analyse nous permet de mesurer la fiabilité de notre expérience. Lorsque alpha de cronbach = +0,6 cela veut dire que les résultats de l'expérience sont fiable.

Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
8	0.793

Tableau n° 10 : analyse de fiabilité de l'expérience 1 (SPSS)

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Selon le tableau ci-dessus, le paramètre de fiabilité « Alpha Cronbac » est d'une valeur de (0,793) c'est-à-dire plus de (0,6). Ce qui explique la fiabilité des résultats de la première expérience.

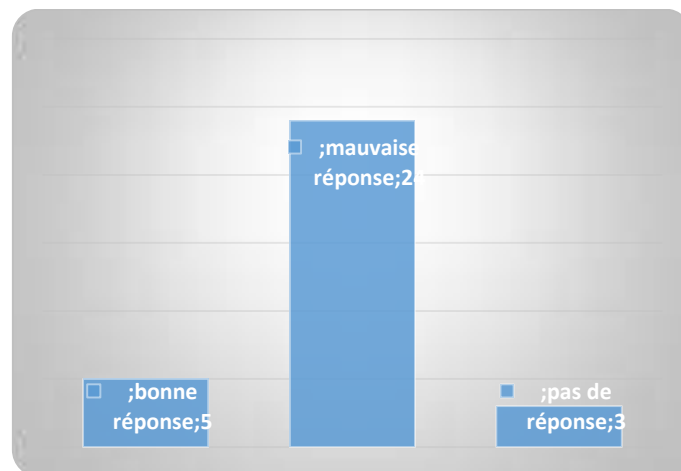
V.3.2.2. Analyse descriptive des résultats de l'expérience 1

a) L'analyse fréquence/pourcentage

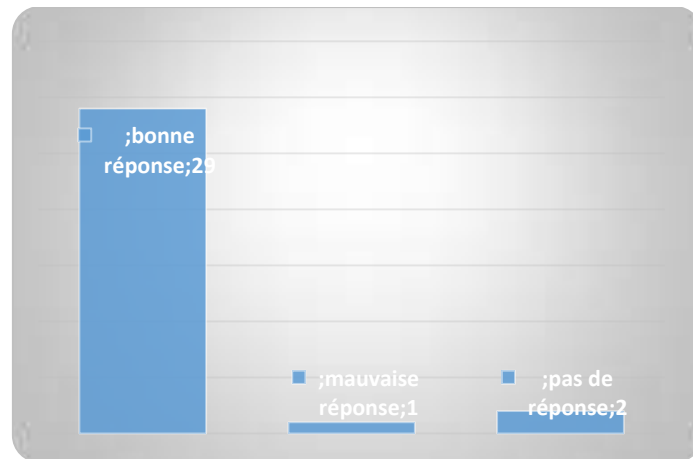
Le mot nager	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	3	9.4	2	6.3
mauvaise réponse	24	75.0	1	3.1
bonne réponse	5	15.6	29	90.6
Total	32	100.0	32	100.0

Tableau n° 11 : analyse fréquence/pourcentage du mot « nager » (source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en termes de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour le mot «nager».



Graphique n°1 : fréquence des résultats du GC pour le mot « nager »



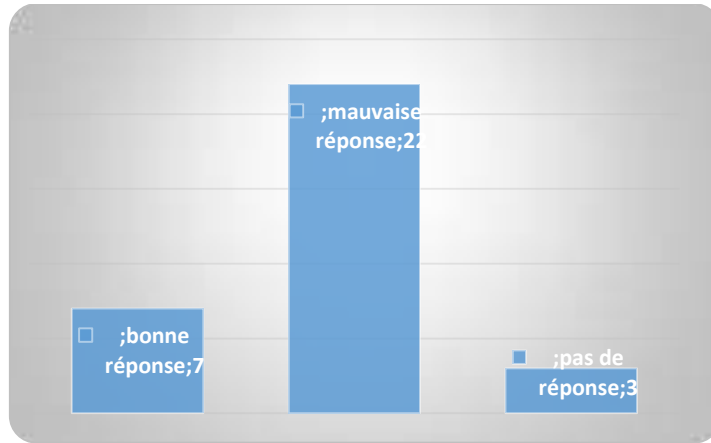
Graphique n°2 : fréquence des résultats du GE pour le mot « nager »

Sur ces graphiques, nous constatons que la majorité des apprenants du groupe expérimental avec un taux de (90,6%) ont bien identifié le mime de la nage « crawl ». Or, 24 apprenants du groupe contrôle avec un taux de (75%) sur 32 ont mal répondu. Le reste des apprenants (9,4 % et 6,3%) n'ont donné aucune réponse. De manière générale, le geste a été bien compris par les apprenants du GE. Cela dénote par l'apport du geste qui a aidé les apprenants à mieux accéder au sens. Le type de nage illustré pour cet item est « le crawl ».

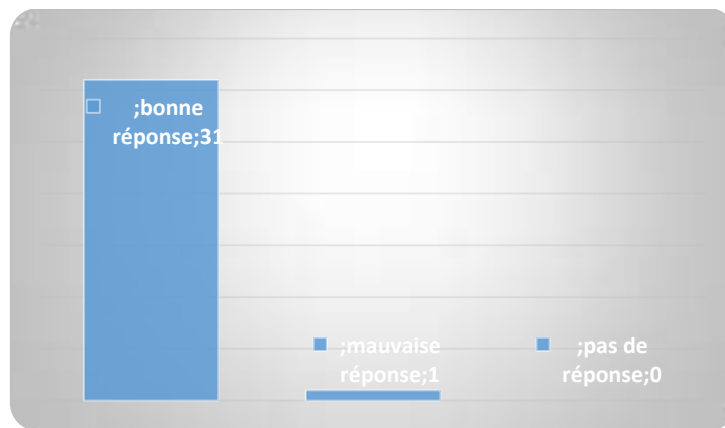
Le mot manger	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	3	9.4	0	0
mauvaise réponse	22	68.8	1	3.1
bonne réponse	7	21.9	31	96.9
Total	32	100.0	32	100.0

Tableau n° 12 : analyse fréquence/pourcentage du mot « manger » (source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en termes de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour le mot «manger».



Graphique n°3 : fréquence des résultats du GC pour le mot « manger »



Graphique n°4 : fréquence des résultats du GE pour le mot « manger »

Sur ces graphiques, nous constatons que le geste de la main apportant de la nourriture à la bouche est bien reconnu par la grande majorité des apprenants du groupe expérimental avec un taux de (96,9%) contre 7 bonnes réponses avec un taux de (21,9%) du groupe contrôle. En revanche, nous ne remarquons qu'une seule mauvaise réponse pour le groupe expérimental et (0) pas de réponse.

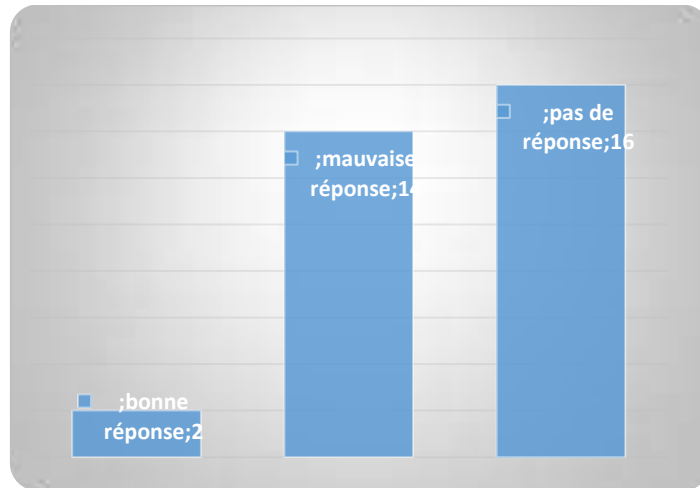
Ensuite, nous constatons une hausse de (6,3%) de bonnes réponses du GE par rapport au premier mot, ceci s'explique par le fait que le geste pour le mot « manger » est considéré comme universel. L'usage d'un ustensile (une cuillère fréquemment) pour donner de la nourriture à la bouche, en effectuant plusieurs mouvements de bas en haut en rotation du poignet, a beaucoup aidé les apprenants.

Les mauvaises réponses sont d'un taux de (68,8 %) pour le GC, et d'un taux de (3,1%) pour le GE. Quant à la mention « pas de réponse », sur (32) apprenants du GC il y a trois apprenants qui n'ont pas répondu contre zéro apprenant pour le GE.

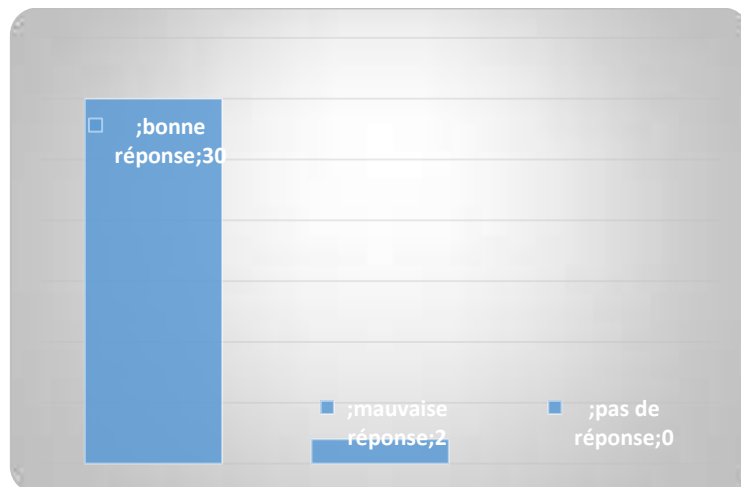
Le mot pleurer	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	16	50.0	0	0
mauvaise réponse	14	43.8	2	6.3
bonne réponse	2	6.3	30	93.8
Total	32	100.0	32	100.0

Tableau n° 13 : analyse fréquence/pourcentage du mot « pleurer » (source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en termes de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour le mot «pleurer».



Graphique n°5 : fréquence des résultats du GC pour le mot «pleurer »



Graphique n°6 : fréquence des résultats du GE pour le mot « pleurer »

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

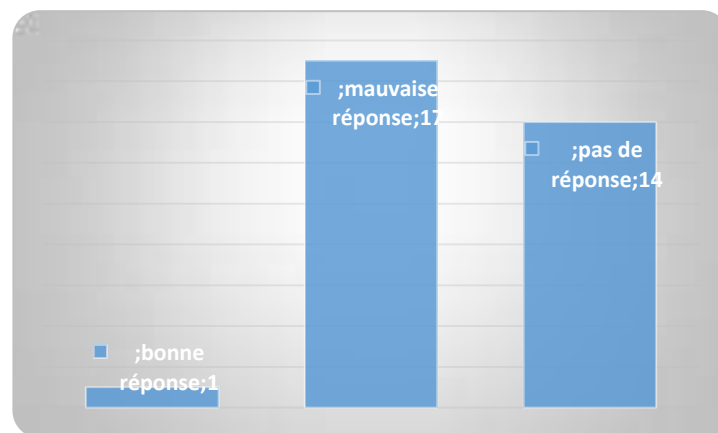
Un peu plus de diversité dans les résultats a été constaté pour cet item par rapport aux résultats des deux items précédents. La plupart des apprenants (30) soit un pourcentage de (93,8%) sur (32) apprenants pour le GE ont très justement répondu, contre (2) apprenants (soit 6,3%) sur (32) du GC. La diversité des résultats se trouve au niveau de la mention « pas de réponse » où nous constatons un pourcentage de (0%) pour le GE et (50%) pour le GC, c'est-à-dire la moitié du GC n'a pas répondu. Ce geste s'avère très pertinent pour aider à la compréhension d'un item lexical en langue étrangère, puisque il n'y a que (2) apprenants du GE qui ont mal répondu.

La façon utilisé pour illustrer le mot « pleurer » est caractérisée par les deux points repliés faisant un mouvement de frottement sous les yeux (les index et les pouces sont en contact avec la peau) en ayant recours aux mimiques faciales (yeux plissés, visage crispé, sourcils froncés).

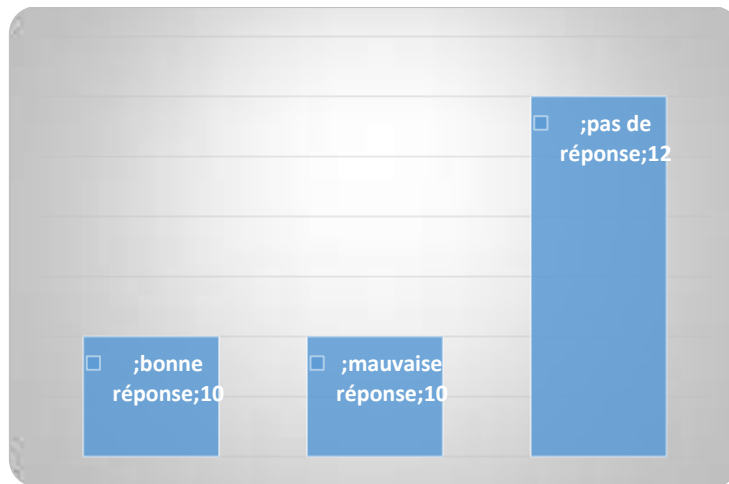
Le mot serpent	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	14	43.8	12	37.5
mauvaise réponse	17	53.1	10	31.3
bonne réponse	1	3.1	10	31.3
Total	32	100.0	32	100.0

Tableau n° 14 : analyse fréquence/pourcentage du mot « serpent » (source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en termes de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour le mot «serpent».



Graphique n°7 : fréquence des résultats du GC pour le mot « serpent »



Graphique n°8 : fréquence des résultats du GE pour le mot « serpent »

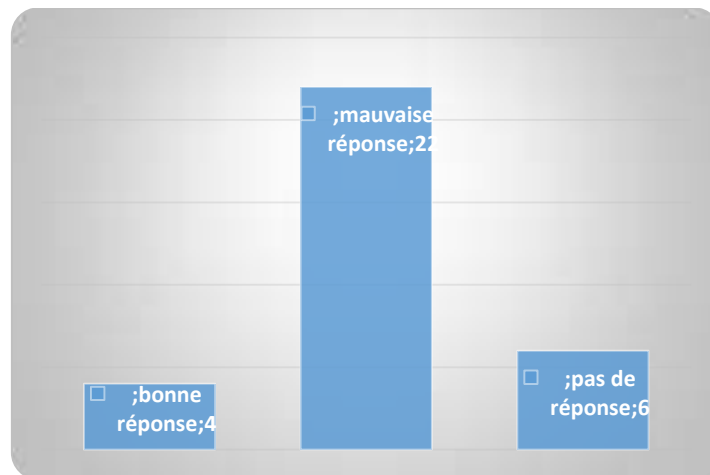
Cet item a posé des problèmes à son identification pour plupart des apprenants du GE (12) apprenants avec un taux de (37,5%). Le geste a été associé au serpent par (10) apprenants du même groupe. Le même taux (31,3%) a été constaté pour les bonnes et mauvaises réponses du GE contre un taux de (53,1%) de mauvaise réponse et (3,1%) de bonne réponse du GC. Nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que l'illustration du mot « serpent » n'était pas pertinente pour les apprenants par rapport aux items précédents, ce qui a entravé la compréhension de l'item. Ce geste soulève ainsi la question du rôle de la parole lié au geste.

Le mot a été illustré par le placement des deux mains paume contre paume et les font déplacer en zigzaguant.

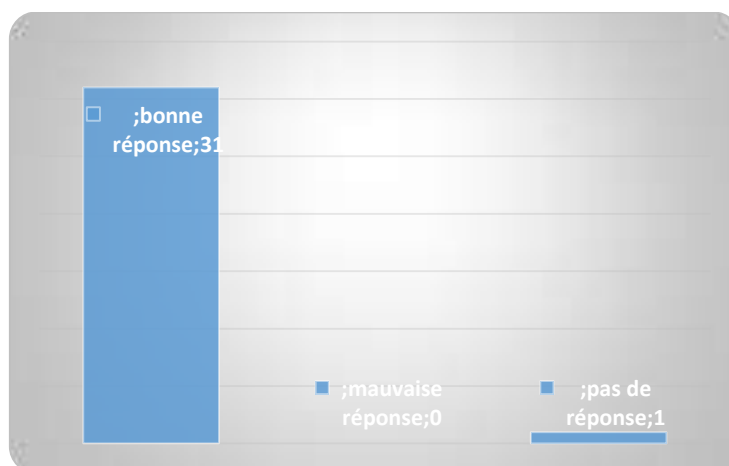
Le mot boire	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	6	18.8	1	3.1
mauvaise réponse	22	68.8	0	0
bonne réponse	4	12.5	31	96.9
Total	32	100.0	32	100.0

Tableau n° 15 : analyse fréquence/pourcentage du mot «boire» (source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en termes de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour le mot «boire».



Graphique n°9 : fréquence des résultats du GC pour le mot «boire »



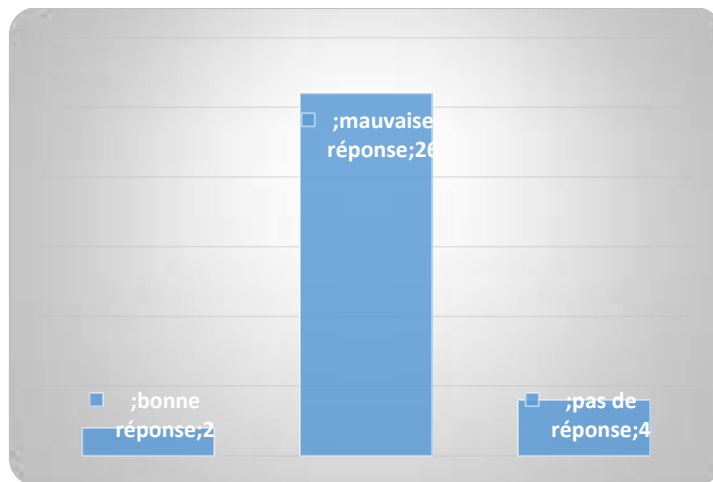
Graphique n°10 : fréquence des résultats du GE pour le mot «Boire»

D'après les deux graphiques ci-dessus, nous remarquons que ce geste a fourni des résultats très intéressants, d'une fréquence de (31) bonnes réponses pour le GE, contrairement au GC, avec seulement (4) bonnes réponses. Un seul apprenant du GE n'a pas répondu contre (6) apprenants du GC. Ainsi, nous constatons qu'une grande majorité des apprenants du GE avec un taux de (96,9%) ont très bien saisi le sens du mot « boire », ceci grâce à son illustration gestuelle, le geste de la main tenant un verre qu'elle porte aux lèvres qui s'avère extrêmement efficace.

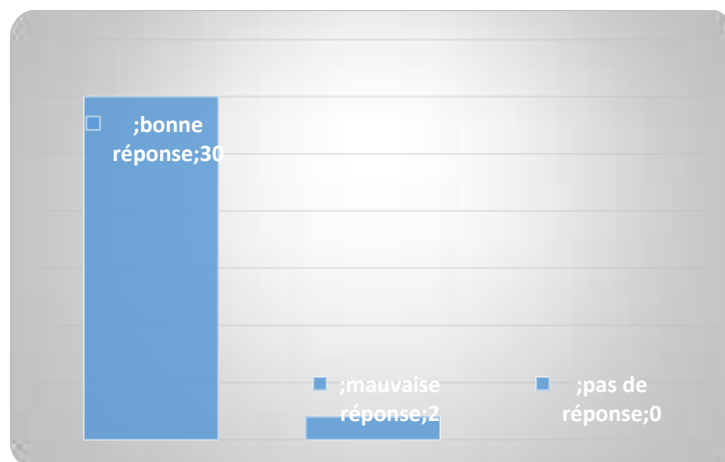
L'expression « être malade »	Groupe Contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	4	12.5	0	0
mauvaise réponse	26	81.3	2	6.3
bonne réponse	2	6.3	30	93.8
Total	32	100.0	32	100.0

Tableau n° 16 : analyse fréquence/pourcentage de l'expression «être malade»
(source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en termes de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour l'expression «être malade».



Graphique n°11 : fréquence des résultats du GC pour l'expression «être malade »



Graphique n°12 : fréquence des résultats du GE pour l'expression «être malade »

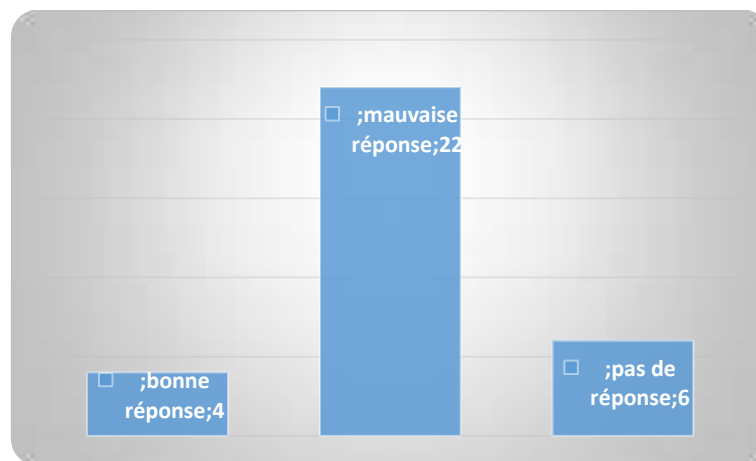
Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

D'après la lecture des deux graphiques ci-dessus, nous remarquons que (93,8%) des apprenants du GE ont donné la bonne réponse, contre seulement (6,3%) d'une fréquence de (2) apprenants sur (32) du GC. Nous constatons ainsi (0%) de la mention « pas de réponse » du GE contre (12,5%) du GC. Cela s'explique par l'aide qu'a apporté la gestuelle de l'enseignante qui a favorisé la compréhension de l'item. Malgré l'imprécision et l'ambiguïté du mot, la grande majorité des apprenants du GE a accédé au sens. Son illustration était comme suit : on tient le ventre en y superposant les deux avant-bras et en se penchant vers l'avant le haut de son corps.

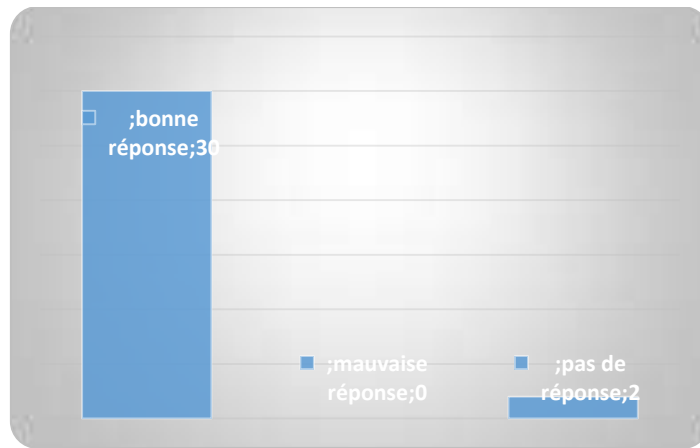
Le mot oiseau	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	6	18.8	2	6.3
mauvaise réponse	22	68.8	0	0
bonne réponse	4	12.5	30	93.8
Total	32	100.0	32	100.0

Tableau n° 17 : analyse fréquence/pourcentage du mot «oiseau» (source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en terme de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour le mot «oiseau».



Graphique n°13 : fréquence des résultats du GC pour le mot « oiseau »



Graphique n°14 : fréquence des résultats du GE pour le mot « oiseau »

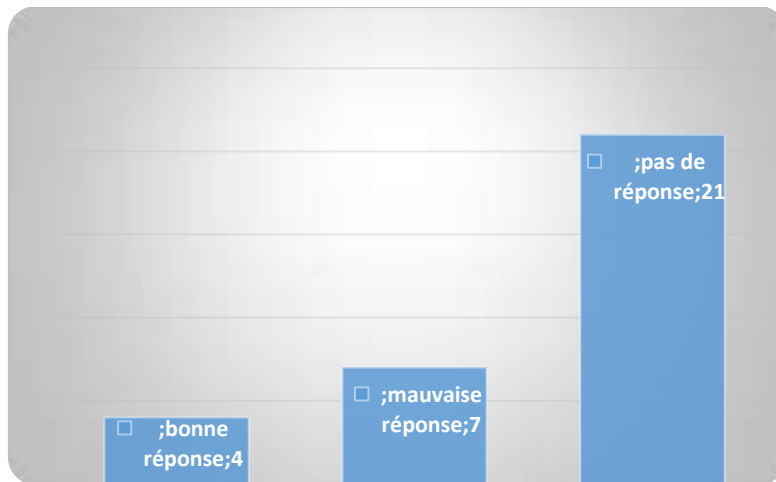
Sur ces graphiques, nous constatons que la grande majorité des apprenants du groupe expérimental avec un taux de (93,8%) ont pu identifier le geste. Ce qui montre que ce geste est tout à fait fiable. 22 apprenants du groupe contrôle avec un taux de (68,8%) sur 32 ont mal répondu, un taux que nous jugeons considérable. Le reste des apprenants (18,8 %) du GC contre un taux de (6,3%) de ceux du GE n’avaient aucune réponse. Cela s’explique par l’apport du renforcement du cours par le geste qui a aidé les apprenants à mieux accéder au sens.

L’illustration du mot « oiseau » a été faite de la manière suivante : les deux mains de chaque côté du corps symbolisent les ailes puis exécutent des mouvements du haut vers le bas.

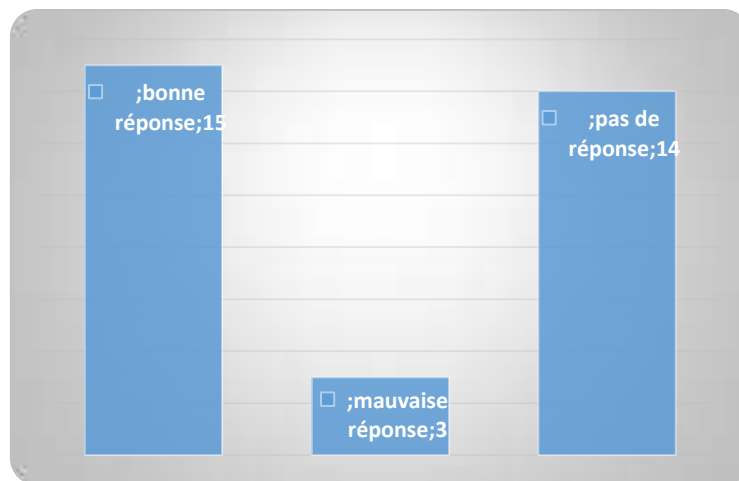
Le mot Petit	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
pas de réponse	21	65.6	14	43.8
mauvaise réponse	7	21.9	3	9.4
bonne réponse	4	12.5	15	46,9
Total	32	100.0	32	100

Tableau n° 18 : analyse fréquence/pourcentage du mot «petit» (source SPSS)

Le tableau ci-dessus présente les résultats en termes de fréquence et pourcentage des réponses des apprenants du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental pour le mot «petit».



Graphique n°15 : fréquence des résultats du GC pour le mot «petit »



Graphique n°16 : fréquence des résultats du GE pour le mot «petit »

Le mot « petit » est le seul mot qui a donné lieu au plus grand nombre de la mention « pas de réponses » pour les deux groupes. L'écart entre le pouce et l'index, est pourtant un geste conventionnel, n'a été correctement désigné que par (15) apprenants du GE. Ce qui est certain, c'est que ce type de geste conventionnel n'est pas encore acquis par la plupart des apprenants.

Pour le GC, le taux le plus élevé est celui de la mention « pas de réponse » (65,6%) suivi par celui de la « mauvaise réponse » avec un taux de (21,9%), et enfin un taux de (12,5%) soit (15) apprenants sur (32) ont bien répondu. Les résultats obtenus pour cet item, malgré la convergence des résultats du GE (bonne et aucune réponse), confirment notre hypothèse que l'usage du geste favorise la compréhension et l'appropriation du nouveau vocabulaire.

b) L'analyse avec moyenne et écart type

Avant de commencer l'analyse avec moyenne et écart type, il nous semble nécessaire d'expliquer la méthode sur laquelle nous nous sommes basés afin d'analyser en terme de moyenne et d'écart type pour aboutir à des résultats plus fiables.

Pour calculer les résultats dans cette expérience, nous avons trois mentions :

- Bonne réponse : symbolisé par le chiffre 3 (qualifié de : Bon) ;
- Mauvaise réponse : symbolisé par le chiffre 2 (qualifié de : moyen) ;
- Pas de réponse : symbolisé par le chiffre 1 (qualifié de : faible).

$$3 \text{ (Bon)} - 1 \text{ (faible)} / 3 \text{ (l'ensemble)} : 2 / 3 = 0,66 + 1 = 1,66$$

Cela laisse apparaître les catégories d'évaluation suivantes :

- Valeur limitée entre :] 1,66 – 1] : évaluation négative, résultat très faible ;
- Valeur limitée entre :] 2,32 _ 1,66 [: évaluation négative, résultat faible ;
- Valeur limitée entre : [3 _ 2,32 [: évaluation positive, bon résultat.
- **Groupe contrôle**

Les mots	N	Moyenne	Ecart type	Ordre	Evaluation
le mot nager	32	2.0625	0.50402	2	Bonne réponse
le mot manger	32	2.1250	0.55358	1	Bonne réponse
le mot pleurer	32	1.5625	0.61892	5	Pas de réponse
le mot serpent	32	1.5938	0.55992	4	Pas de réponse
le mot boire	32	1.9375	0.56440	3	Mauvaise réponse
le mot malade	32	1.9375	0.43533	3	Mauvaise réponse
le mot oiseau	32	1.9375	0.56440	3	Mauvaise réponse
le mot petit	32	1.4688	0.71772	6	Pas de réponse
M.G	32	1.8281	0.36443	–	Mauvaise réponse

Tableau n°19 : analyse moyenne et écart type du GC (SPSS)

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Selon le tableau ci-dessus, nous constatons que la valeur de la moyenne générale est de (1,8) avec un écart type de (0,3). Cette valeur se situe entre] 2,32 _ 1,66 [, ce qui veut dire que le résultat est **faible** et n'est pas satisfaisant. Ceci s'explique par la difficulté rencontrée par la majorité des apprenants à comprendre et s'approprier les huit items lexicaux proposés par l'enseignante sans l'aide gestuel.

Nous remarquons aussi, que le mot le plus compris par les apprenants du GC est le mot « manger », avec une moyenne de (2,1) et un écart type de (0,5) suivi par le mot « nager », avec une moyenne de (2) et un écart type de (0,5). Nous pouvons expliquer ceci, par l'usage fréquent des deux items, soit par les apprenants eux-mêmes soit par leur entourage.

En troisième position, viennent les mots « boire, malade, oiseau » avec une moyenne de (1,9) et un écart type de (0,5), que nous évaluons de **faible**. Nous remarquons que les mots « serpent, pleurer » ont la même moyenne (1,5) et presque le même écart type (0,5-0,6) ; leur valeur se situe entre] 1,66 – 1], que nous qualifions d'un résultat **très faible**. En dernière position, nous trouvons le mot « petit » avec une moyenne de (1,4) et d'un écart type de (0,7), c'est un résultat **très faible**.

- ***Groupe expérimental***

Les mots	N	Moyenne	Ecart type	Ordre	Evaluation
le mot nager	32	2.8437	0.51490	3	Bonne réponse
le mot manger	32	2.9688	0.17678	1	Bonne réponse
le mot pleurer	32	2.9375	0.24593	2	Bonne réponse
le mot serpent	32	1.9375	0.84003	2	Mauvaise réponse
le mot boire	32	2.9375	0.35355	2	Bonne réponse
le mot malade	32	2.9375	0.24593	2	Bonne réponse
le mot oiseau	32	2.8750	0.49187	3	Bonne réponse
le mot petit	32	2.0313	0.96668	4	Mauvaise réponse
M.G	32	2.6836	0.26371	_	

Tableau n°20 : analyse moyenne et écart type du GE (SPSS)

Selon le tableau ci-dessus, nous constatons que la valeur de la moyenne générale est de (2,6) et d'un écart type de (0,2), ce qui explique que le résultat est **très satisfaisant** d'une manière générale, car la moyenne se situe entre [3 _ 2,32 [. Le

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

résultat confirme que la grande majorité des apprenants ont pu accéder au sens des huit nouveaux items à l'aide du geste de leur enseignante.

Le mot « manger » occupe toujours la première position, cette fois-ci avec une moyenne de (2,9) et d'un écart type de (0,1). Comme nous l'avons expliqué précédemment, le verbe « manger » est fréquemment utilisé par les apprenants, mais le taux est élevé par rapport à celui du GC, ce qui veut dire que le geste avait un impact positif sur la compréhension.

En deuxième position, nous trouvons les mots : « pleurer, serpent, boire et malade » avec une moyenne de (2,9) et d'un écart type de (0,2 – 0,3 – 0,8) que nous qualifions de **bons résultats**.

En comparant ces résultats avec ceux du GC, nous nous rendions compte de la différence qui existe, du moment où les quatre mots avaient des évaluations **faible** (boire et malade) et **très faible** (serpent et pleurer).

En troisième position, nous avons les mots : « nager et oiseau » avec une moyenne de (2,8) et d'un écart type de (0,5 – 0,4). Cette valeur se situe entre [3 _ 2,32 [, donc elle est qualifiée de bon résultat, contrairement au GC où le mot « nager » avait une évaluation faible et le mot « oiseau » **très faible**.

Le mot « petit » occupe toujours la dernière position, cette fois avec une moyenne de (2) et d'un écart type de (0,9) que nous qualifions de résultat **faible**. Nous constatons qu'il y a eu une amélioration par rapport au GC, bien que l'illustration gestuelle fût un peu floue pour quelques apprenants.

V.3.2.3. Test T sur échantillon unique

Le test T permet de nous montrer si les résultats obtenus sont positifs ou négatifs.

Le Sig : signifiant ou pas signifiant. Si le sig est (+ 0,05) ça veut dire qu'on ne peut pas généraliser nos résultats, s'il est (- 0,05), on peut généraliser la théorie.

- **Groupe contrôle**

Moyenne erreur standard	Moyenne	Ecart type	t	Sig.
0.06442	1.8281	0.36443	-2.668	0.012

Tableau n°21 : test T sur échantillon unique du GC (SPSS)

Selon le tableau ci-dessus, nous avons une moyenne générale de (1,8) d'un écart type de (0,3). Ces résultats sont *faibles* car ils se situent entre] 2,32 _ 1,66 [. La valeur du T est de (-2,6), d'un sig de (0,012). Les résultats de cette expérience avec le GC est donc négatif, et *ne peuvent être généralisés*.

- **Groupe expérimental**

Moyenne erreur standard	Moyenn e	Ecart type	t	Sig.
0.04662	2.6836	0.26371	14.664	0.000

Tableau n°22 : test T sur échantillon unique du GE (SPSS)

Selon le tableau ci-dessus, nous avons une moyenne générale de (2,6) d'un écart type de (0,2). Ces résultats sont *bons* car ils se situent entre [3 _ 2,32 [. La valeur du T est de (14,6), d'un sig de (0). Cela veut dire que les résultats obtenus de cette expérience avec le GE à l'aide de la gestuelle de l'enseignante sont positifs, et nous pouvons parfaitement *généraliser* ces résultats sur tous les apprenants de 3ème année primaire.

V.3.3.Synthèse de l'expérience 1

Les résultats que venons de présenter nous inspirent plusieurs réflexions. Tout d'abord, les gestes étaient présentés aux apprenants en concomitance avec la parole, ce qui a permis de lever l'ambiguïté sur certaines représentations gestuelles. Et si nous avons procédé de la sorte, c'est parce qu'il nous a semblé adéquat pour évaluer la compréhension et l'appropriation de nouveaux mots à l'aide du geste de l'enseignante, ce qui correspond à une pratique pédagogique particulière.

D'une manière générale, nous pouvons constater que certains gestes sont à modifier, si on veut que ce support soit efficace pour la compréhension du lexique en langue étrangère, puisque les apprenants, à cet âge, sont encore incapables d'interpréter quelques gestes métaphoriques qui présentent une image d'un concept abstrait.

Afin d'aller plus loin dans notre réflexion, une autre expérimentation nous semble pertinente, afin d'évaluer la compréhension d'un récit raconté et illustré gestuellement par l'enseignante avec le même échantillon.

V.4. Expérience 2 : compréhension d'un récit par le biais du geste

a) Question de recherche

- Les apprenants peuvent-ils comprendre un récit en se basant principalement sur les gestes de l'enseignant ?

b) hypothèse

- Nous supposons que les jeunes enfants sont capables de restituer les grandes lignes du récit à l'aide sémantique apportée par les gestes.

c) Objectifs de l'expérimentation : écouter un récit pour :

- Identifier les paramètres de la situation de communication ;
- Identifier les personnages ;
- Retrouver la structure du récit.

V.4.1. Déroulement de l'expérimentation

Réalisé le 07/03/2018 de 08h à 10h

Pour cette expérimentation, nous n'avons travaillé qu'avec le groupe expérimental.

- **Matériel expérimental :** nous avons conçu un récit dont le thème fait partie des textes du livre scolaire, que nous avons adapté à nos besoins (nous avons remplacé quelques mots dont leur illustration gestuelle peut être mal comprise par les apprenants). Nous nous sommes servis de trois figurines représentant les personnages principaux de l'histoire (la fillette, la maman et le petit garçon). Ces derniers apparaissent lorsque leur nom est mentionné dans l'histoire. Plusieurs gestes sont utilisés dans le récit, ils sont associés à des

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

mots ou à des concepts. Les mots répétés plusieurs fois sont toujours associés aux mêmes gestes. Certains mots sont soulignés d'une marque prosodique pour les mettre en valeur.

- **Procédure** : l'enseignante raconte l'histoire aux apprenants en utilisant des figurines des trois personnages du récit et en se servant de gestes choisis attentivement dans le but d'aider les apprenants à saisir le sens du récit. L'expérimentation s'est déroulée en deux phases :
- **Phase1** : après avoir raconté le récit, l'enseignante évalue la compréhension des apprenants en leur posant des questions individuellement, et leur demande d'essayer de raconter l'histoire, afin de savoir s'ils ont pu restituer le sens du récit. Pour analyser les résultats de cette phase, nous avons élaboré un tableau qui représente les interventions de l'enseignante (représentées par la lettre E plus le nombre d'interventions, par exemple E3 pour la troisième intervention de cette dernière). Les réponses des apprenants sont représentées par les initiales de leur prénom plus le nombre d'intervention.
- **Phase2** : nous nous sommes appuyées sur les réponses de la première phase, pour évaluer la compréhension des différents éléments lexicaux associés aux gestes. L'enfant est assis en face l'enseignante, elle lui demande de raconter l'histoire (même en langue arabe, car notre objectif c'est d'évaluer la compréhension et non pas l'expression). Nous avons sélectionné un certain nombre de mots fondamentaux du récit (qui ont été associés aux gestes) et nous avons observé si l'apprenant avait la signification du mot.

Le récit comprend 12 gestes iconiques (maison, préparer, frapper, se diriger, ouvrir, monstre, crier, fermer, courir, déguiser, manger, poupée), 4 déictiques (entendre, devant, tenir, voir, gentil), 2 métaphoriques (grand, petite), 4 emblèmes (négation, merci, entrer, toc-toc-toc) et une mimique faciale (effrayée).

Pour analyser cette deuxième phase de l'expérimentation, nous nous sommes inspirées de la grille d'évaluation conçue par Tellier. M (2006 : 144), où c'est indiqué les cas où le geste est livré seul par l'apprenant et le cas où l'enseignante a aidé l'enfant à trouver l'équivalent, les équivalents donnés seuls de ceux accompagnés de gestes.

! Le texte : Bon anniversaire

Il était une fois, une petite fille nommée Tania. Le jour de son anniversaire, elle était à la maison en train de *préparer un gâteau* avec sa maman quand soudainement elle *entendait* quelqu'un *frappait* à la porte : « toc-toc-toc », « qui est-il ? » répondait Tania. Mais personne n'a répondu. Elle *se dirigeait* vers la porte et l'*ouvrit*, et juste *devant* elle il y avait un *grand monstre*. La petite fille était *effrayée*, et elle s'est mis à *crier* : « maman ! Venez voir, c'est horrible, il y a un monstre devant la porte » et elle *ferma* la porte. La maman arriva en *courant* et ouvre la porte pour voir ce qui se passe : « oh ! C'est toi Amin *déguisé* en monstre ? Ha ha ha » disait-elle, « viens voir Tania, c'est Amin il a fait une surprise pour toi ». Tania se dirigeait vers Amin en lui disant : « Amin, tu m'as fais peur ! *Entrez, entrez* nous allons *manger* un gâteau que maman a préparé pour mon anniversaire », « Merci Tania, tiens cette *poupée* est pour toi, bon anniversaire mon ami ! » disait Amin. « Oh ! *Merci* mon cher ami, tu es si gentil » répondait Tania

V.4.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats

- **phase1**

Afin d'évaluer la compréhension du texte, nous nous sommes inspirées de la grille¹⁵ suivante pour formuler nos questions.

Qui parle à qui ?	- Combien de personnes parlent-elles ? - Ce sont des hommes, des femmes ou des enfants ? - Quel âge peuvent-ils avoir ?
Où ?	- Peut-on situer le lieu où l'on parle ?
De quoi ?	- Peut-on saisir globalement le thème dominant ?
Quand ?	- A quel moment se situe la prise de parole

¹⁵www.oasisfle.com, consulté le 22/10/2017

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Le tableau suivant présente quelques réponses des apprenants aux questions de l'enseignante du GE :

	Questions/Réponses	Manifestations non verbales
E1	quels sont les personnages de l'histoire ?	Prenant les trois figurines de l'histoire
Nes1	Tania la maman et Amin	
Amj1	euh//la maman/Tania Amin	Pause courte
Yas1	les personnages de l'histoire sont la maman Tania et Amin	
E2	où s'est passée l'histoire ?	Marque prosodique d'interrogation
Mal1	à la maison	
Kao1	la maison	
Mah1	la maison la maison	
E3	que fait Tania à la maison ?	Marque prosodique d'interrogation
Mal2	euh/dort	
E4	Alors, les enfants elle était en train de [dormir] ?	Mime l'action de dormir, la tête reposant sur les deux mains. Marque prosodique d'interrogation
Nes2	non madame ! Elle [prépare] un gâteau/d'anniversaire avec sa maman	Mime l'action de préparer en faisant tourner la main envers elle-même comme on fait tourner un fouet
E5	très bien les enfants.	Faisant un geste d'appréciation, en bougeant la tête d'en haut en bas plusieurs fois
E6	et puis, qu'est- ce qu'elle [entend] ?	Mime l'action d'entendre, en touchant l'oreille de son index
Sif1	□	Mime l'action de frapper à la porte
Kao1	[toc-toc-toc]	Mime l'action de frapper à la porte
Nes3	elle entend quelqu'un [frapper] à la porte]	Mime l'action de frapper à la porte
E7	que s'est-il passé ensuite ?	Marque prosodique d'interrogation
Yas2	Tania ouvre la porte	
Mar1	//[elle ouvre la porte]	Main droite mime l'action

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

		d'ouvrir la porte
E8	qu'est-ce qu'elle voit ?	Marque prosodique d'interrogation
Zak1	euh/monstre	
Abd1	un monstre	
Nes4	elle voit un [grand] monstre	Les deux mains éloignées en haut
E9	bravo les enfants. qu'est-ce qu'elle fait alors ?	Marque prosodique d'interrogation
Sar1	//[peur]	Mime l'action d'avoir peur en tremblant les mains
Yar1	euh/ crie	
Sal1	[ferme la porte]	Mime de fermer la porte
Yas3	elle était [effrayée] et elle crie maman ! Maman !	Mime l'action d'avoir peur en tremblant les mains et la tête
Ily1	elle crie maman maman	
E10	est-ce-que la maman a [peur] du monstre ?	Mime l'action d'avoir peur
You1	Oui	
E11	oui !	Marque prosodique d'exclamation
You2	[non]	Mime la négation en faisant tourner la tête
Rym1	Non	
E12	pourquoi ?	Marque prosodique d'interrogation
Nes5	Parce que c'est une maman	
Ada1	c'est maman	
Abo1	maman est grande	
E13	que fait la maman quand elle voit que le monstre est lui-même Amin ?	Marque prosodique d'interrogation
Ish1	euh//	
Mer1	□	Mime la négation
Ala1	euh/rien	
Youn1	Rigole	
Yas4	elle rigole et dit c'est Amin [viens] Tania	Mime avec la main droite l'action de demander de venir
E14	et toi tu as peur des monstres ?	Marque prosodique d'interrogation
Abo2	Oui	

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Ahm1	Non	
Mal1	Oui	
E15	pourquoi Amin s'est-il [déguisé] en monstre ?	Mime l'action de déguisement sur le visage
Rym2	XXX	
Mar2	Surprise	
Ala2	il a fait une surprise pour Tania	
Nes6	il a fait une surprise pour l'anniversaire de Tania	

Globalement, la majorité des apprenants était capable de répondre aux questions de l'enseignante. Cinq apprenants avaient des difficultés quant à la compréhension, mais il faut noter que ce sont les plus faibles de la classes, deux entre eux nous ont déclarés de n'avoir rien compris de l'histoire. Notons que le récit est raconté avec des marques prosodiques afin de mettre en valeur quelques situations comme par exemple : la surprise et la peur. Lors de la lecture de l'histoire, la grande majorité des enfants était attentif à l'aspect gestuel (corporel) et oral de l'histoire même si la langue utilisée leur est inconnue. Cependant, nous avons été surpris de constater que quelques apprenants (Yasmine et Nesrine entre autres) avaient très bien saisi le sens de l'histoire (même les petits détails), ce sont en fait les éléments excellents de la classe. L'enseignante effectue toujours une pause courte avant de donner les prénoms des personnages de l'histoire et de montrer les figurines, et ceci afin de faciliter la discrimination des trois personnages par les apprenants. Nous pouvons dire que les marques prosodiques aident les apprenants à comprendre un énoncé en langue étrangère.

A l'intervention : E7, presque tous les enfants ont été capables de répondre par : « ouvrir la porte ». Ceci s'explique par leurs suppositions qu'elle va ouvrir après avoir entendre quelqu'un qui frappe à la porte. Ainsi, à l'intervention E10 et E12, tous les enfants ont déduit que la maman n'a pas eu peur du monstre car c'est une maman et la maman doit être forte. Ceci s'explique par leur connaissance du monde, que par exemple les mamans et les papas doivent être toujours forts.

Aux dernières interventions (E14 et E15), la plupart des enfants ont compris qu'il s'agit de la situation finale, que le problème soulevé a été finalement résolu et qu'il y a une amélioration par rapport à la situation initiale. Parce que les enfants ce sont habitués, à l'école ou à la maison, d'écouter des histoires qui suivent un modèle

prédéfini. Nous pouvons dire que ces paramètres (marques prosodiques, connaissance du monde et l'enchaînement de l'histoire) dont nous avons détaillé précédemment (voir chapitre III.2.7) ont contribué à la construction du sens par les apprenants.

- **Phase 2**

Afin de pouvoir évaluer la compréhension de quelques items lexicaux par les apprenants, nous nous sommes servis de la grille d'évaluation élaborée par Tellier. M (voir annexes).

V.4.2.1. Analyse de fiabilité de l'expérience 2

Cette analyse nous permet de mesurer la fiabilité de notre expérience. Lorsque α de Cronbach = +0,6 cela veut dire que les résultats de l'expérience sont fiables.

Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
13	0.868

Tableau n° 23 : analyse de fiabilité de l'expérience 2 (SPSS)

Selon le tableau ci-dessus, le paramètre de fiabilité « Alpha Cronbach » est d'une valeur de (0,868) c'est-à-dire plus de (0,6). Ce qui explique la fiabilité des résultats de cette expérience.

V.4.2.2. Analyse descriptive des résultats de l'expérience 2

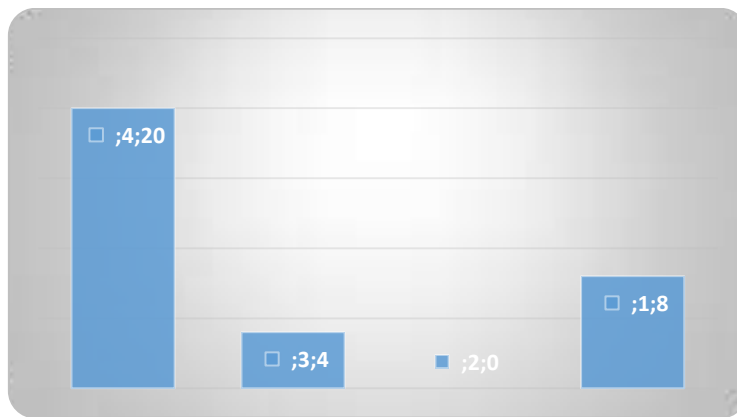
a) L'analyse fréquence/pourcentage

Ce que ces chiffres montrent, ce sont les concepts qui ont été à la fois compris grâce aux gestes et mémorisés par les enfants comme étant un élément important de l'histoire.

- Équivalent donné seul : symbolisé par le chiffre (4) ;
- Équivalent donné avec le geste : symbolisé par le chiffre (3) ;
- Geste seul : symbolisé par le chiffre (2) ;
- Équivalent donné grâce à l'aide de l'enseignante : symbolisé par le chiffre (1).

Le mot maison	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	8	25.0
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	4	12.5
Équivalent donné seul	20	62.5
Total	32	100.0

Tableau n°24 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « maison » (SPSS)

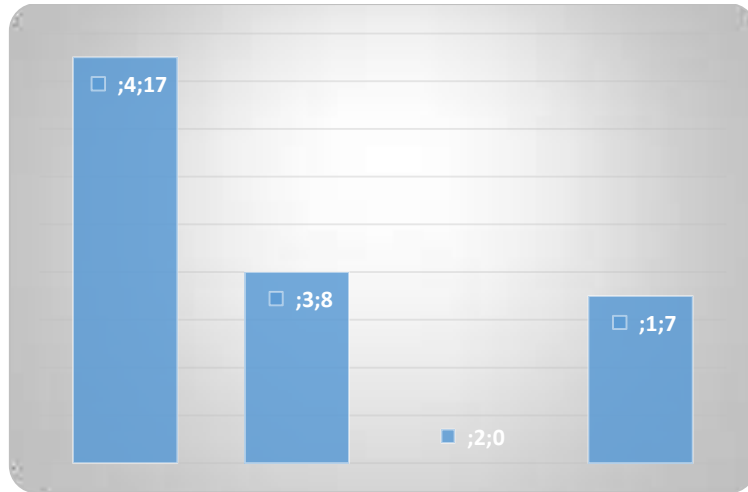


Graphique n°17 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « maison »

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot : « maison ».

Le mot préparer	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	7	21.9
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	8	25.0
Équivalent donné seul	17	53.1
Total	32	100.0

Tableau n°25 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « préparer » (SPSS)

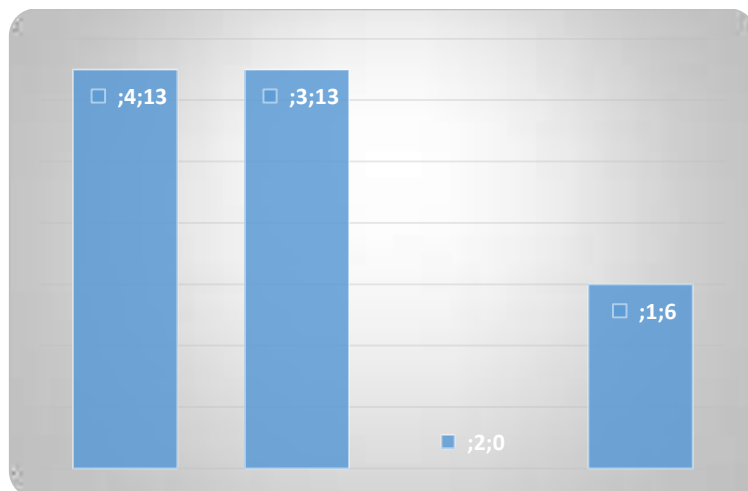


Graphique n°18 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « préparer »

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « préparer »

Le mot frapper	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	6	18.8
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	13	40.6
Équivalent donné seul	13	40.6
Total	32	100.0

Tableau n°26 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «frapper» (SPSS)



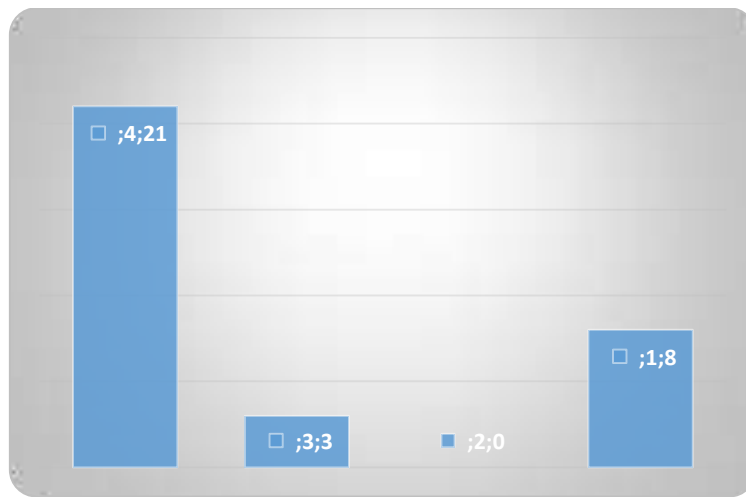
Graphique n°19 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « frapper »

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « frapper »

Se diriger	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	8	25.0
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	3	9.4
Équivalent donné seul	21	65.6
Total	32	100.0

Tableau n°27 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «se diriger» (SPSS)

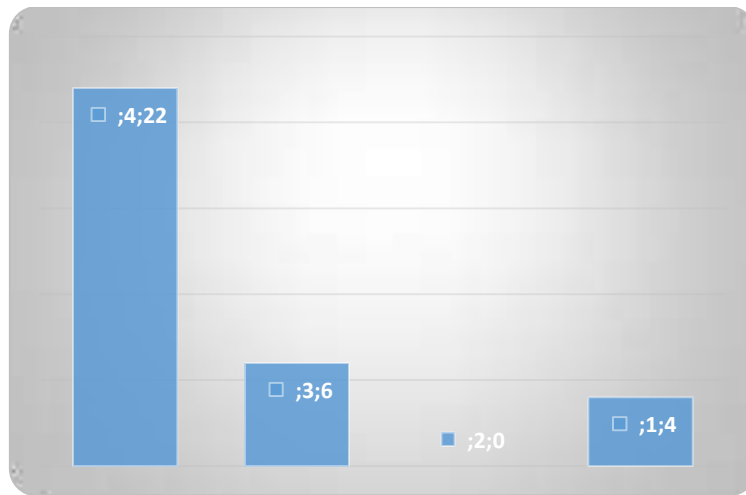


Graphique n°20 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « se diriger»

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « se diriger »

Le mot ouvrir	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	3	9.4
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	7	21.9
Équivalent donné seul	22	68.8
Total	32	100.0

Tableau n°28 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «ouvrir» (SPSS)

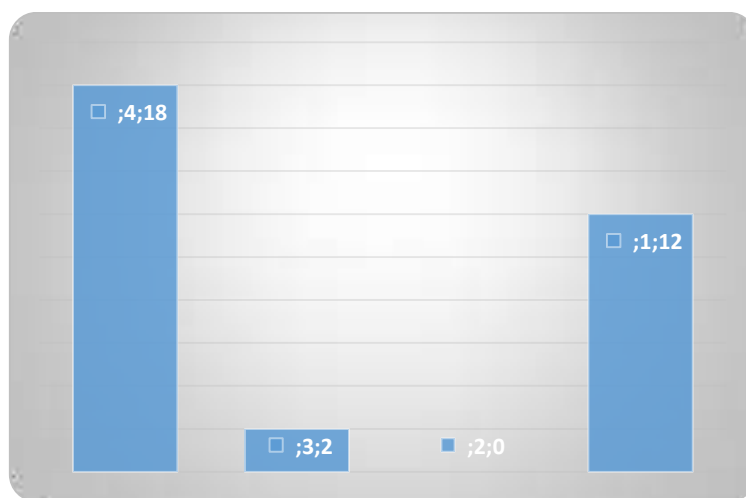


Graphique n°21 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « ouvrir »

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du GE pour le mot « se diriger »

Le mot monstre	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	12	37.5
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	2	6.3
Équivalent donné seul	18	56.3
Total	32	100.0

Tableau n°29 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « monstre » (SPSS)



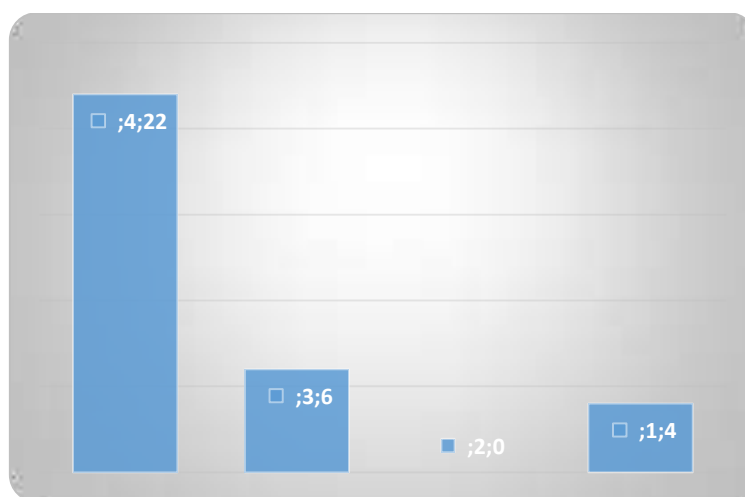
Graphique n°22 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « monstre »

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « monstre ».

Le mot fermer	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	4	12.5
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	6	18.8
Équivalent donné seul	22	68.8
Total	32	100.0

Tableau n°30 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «fermer» (SPSS)

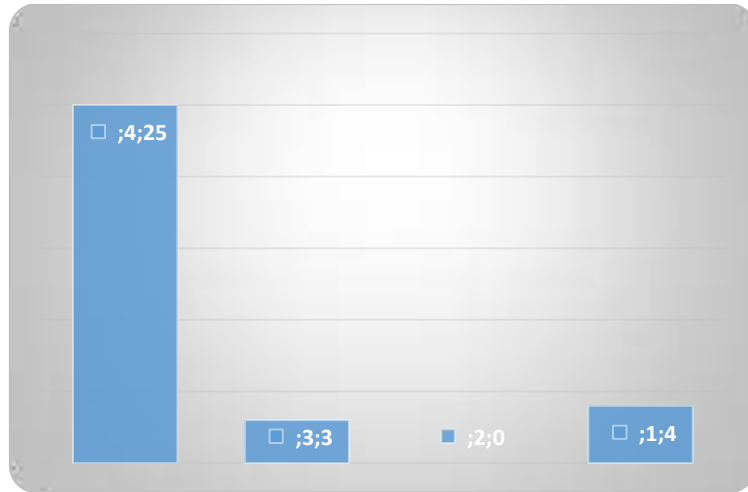


Graphique n°23 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « fermer»

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « manger ».

Le mot manger	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	4	12.5
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	3	9.4
Équivalent donné seul	25	78.1
Total	32	100.0

Tableau n°31 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «manger» (SPSS)

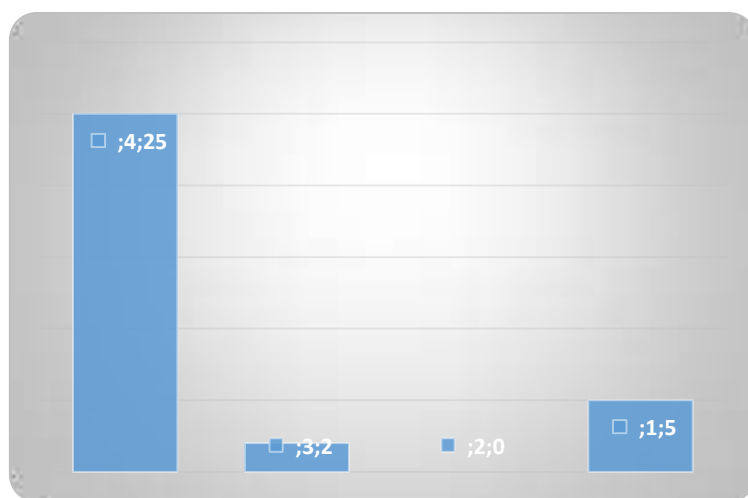


Graphique n°24 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « manger »

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « manger ».

Le mot voir	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	5	15.6
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	2	6.3
Équivalent donné seul	25	78.1
Total	32	100.0

Tableau n°32 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «voir» (SPSS)



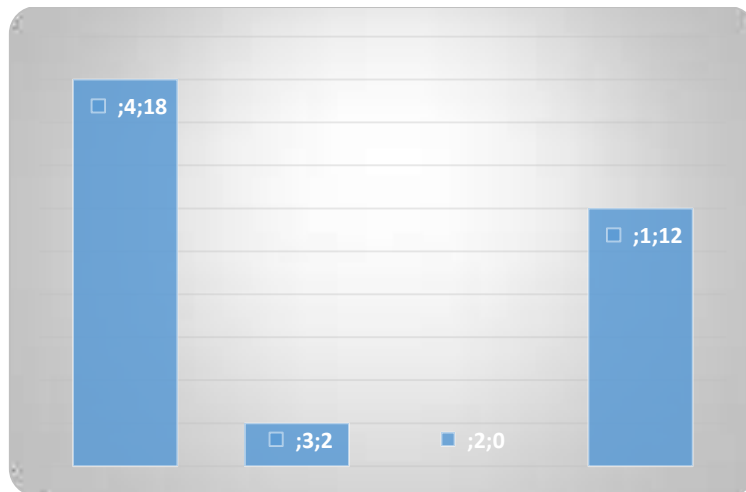
Graphique n°25 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « voir »

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « voir ».

Le mot grand	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	18	56.3
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	2	6.3
Équivalent donné seul	12	37.5
Total	32	100.0

Tableau n°33 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «grand» (SPSS)

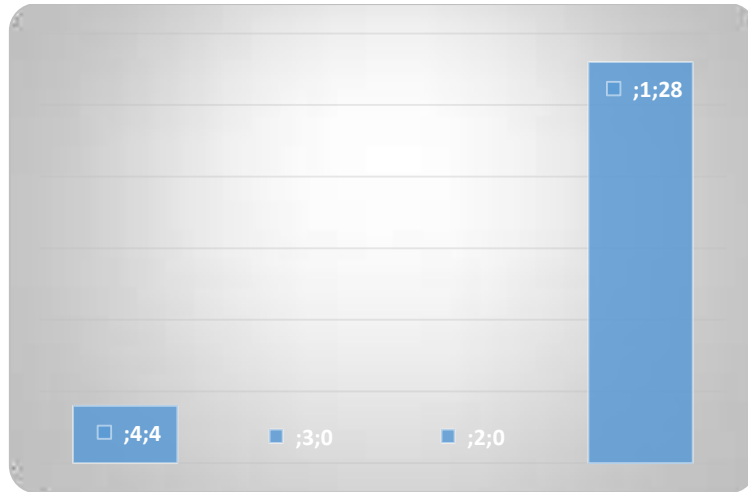


Graphique n°26 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « grand»

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « grand »

Le mot devant	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	28	87.5
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	0	0
Équivalent donné seul	4	12.5
Total	32	100.0

Tableau n°34 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot «devant» (SPSS)

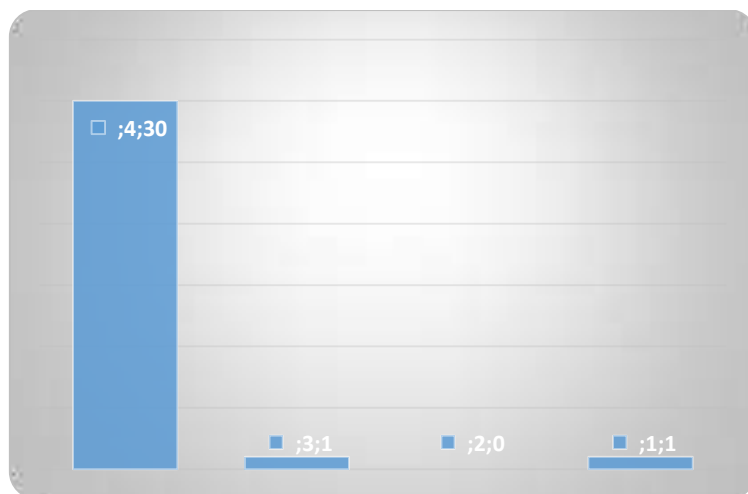


Graphique n°27 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « devant »

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « devant ».

Le mot merci	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	1	3.1
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	1	3.1
Équivalent donné seul	30	93.8
Total	32	100.0

Tableau n°35 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « merci » (SPSS)



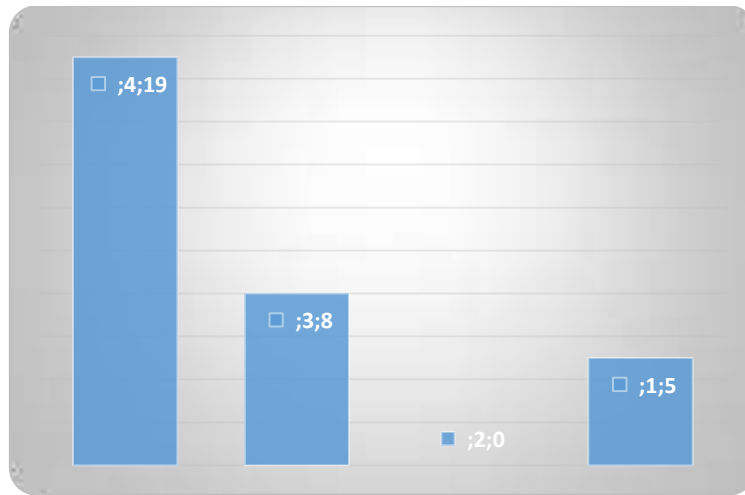
Graphique n°28 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « merci »

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Le tableau et le graphique ci-dessus présentent les résultats de l'analyse fréquence/pourcentage des réponses des apprenants du pour le mot « merci ».

Le mot Effrayée	Fréquence	Pourcentage
Équivalent donné avec l'enseignante	5	15.6
Geste seul	0	0
Équivalent donné avec geste	8	25.0
Équivalent donné seul	19	59.4
Total	32	100.0

Tableau n°36 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « effrayée » (SPSS)



Graphique n°29 : l'analyse fréquence/pourcentage du mot « effrayée »

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Ci-après un tableau récapitulatif des résultats de l'analyse pourcentage/fréquence des items précédents :

Items lexicaux	Équivalent donné seul : fréq/pourc	Équivalent donné avec le geste : fréq/pourc	Geste seul : fréq/pourc	Équivalent donné grâce à l'aide de l'enseignante : fréq/pourc
Maison	20 _ 62,5 %	4 _ 12,5 %	0 _ 0 %	8 _ 25 %
Préparer	17 _ 53,1 %	8 _ 12,5 %	0 _ 0 %	7 _ 21,9 %
Frapper	13 _ 40,6 %	13 _ 40,6 %	0 _ 0 %	6 _ 18,8 %
Se diriger	21 _ 65,6 %	3 _ 9,4 %	0 _ 0 %	8 _ 25 %
Ouvrir	22 _ 68,8 %	7 _ 21,9 %	0 _ 0 %	3 _ 9,4 %
Monstre	18 _ 56,3 %	2 _ 6,3 %	0 _ 0 %	12 _ 37,5 %
Fermer	22 _ 68,8 %	6 _ 18,8 %	0 _ 0 %	4 _ 12,5 %
Manger	25 _ 78,1 %	3 _ 9,4 %	0 _ 0 %	4 _ 12,5 %
Voir	25 _ 78,1 %	2 _ 6,3 %	0 _ 0 %	5 _ 15,6 %
Grand	12 _ 37,5 %	2 _ 6,3 %	0 _ 0 %	18 _ 56,3 %
Devant	4 _ 12,5 %	0 _ 0 %	0 _ 0 %	28 _ 87,5 %
Merci	30 _ 39,8 %	1 _ 3,1 %	0 _ 0 %	1 _ 3,1 %
Effrayée	19 _ 59,4 %	8 _ 25 %	0 _ 0 %	5 _ 15,6 %

Tableau n° 37 : récapitulation des résultats de l'analyse fréquence/pourcentage de tous les items

Nous avons tout d'abord observé les gestes que faisaient les apprenants qui étaient différents de ceux de l'expérimentatrice lors du récit. Nous avons isolé les gestes extra-communicatifs (tels que le balancement des jambes), ce type de gestes était visible chez la majorité des apprenants.

D'après les résultats des tableaux et graphiques ci-dessus, nous constatons que certains items n'ont pas été reconnus par les apprenants. Ils n'avaient peut-être pas d'importance dans le déroulement du récit ou ils ont été oubliés, comme : « devant et grand ».

Nous remarquons que les apprenants ne donnent pratiquement jamais le geste seul comme réponse à une question. Nous pouvons expliquer ceci par le fait que tous les participants ont compris le concept auquel le geste était associé.

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Ainsi, nous notons que peu sont les mots qui ont été donné avec leur représentation gestuelle, sauf pour les mots : « frapper à la porte (40,6 %) », « Effrayée (25%) », « Ouvrir la porte (21,9%) », « Fermer la porte (18,8%) », « Préparer et maison (12,5%) ».

Nous constatons que 6 items ont été très bien compris, à savoir : « ouvrir (68,8%), fermer (68,8%), manger (78,1%), voir (78,1%), merci (39,8%), effrayée (59,4%) ». Ce qui montre que plus que la moitié des apprenants a parfaitement saisi le sens du récit pour pouvoir le restituer dans ses grandes lignes. Le geste a donc eu un important apport dans la transmission du lexique et du sens de la langue étrangère, ce qui confirme notre hypothèse.

b) L'analyse avec moyenne et écart type

Pour calculer les résultats de cette expérience en termes de moyenne générale et écart type, nous procédons de la manière suivante :

Nous donnons 4 pour la très bonne réponse (équivalent donné seul), 3 pour la bonne réponse (équivalent donné avec le geste), 2 pour la réponse moyenne (geste seul) et 1 pour la réponse faible (équivalent donné grâce à l'aide de l'enseignante).

Pour calculer le résultat : $4 \cdot 1 / (1 \text{ ensemble}) : 3 / 4 = 0.75 + 1 = 1,75$

Cela laisse apparaître les catégories d'évaluation suivantes :

- Valeur limitée entre :] 1,75 – 1] : évaluation négative, résultat très faible ;
- Valeur limitée entre :] 2,5 _ 1,75 [: évaluation négative, résultat faible ;
- Valeur limitée entre :] 3,25 _ 2,5 [: évaluation positive, bon résultat ;
- Valeur limitée entre : [4 _ 3,25[: évaluation très positive, très bon résultat.

Items lexicaux	N	Moyenne	Ecart type	Ordre	Evaluation
Maison	32	3.1250	1.28891	8	Bon
Préparer	32	3.0938	1.20106	9	Bon
Frapper	32	3.0312	1.09203	10	Bon
Se diriger	32	3.1563	1.29787	7	Bon
Ouvrir	32	3.5000	0.91581	3	Très bon
Monstre	32	2.8125	1.44663	11	Bon
Fermer	32	3.4375	1.01401	5	Très bon
Manger	32	3.5312	1.01550	2	Très bon
Voir	32	3.4687	1.10671	4	Très bon
Grand	32	2.2500	1.45912	12	Faible
Devant	32	1.3750	1.00803	13	Très faible
Merci	32	3.8750	0.55358	1	Très bon
Effrayée	32	3.2813	1.08462	6	Très bon
M.G	32	3.0365	0.49321	-	Bon

Tableau n°38 : résultats de l'analyse en moyenne et écart type du GE (SPSS)

D'une manière générale, il convient de préciser que, lors de l'écoute du récit, la grande majorité des apprenants a compris les gestes de leur enseignante, et donc le sens des items lexicaux qui constituent le récit et l'a mémorisé, avec une moyenne générale de (3,03) et un écart type de (0,4). Cette valeur se situe entre :] 3,25 _ 2,5 [, ce qui s'explique par un bon résultat.

Ce que les apprenants ont mémorisé, c'est davantage le sens des mots que leur forme gestuelle, c'est le cas des items : « ouvrir, fermer, manger, voir, merci et effrayée » avec une moyenne générale qui varie entre (3,8 et 3,2) qui se situe entre : [4 _ 3, 25[, et c'est un *très bon résultat*. Cela prouve une appropriation de la signification des items par les apprenants.

Les mots : « maison, préparer, frapper, se diriger et monstre » ont été identifiés par les apprenants, soit avec le geste ou grâce à l'aide de l'enseignante, avec une moyenne générale qui varie entre (3 et 2,8), que nous pouvons qualifier de *bon résultat*.

Seulement deux items : « grand et devant » avec une moyenne générale de (2,2) et (3,1), n'ont été signifiés par les apprenants, ceci est dû, comme nous l'avons déjà précisé, au fait que les deux mots n'ont pas d'importance dans le déroulement de

l'histoire. Leur résultat est qualifié de *faible* et *très faible*, car leur valeur se situe entre :] 2,5 _ 1,75 [et] 2,5 _ 1,75 [.

V.4.2.3. Test t sur échantillon unique

Le test T permet de nous montrer si les résultats obtenus sont positifs ou négatifs.

Le Sig : signifiant ou pas signifiant. Si le sig est (+ 0,05) ça veut dire qu'on ne peut pas généraliser nos résultats, s'il est (- 0,05), on peut généraliser la théorie.

Moyenne erreur standard	Moyenne générale	Ecart type	t	Sig.
0.08719	3.0365	0.49321	11.888	0.000

Tableau n°39 : test T sur échantillon unique du (SPSS)

Selon le tableau ci-dessus, nous avons une moyenne générale de (3) d'un écart type de (0,4). Ces résultats sont jugés bons car ils se situent entre] 3,25 _ 2,5 [. La valeur du T est de (+11), d'un sig de (0). Cela veut dire que les résultats obtenus de cette expérience avec ce groupe-classe à l'aide de la gestuelle de l'enseignante sont positifs, et nous pouvons parfaitement généraliser ces résultats sur tous les apprenants de 3^{ème} année primaire.

V.4.3. Synthèse de l'expérience 2

Grâce à un ensemble de gestes bien choisi par l'enseignante, les apprenants peuvent comprendre un récit dans une langue qui leur est complètement étrangère. Nous pouvons dire, que le geste illustratif est donc un élément essentiel pour l'accès au sens en langue étrangère.

Ainsi, nous supposons que ces gestes ont aidé les apprenants à mémoriser les éléments fondamentaux du récit grâce à la fonction illustrative de ces derniers. Cependant, nous avons remarqué que tous les apprenants qui ont compris et mémorisé le sens des mots, ne produisent pas de gestes de la même manière, chaque apprenant a sa façon d'apprendre qui est différente de ses pairs, et le geste n'aurait, forcément, le même impact et la même importance chez tous les apprenants.

Certains apprenants ont probablement plus de facilité que d'autre à interpréter les gestes, et le geste qui peut sembler compréhensible par certains ne l'est pas pour

les autres. Et pour cette raison, nous ne pouvons pas affirmer que tous les gestes du récit de cette expérimentation ont été saisi par tous les apprenants, c'est pour cela nous conseillons les enseignants à utiliser des prototypes gestuels, des façons identiques d'illustrer des concepts afin de faciliter la transmission sémantique en classe.

V.5. Expérience 3 : introduire une nouvelle notion à l'aide du geste pédagogique

a) Question de recherche

- Comment le geste pédagogique pourrait-il aider l'apprenant à s'approprier du nouveau vocabulaire ? Et sur quelles modalités s'appuie-t-il pour déduire le sens (image ou geste) ?

b) hypothèse

- Nous supposons que tous les apprenants n'ont pas recours aux mêmes supports pour interpréter le sens du verbal. Certains seraient plus sensibles aux images, d'autres aux gestes ou mimiques.

V.5.1. Déroulement de l'expérimentation

Réalisée le 11/03/2018 de 08h à 10H

Comme pour l'expérimentation précédente, nous avons travaillé avec un seul groupe-classe.

- **Matériel expérimental** : la séance s'articule autour de la notion « j'aime » opposée à la notion « je n'aime pas » qui fait partie du programme scolaire (page). Nous nous sommes servis de cartes « mimiques faciales » : une montrant un visage souriant et l'autre un visage triste, ainsi qu'un certain nombre de cartes présentant chacune un aliment (carottes, champignons, piments, coca-cola, pizza, bananes, raisins, citrons, fraises, kiwi, ananas, aubergines, pommes, maïs, citrouille, lait, gâteau, tomates, poire), qui sont considérées comme savoureux ou mauvais par les enfants.
- **Procédure** : les apprenants sont assis en cercle, l'enseignante est parmi eux. C'est une activité captivante pour les enfants et l'acte de langage « exprimer ses goûts » est tout à fait pertinent pour ce genre de public.

Le travail s'est déroulé en trois phases :

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

- **Phase1** : c'est une phase de découverte - exploration qui sensibilise l'apprenant à des éléments nouveaux dont l'objectif est d'introduire le thème de la notion. L'enseignante ne parle pas, elle se contente de faire montrer l'image du visage triste. Les enfants font des hypothèses de sens. (même chose avec le visage souriant). Lorsque l'hypothèse est bonne, l'enseignante approuve en montrant son pouce dressé à l'émetteur.
- **Phase2** : c'est une phase de structuration qui permet à l'apprenant de conceptualiser la structure du contenu langagier nouveau et son emploi. L'enseignante va détailler la notion et introduire le verbal de manière à ce que les enfants conceptualisent la structure. Elle reprend la première image et y ajoute une mimique de dégoût et un geste de rejet ou de refus de la main. Après les nouvelles hypothèses des apprenants, l'enseignante prononce clairement « je n'aime pas ». Elle procède de la même façon avec l'autre image, en passant sa langue sur ses lèvres, exécute une caresse circulaire sur le ventre et dit : « hum ! j'aime ». Puis elle remontre tour à tour les images en y associant la phrase correspondante et fait répéter aux enfants pour qu'ils distinguent bien la différence.
- **Phase3** : phase d'entraînement grâce à laquelle l'apprenant s'exerce à manipuler les formes ; c'est une phase importante pour la mémorisation. L'enseignante demande à chaque apprenant de s'exprimer sur un aliment qui lui sera proposé sous forme de photo. Afin de ne pas avoir recours à la traduction, l'expérimentatrice commence à montrer l'exemple en interrogeant l'ensemble du groupe. Elle montre l'image d'une pizza et dit : « j'aime ou je n'aime pas ? ». A chaque fois qu'une carte aliment est commentée par un enfant, elle est placée soit en-dessous de la mimique positive (visage souriant) soit en-dessous de la mimique négative (triste) en fonction de la réponse de l'enfant. Cela forme ainsi deux colonnes : « j'aime et je n'aime pas ».

V.5.2. Présentation et interprétation des résultats

Le problème majeur de la transcription de cette expérience réside dans le fait que tout le groupe – classe est en interaction en même temps. La scène a été filmée de manière à pouvoir voir toute la classe. Pour ce faire, nous avons opté pour la méthode suivante : lorsqu'un apprenant n'a pas été identifié, il est représenté par la lettre « A » et lorsque plusieurs apprenants parlent en même temps, la prise de parole est indiquée

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

par « AS ». Les prises de paroles ont été numérotées selon le nombre d'intervention. Les réponses des apprenants identifiés sont marquées par les initiales de leurs prénoms plus le nombre d'intervention. Les interventions de l'enseignante sont représentées par la lettre « E » plus le nombre d'intervention.

Voici un tableau qui présente quelques interventions de l'enseignante et des apprenants :

	Transcription du verbal	Transcription du non verbal
E1		-montre l'image du visage souriant
Nes1	[Bien]	-geste d'appréciation avec le pouce.
Yas1	Génial	
Kao1	j'aime	
E2	Bien	-fait un geste d'approbation avec la tête
E3		-montre l'image du visage triste
Yas2	Triste	
Sar1	Mal	
Mal1	Je n'aime pas	
E4	[j'aime] et [je n'aime pas]	-montre les deux images -le pouce dressé vers le haut - le pouce dressé vers le bas pour la négation
E5	[j'aime] ou [je n'aime pas]	-montre l'image d'un aliment -caresse son ventre fait un geste de négation de l'index
You1	j'aime	
E6	[hum ! j'aime]	-caresse son ventre et fait un geste avec la langue sur les lèvres
Nab1	[je n'aime pas]	-négation avec la tête
E7		-montre une nouvelle image qui correspond à un autre aliment
AS	j'aime	
E8		-montre une autre image
Mah1		-geste de négation
A	Je n'aime pas	
Bou1	j'aime j'aime	
E9	Le chocolat [j'aime] ou [je n'aime pas ?]	-montre une image -geste d'appréciation -geste de négation

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Sif1	[j'aime]	-le pouce dressé vers le haut
Yas3	[j'aime] le chocolat	-caresse son ventre
E10	c'est quoi ?	-montre l'image
Nes4	Citrouille	
E11	j'aime ou je n'aime pas	-montre mieux l'image de la citrouille
Yas5	Berk ! [je n'aime pas]	-négation de la tête
Yar1	j'aime	

Au début de l'expérience, les apprenants étaient dans l'incompréhension. Quelques-uns froncent les sourcils pour identifier l'image présentée par l'enseignante. Les autres imitent inconsciemment les mimiques faciales de l'enseignante. Lorsque l'enseignante commence à montrer les cartes d'aliments, tous les enfants semblaient aimer l'activité, parce que les enfants sont sensibles face aux mimiques faciales car ça peut évoquer chez eux des souvenirs de quelque chose de « bon » ou de « mauvais ». Dans cette expérience, nous avons eu recours à différents types de supports, c'est-à-dire différentes modalités afin d'aider les apprenants à saisir le sens plus facilement, à savoir :

- **Les supports visuels** : supports picturaux (les deux images des visages souriant et triste, qui évoquent l'aspect positif de « j'aime » et l'aspect négatif de « je n'aime pas » d'autre part, et les cartes aliments qui permettent aux apprenants de comprendre qu'il s'agit d'exprimer ses goûts). Ainsi que des supports gestuels (kinésiques) qui sont extrêmement présents dans cette expérience et sous plusieurs formes (mimiques faciales de dégoût et d'appréciation, les gestes de la main comme le signe de refus et celui de caresse de ventre, la forme négative du pouce ou de la tête).
- **Les supports auditifs** : l'utilisation des onomatopées par l'enseignante et même par les apprenants quelques fois, comme hum !, miam ! Miam !, berk !, sont surtout utilisées dans la phase de structuration. Par exemple :

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

E11	j'aime ou je n'aime pas	-montre mieux l'image de la citrouille
Yas5	Berk ! [je n'aime pas]	-négation de la tête

Nous remarquons que ces onomatopées disparaissent au fil de l'expérience au profit des expressions « j'aime » et « je n'aime pas ». Ainsi, dans les dernières interventions l'enseignante se contente de montrer les cartes pour interroger les apprenants, et le temps de l'interaction diminue, car les apprenants n'ont plus besoin d'aide pour comprendre et répondre. Par exemple :

E12	Les glaces, j'aime ou je n'aime pas ?	-montre la carte de l'aliment
-----	---------------------------------------	-------------------------------

Les gestes utilisés dans cette expérience, que nous qualifions de gestes pédagogiques, ont différentes fonctions : *expliquer* (ou *informer*), *animer* et *évaluer* que nous avons évoqué précédemment. Les gestes d'*informations*, en illustrant la notion « j'aime » d'un geste déictique renforcée d'une prosodie marquée, ayant une fonction grammaticale. Et la notion de négation « je n'aime pas » marquée par un geste de la tête et renforcée par une prosodie ayant à la fois une fonction grammaticale et sémantique. Par exemple :

E2	[j'aime]	-pouce dressé vers le haut.
E16	Le lait j'aime ou [je n'aime pas]	-négation de la tête

Dans la phase d'entraînement, à chaque fois que l'enseignante montre une carte est une façon d'interroger les apprenants, et à chaque fois qu'elle place une carte dans une colonne, c'est une façon de conclure avec un apprenant. Ces gestes remplissent bien la fonction d'*animation*.

E10	Yas [c'est pour toi]	-montre une carte -pointage de l'index vers Yas
-----	----------------------	--

Lorsque l'enseignante approuve les réponses des apprenants en dressant son pouce, ou pour leur montrer que les réponses ne sont pas tout à fait exactes. Ces gestes ont la fonction d'*évaluation*.

Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations

Dès la première image montrée par l'enseignante (visage souriant), les apprenants faisaient des hypothèses sur le sens : Nes1 « bien », Yas1 « génial » ; il y'a avait plusieurs propositions possibles. Même réaction avec l'image du visage triste : Sar1 « mal », Yas2 « triste », Mal1 « je n'aime pas ». L'enseignante n'adresse aucune parole aux apprenants, et ceci laisse faire plusieurs suppositions jusqu'à ce que l'enseignante approuve d'un geste. Ainsi, deux apprenants ont compris qu'il s'agit d'exprimer ses goûts, à savoir Kao1 et Mal1, pour le reste de la classe c'est encore flou.

Nous remarquons que les apprenants ne comprennent pas de la même façon, ni en même temps la langue étrangère, ce qui les poussent à collaborer entre eux pour interpréter les gestes de l'enseignante. Notons que cette collaboration permet de faciliter l'accès au sens et favorise la cohésion de groupe et elle se fait dans la majorité des cas en langue maternelle (arabe) surtout lorsqu'il s'agit d'identifier les images ou de commenter les réponses des enfants interrogés. D'autres nomment les images en français : Nes4 « citrouille », Yas8 « aubergine », Mar12 « boisson ».

Les hypothèses que font les apprenants en voyant les deux visages nous permettent de neutraliser l'hypothèse qu'ils pourraient comprendre par le biais de l'image. Car les enfants n'arrivaient pas à comprendre qu'il s'agit d'exprimer ses goûts sauf lorsque l'enseignante commence à utiliser des gestes circulaire sur le ventre et fait tourner sa langue sur ses lèvres pour illustrer l'appréciation, et un geste de négation de la tête ou de son index pour illustrer le dégoût. Et les apprenants commencent eux-mêmes à utiliser ces gestes ainsi que les onomatopées de l'enseignante, comme il sera montré dans les exemples suivants :

Mah2	/ [hum] c'est bon	-fait un geste vers son ventre
Nab4	Comment ?	
Mah3	□	-il refait le geste de la main qui caresse le ventre
Mar8	Elle dit [hum]	-caresse son ventre
You5	[miam ! miam !]	-elle caresse son ventre

V.5.3. Synthèse de l'expérience 5

Le tableau suivant présente les différentes hypothèses des apprenants :

Visage	Positif	Visage	Négatif
Contenu	Nombre/34	Triste	Nombre/34
Bien	8	Mal	9
Génial	2	Triste	6
Sourire	13	Pleurer	2
Oui	5	Non	3
Aimer	1	Ne pas aimer	1

Tableau n°40 : identification des images de visages par les apprenants

La majorité des apprenants interprètent les images des deux visages comme « content » et « triste », et deux apprenants seulement ont pu identifier « aimer » et « ne pas aimer ». Nous pouvons dire, c'est grâce à l'utilisation des gestes, des onomatopées et des mimiques faciales que les apprenants arrivent à attribuer le sens qui convient.

Le principal inconvénient dans cette expérience, c'est qu'elle ne nous permet pas d'identifier sur quelle modalité (visuelle ou auditive) chaque enfant s'appuie-t-il pour saisir le sens ? Les différentes modalités proposées aux apprenants afin de saisir le sens en langue française ont donc des impacts différents sur chaque individu. Cela dit, qu'il faut varier les supports dans une classe de langue étrangère, et surtout quand il s'agit de la présentation de nouveau vocabulaire, car ceci permet à l'apprenant d'utiliser la modalité qu'il préfère, et faire appel aux autres s'il en aura besoin.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette thèse est d'analyser l'apport et l'impact du geste pédagogique sur la compréhension de l'oral dans un processus d'enseignement apprentissage du français langue étrangère à des apprenants de 3ème année primaire, dans une école située au centre-ville de Batna. L'usage du geste est particulièrement recommandé dans l'enseignement des langues étrangères à des débutants, ceci a suscité notre intérêt pour le choix de ce public. Ces pages nous ont permis de dresser un portrait plus précis de quelques réalités que le geste peut recouvrir au sein de la classe de langue et de quelques problèmes que celui-ci peut engendrer.

Nous avons tenté d'aborder notre sujet sous différents angles, mais complémentaires : le développement cognitif, langagier et gestuel chez l'enfant, la notion de la communication non verbale, le geste pédagogique et son apport pour la compréhension de l'oral, puis l'intégration de ce dernier dans la formation des enseignants. En dernier lieu, nous avons essayé de concevoir puis d'élaborer une méthodologie expérimentale pour le geste pédagogique.

La communication non verbale permet de compléter et de contextualiser le message verbal, et de lui attribuer une coloration affective. Certes, elle n'apporte pas le sens caché du sens, mais contribue à affiner la précision des hypothèses relatives aux intentions de l'émetteur. Dans le même temps, nous avons constaté que le non verbal peut être source de malentendus, de préjugés et de stéréotypes. En fonction de petits indices il nous arrive maintes fois de retirer de grandes conclusions, de confondre la partie pour le tout. Espérons en tous cas avoir dissipés, à travers le deuxième chapitre de ce travail, une idée désuète en vertu de laquelle le contrôle de la gestualité pourrait frayer les voies de l'oral, d'accès à l'imagerie, de repérage spatio-temporel, d'activation de la mémoire lexicale, de mise en scène du référent et de graduation de l'intensité dramatique.

En se situant au croisement de la didactique des langues, et de l'étude de la gestuelle, nous avons pu poser un cadre théorique adéquat pour étudier le geste pédagogique. Ainsi, l'éclectisme de la didactique des langues nous a aussi permis grâce aux champs de la linguistique moderne, de définir notre objet d'étude avec précision.

Le geste pédagogique est une manifestation non verbale (gestes des mains, mimiques faciales et postures) créée par l'enseignant de manière volontaire et

consciente dans le but de faciliter la compréhension et parfois la mémorisation de l'apprenant. C'est d'ailleurs de ce point de vue que le geste a sa place dans le cours de langue, car la parole constituerait une sorte de triptyque multimodale : à la croisée des systèmes vocaux, verbaux et gestuels. Il ne serait donc pas normal de ne pas s'y intéresser, car ce geste présente aussi un degré d'iconicité relativement important avec la parole et entretient un lien sémantique étroit avec celle-ci. Selon une analyse faite par Louis Dabène (1984), le geste pédagogique remplit trois fonctions : celle d'informer, celle d'animer et celle d'évaluer.

Les travaux conduits sur le geste nous ont aussi permis de classifier et de voir quels usages peuvent en être fait dans la classe de langue en tant qu'objet de la langue et qu'outil permettant l'accès au sens, si l'enseignant a une connaissance suffisante de ce qu'est vraiment le geste et de l'usage qu'il peut et doit en faire.

Le geste pédagogique est difficile dans son analyse, parce que sa compréhension dépend d'un apprenant à un autre. D'ailleurs, l'apprenant ne s'intéresse qu'aux gestes qui vont lui apporter du sens, car les enseignants ne sont pas formés pour le moment à prendre en charge la complexité du geste en tant qu'outil d'apprentissage. Il paraît donc indispensable d'inclure une formation qui intègre la gestuelle de l'enseignant à la réflexion sur l'activité professionnelle. Il nous a semblé important pour l'enseignant d'habituer son œil à voir et travailler ses propres gestes (s'auto-observer) afin de savoir quelle image il donne de lui-même à ses apprenants, et à observer ceux des autres et à savoir les analyser. Il convient aussi de montrer aux enseignants comment rendre leur façon d'enseigner plus multimodale, et de leur montrer l'impact que cela peut avoir sur l'ensemble des apprenants de la classe, quelle que soit leur préférence modale.

Nous nous sommes inscrits dans une perspective de didactique cognitive en étudiant un phénomène didactique à travers une méthodologie expérimentale, afin de chercher à savoir dans quelle mesure le geste pédagogique aiderait dans l'accès au sens en français langue étrangère. À cette fin, nous avons élaboré trois expériences qui nous ont donné l'occasion de faire un certain nombre d'observations.

Les résultats de la première expérience, nous ont permis de constater que le geste avait un effet global positif et mesurable sur la compréhension d'items lexicaux en français langue étrangère par des enfants de 3^{ème} année primaire. Quant à la

deuxième expérience, elle a révélé que les enfants éprouvent des difficultés à interpréter des gestes symboliques et certains emblèmes, pourtant courants chez les adultes. Ceci nous a conduits à réaliser une troisième expérience afin de chercher à proposer des solutions pour désambiguïser certains gestes pédagogiques, notamment grâce à l'ajout d'autres modalités qui semblent avoir un effet significatif sur la multimodalité en classe de langue étrangère est essentielle pour l'accès au sens. Nous l'avons confirmé par l'analyse d'une séquence de classe dans laquelle l'enseignante avait recours à divers supports modaux pour introduire une nouvelle notion. À travers cette expérience, nous nous sommes aperçus que ces enfants n'utilisaient pas tous les mêmes modalités pour comprendre ce qui a été dit en langue étrangère. Nous avons alors noté une variabilité individuelle dans la perception et l'usage des diverses modalités : visuelles, auditives et kinesthésiques, ce qui justifie la nécessité d'une présentation multimodale des contenus à transmettre. Cependant, il est difficile de déterminer si les enfants qui ont appris des items lexicaux en langue étrangère avec le support gestuel, bénéficiaient vraiment de la multimodalité du support pour mieux mémoriser ou s'ils avaient une forte préférence modale visuelle ou kinesthésique comblée par le geste. Au terme de cette expérience, plusieurs futures pistes de recherches se dessinent pour mieux cerner ce phénomène de préférence modale, même si nous penchons pour l'hypothèse de la multimodalité que pour celle de la préférence modale.

Pour finir, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la prévision de recherches ultérieures sur l'étude de la gestuelle de l'enseignant sous d'autres angles (gestes d'explication grammaticale, ou gestes d'explication lexicale avec des adolescents ou des adultes, par exemple) sera tout à fait intéressante. Ceci pourrait constituer un travail complexe mais nécessaire pour faire avancer les recherches en didactique des langues. S'intéresser au profil gestuel de l'enseignant et le former à la pratique de geste pédagogique permet d'explorer la compréhension lexicale.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- ABERCROMBIE. (1972). *Paralanguage*. Laver/Hutcheson.
- ADAMS, Thomas W. (1998). *Gesture in Foreigner Talk*. Unpublished PhD dissertation, University of Pennsylvania.
- AMADO, G & GUITTET.A. (1975). *La dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin.
- ARGYLE, M & TOWER, P. (1978). *Compétences sociales et santé mentale*. Presse de l'Université de Pittsburgh
- AUSTIN, G. (1906). *Chironomie*. Southern Illinois. Paris, Presse universitaire de France.
- AUSTIN, J-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris, Le Seuil.
- AUSTIN, J-L (1971). *Performatif-constatif. Langage et communication sociales*. Paris : Hatier- Crédif.
- BACON, F. (1922). *L'avancement de l'apprentissage*. Presse Universitaire de Cambridge.
- BARLUND, Ch. (1970). *Modèle transactionnel de communication*. London : Sereno et Mortenson.
- BARRIER, G. (2017). *La communication non verbale : comprendre les gestes, perception et signification*. Paris : ESF
- BATESON, G. (1984). *Étapes vers une écologie de l'esprit*. Chicago : Presse universitaire de Chicago.
- BAYLON, C & MIGNOT, X. (1999). *La communication*. Paris : Nathan.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir – faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CALBRIS, G & PORCHER, L. (1989) : *Geste et communication*. Paris : Crédif/Didier-Hatier.
- CALMY-GUYOT, G (1973). *Un autre langage, la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*. Paris : ESF, coll. Sciences de l'éducation.
- CHELCEA, S. (2005). *La communication non verbale*. Presse universitaire.
- CHRAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours*. Paris : Hachette
- CONFAIS. J-P (1995). *Temps, mode, aspect. Les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (1996). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSNIER. J, & BROSSARD. A. (1984). *La communication non verbale*. Paris : Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- COSNIER. J (1987). *Ethologie du dialogue*. Lyon : Presse universitaire de Lyon.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris : Ophrys, Tome1.
- CUQ, J-P & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- DARWIN, C. (1872). *The expression of the emotion in man and animals*. Londre : Murray.
- DE VITO. A, Joseph. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Quebec : Gaâteau Morin
- DUFEU, B. (1996). *Les approches non conventionnelles en langues étrangères*. Paris : Hachette, coll.
- ECO, U. (1993). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris : Presse universitaire de France.
- EDWARD. T, Hall. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Points.
- EDWARD. T, Hall. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- EIBEL-EIBELSFELDT, I. (1972). *Similarities and differences between cultures in expressive moment*. Hinde
- EKMAN. P, FRIESEN. W & ELLSWORTH. P (1972). *Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings*. New York : Pergamon Press.
- GAONACH, D. (2006). *L'apprentissage précoce des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international
- GIGAR, V & CHALVIN, M. J (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*. Paris : Nathan
- GOFFMAN, E (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : De Minuit.
- GOFFMAN, E (1987). *Façon de parler*. Paris : Ed De Minuit.

- GREIMAS, A-J & COURTRES, J (1979). *Sémiotique*. Paris : Classique Hachette, tome2.
- GUIBRETIERE, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hachette.
- HOUDEBINE, A.M (1990). *La communication gestuelle : étude sémiologique*. Berrendonner /Parret.
- HYMS, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier (coll : langues et apprentissage des langues)
- KELLER, E (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Quebec : Gaetzn Editeur.
- KENDON, A. (2004/2005). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press (nouvelle Édition de 2005).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Librairie A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987). *Introduction*. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORRECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- KRISTEVA. J, (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Le Seuil, Paris.
- LAVER. J, HUTCHESON. S (1972). *Communication in face to face interaction*. England : Pengui books.
- MARTINET, A. (1970). *Eléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.
- McNEILL, D. (1987). *Psycholinguistics : a new approach*. New York : Harper & Row.
- McNEILL, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. Chicago : The University of Chicago Press.
- McNEILL, D. (2000). *Language and Gesture*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MERCIER, L & ROUCHER (2001). *Le génie de la didactique*. De Boeck Université de Bruxelles.
- MERHABIAN, A (1970). *Silent messages*. California : Belmont.
- PAVELIN. B (2002). *Le geste à la parole*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

- PIAGET, J (1968). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PUREN, C ; BERTOCCHINI, P & COSTANZO, E, (2004). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- SALIN De, G-D (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- SCHERER. K.R, EKMAN. P (1982). *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge : Presse universitaire Cambridge
- SOLER, S. (1977). *De la communication gestuelle au langage verbal*. In Bronckart, Jean-Paul et Malrieu, Philippe éd. *La genèse de la parole*. Paris : PUF
- TOMATIS, T. (1990). *L'oreille et la vie*. Paris : Robert Laffont.
- VIGOTSKY, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (Edition originale en langue russe) introduit par CLOT, Y.
- VION, R (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.
- VOGEL, K (1995). *L'interlangue –la langue de l'apprenant-*. Toulouse : Presse universitaire du Mirail.
- WATZLAWICK, P; HELMICK- BEAVIN, J & JACKSON, D (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Le Seuil.
- WILLIAM, W (1921). *Le langage des gestes*. Du mariage et de l'inceste.
- WINKIN, Y (1984). *La nouvelle communication*. Paris : Le Seuil.
- WINKIN, Y (1996). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.
- ZEMMOUR, D. (2004). *Initiation à la linguistique*. Paris : Ellipses.

Articles de revues et actes de colloques

- ALIBALI, M.W & GOLDIN-MEDAW, S. (2001). Langage gestuel et mécanismes d'enseignements : ce que les mains révèlent sur l'état d'esprit d'un enfant. *In Psychologie cognitive*, 25 (4), 468-523.
- ANTES, Theresa A. (1996). Kinesics: The Value of Gesture In Language and in the Language Classroom. *In Foreign Language Annals*, 29 (3), 173-176.

- ARGYLE, M and INGHAM, R (1972). Gaze, mutual gaze and proximity. *Semiotica*, 6 (1), 32-49.
- BACHIR. M.A. (2014). Le non verbal et l'enseignement d'une langue étrangère. [En ligne] :http://staffpages.uofk.edu/bachiradam/wpcontent/uploads/sites/15/2014/06/Le_non_verbal_1.pdf, consulté le : 03/03/2017
- BARNETT, M- A. (1983). Replacing Teacher Talk with Gestures : Nonverbal communication. *In the Foreign Language Classroom. Foreign Language Annals*, 16 (3), 439-448.
- BEATTIE, G and SHOVELTON, H (1999). Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech ? An experimental investigation. *In Semiotica*, 123 (1/2), 1-30.
- BELABBES, N. (2012). L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives. *In revue japonaise de didactique du français*, 8 (2).
- BIRDWHISTELL, R. L. (1968). L'analyse kinésique. *Langages :Pratique et langages gestuel*10, 101-106.
- BROZOZKA. H (2008). Communication non verbale et paraverbale, perspective d'un psychologue. *In Synergies*, Pologne. Traduire le paraverbal, 21-30
- CABREJO-P, E. (1991). Acquisition de la langue maternelle et apprentissage d'une langue seconde. *In Luc Christiane (éd). Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Acte de colloque, juin 1990. Paris : INPR, 47-50.
- CADET, L et TELLIER, M (2006). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de langue étrangère : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les cahiers de théodile*. 7.
- CARELS, Peter E. (1981). Pantomime in the Foreign Language Classroom. *In Foreign Language Annals*, 14 (5), 407-411.
- CARON. J, CARON-PRAGUE. J (1993). Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique. *Bulletin de psychologie* (412) Paris : PUF.
- CICUREL, F. (1984). La construction de l'interaction didactique. *In Coste, D (éd.) Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Etudes de Linguistiques Appliquée*, 55.47-56.

- CICUREL, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *In AILE: Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* publié par l'Association Encrages, 16. 145-164.
- CICUREL, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *In Le Français dans le monde, Recherches et Applications : Les interactions en classe de langue*, n° spécial, juillet 2005. 180-191.
- COHEN, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *In Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, aout-septembre 1991. 48-56.
- COLLETTA, J. M (2004). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications en didactiques ? Soumis à : le *Français Dans Le Monde*.
- COSNIER, J et VAYSSE, J (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *In* Cosnier, Jacques, Vaysse, Jocelyne, Feyereisen, Pierre et Barrier, Guy : *Geste, cognition et communication*. Nouveaux Actes Sémiotiques, Limoges : PULIM, 52-54
- COSNIER, J (1982). Communications et langages gestuels. *In* Cosnier, Jacques, Berrendonner, Alain, Coulon, Jacques et Orecchioni, Catherine : *Les voies du langage : communications verbales gestuelles et animales*. Paris : Bordas
- COSTE, D (2002). Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Etudes de Linguistiques Appliquée* (55), 39-46.
- CRISTILLI, C (2005). The relationship between speech and gesture in teachers' communicative strategies, présentation orale : *International Society of Gesture Studies*, ISGS 2005 : Interacting Bodies, 15-18 juin 2005, ENS Lyon.
- DABENE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? *In Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, aout-septembre 1991. 57-63.
- DABENE, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *In* COSTE, D. interactions et

- enseignement/apprentissage des langues étrangères, *Etudes de linguistique appliquée*, 55, 39-46.
- EFRON, D (1972). Geste et environnement : une étude provisoire de certains des aspects spatio-temporels et linguistiques du comportement gestuel des Juifs orientaux et des Italiens méridionaux. *In New York city. The Hague. Paris : Mouton.*
 - EKMAN, P (1980). L'expression des émotions. *La Recherche*, 117
 - FERRAO-TAVARES, M- C. (1999). L'observation du non-verbal en classe de langue. *Etudes de Linguistique Appliquée, L'observation de classes, (114) (avril-juin)*, 153-170
 - FEYEREISEN, P. (1987). Gestes et discours. Interactions et séparations. *In Didactiques non conventionnelle, revue de phonétique appliquée.*
 - FUJIMORI, Y. (1997). Gestures in the classroom in Japan and the United States. Honors Project supervised by Martha W. Alibali, Carnegie Mellon University, College of Humanities and Social Sciences.
 - GALIMBRETI, C. (1994). Dalla comunicazione alla conversazione. *In ricerche di psicologia. 1*, 113-152.
 - GOLDIN MEADOW, S (2003). Entendre les gestes : comment nos mains nous aident à penser. *Cambridge, Massachusetts and London : The Bellknapp Press of Harvard University Press.*
 - GUIDETTI, M. (1985). Gestualité symbolique chez l'enfant. *In Comité FISE-UNICEF (éd.) Maitrise du geste et pouvoirs de la main chez l'enfant, Actes du colloque UNICEF. Paris : Flammarion. 300-304.*
 - GUIDETTI, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. *In Bernicot, Josie (éd.) De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant. Paris : Armand Colin, 27-50.*
 - GUIMBRETIERE, E. (2001). La prosodie : un passage obligé pour la compréhension. *In Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Oral : variabilité et apprentissages, n° spécial, janvier 2001, 153-159*
 - GULLBERG, M. (2006). Handling Discourse : Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies. *In Early L2. Language Learning. 56 (1), 155-196.*

- GRANT, B- M. and GRANT, H-D. (1971). The Teacher moves. An analysis of non-verbal activity. New York : Teacher College Press, Columbia University.
- GULLBERG, M. (1998). Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish. Lund : Lund University Press.
- GULLBERG, M. (1998). Geste et parole dans l'interaction en classe de langue. In Santi, Serge, Guatella, Isabelle, Cave Christian et Konopczynski, (éd) Gabrielle : *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Actes du colloque Orange 98. Paris : L'Harmattan, 641-645.
- GUMPERZ, J-J. (1982). Discourse stratégies. *In studies in interactional sociolinguistics*. 1
- HAUGE, E. (1999). Some common emblems used by British English teachers. *In EFL classes*. In Killick, David and Parry, Margaret (éd.) Cross-cultural Capability - Promoting the Discipline : Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1998, 405-420.
- KELLERMAN, S. (1992). I See What You Mean : The Role of Kinesic Behaviour. *In Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning. Applied Linguistics*, 13 (3), 239-258.
- KELLY, S-D, BARR, D-J, C, R-B, and LYNCH, K. (1999). Offering a Hand to Pragmatic Understanding : The Role of Speech and Gesture in Comprehension and Memory. *Journal of Memory and Language*, (40), 577-592.
- KENDON, A (1981). *Questions d'actualité dans l'étude de la communication non verbale*. In Sebeok, Thomas A, Umiker-Sebeok.
- KENDON, A (1983). *Les enjeux actuels de l'étude de la communication non verbale*. In Sebeok, Thomas A., Umiker-Sebeok, Jean
- KENDON, A. (1988). How gestures can become like words. In Poyatos, Fernando (ed.) Cross-cultural perspectives. *In nonverbal communication*, New York : Hogrefe, 131-141.
- KRAUSS. R-M, MORREL-SAMUELS, P & COLASSANTE. C (1991). Les gestes conversationnels des mains communiquent-ils ? *Journal of personality and social psychology*, (61), 743-754.

- KRAUSS, Robert M., CHEN, Y and GOTTESMAN, R. (2000). Lexical gestures and lexical access: a process model. In McNeill, David (ed.) *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 261-283.
- LAZARATON, A. (2004) ' Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54 (1), 79-117.
- McNEILL, D (1985). So you think gestures are nonverbal ? *In Psychological Review*, 92 (3). 350-371.
- PORCHER, L (1984). Paradoxe sur un enseignant ? *In Coste, D Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Etudes de Linguistique Appliquée*.55, 76-85.
- POYATOS. F (1976). Language in the context of total body communication. *In Linguistics*, (168). 49-62.
- PY, Bernard. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. *In Coste. D (éd). 20 ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968_1988)*. Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll "LAL".
- RAFFLER-ENGEL, W-V. (1980). Kinesics and Paralinguistics : A Neglected Factor *In Second-Language Research and Teaching. Canadian Modern Language Review*, 36 (2), 225-237.
- SCHEFLEN, Albert E. (1964). The significance of posture in communication systems. *In Psychiatry*, (27), 316-321.
- SIME, D. (2001). The use and perception of illustrators in the foreign language classroom. *In Cavé, Christian, Guaôtella, Isabelle et Santi, Serge (éd.) Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris : L'Harmattan. 582-585.
- TALMY, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In Shopen, Timothy (ed.) *Language typology and syntactic description*, Cambridge: Cambridge University Press, (3) 57-149.
- TELLIER, M (2004). L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère. *Actes du colloque : Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail l'école : acquis et questions vives*. Colloque international, Arras, mars 2004. Publié sur Cédérom.

- QUINN A, Linda (2000). Nonverbal Accommodations. *In Foreign Language Teacher Talk. Applied Language Learning*, 11 (1), 155-176.
- WEISS, F. (1984). Types de communication et activités communicatives en classe. *In Le Français dans le monde*. 183.

Thèses

- AOUINA, M. (2008). L'enseignement apprentissage de la compréhension orale par le biais d'un document sonore. Thèse de doctorat. Université de Msila. Repéré à : <http://theses.univ-batna.dz/index.php/theses-en-ligne/doc>.
- TELLIER, M (2006). L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : *Etude sur des enfants de 5 ans*. Linguistics Université Paris : Diderot - Paris VII. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041/document>.

Dictionnaires

- Dictionnaire le Petit Robert. Edition (1996)
- GALISSON. R, COSTE. D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, Clé International.

Sitographie

- http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-9_Les_gestes_communication.pdf. Consulté le 05/11/2016
- http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-1_Com_Non_Verbale.pdf. Consulté le 07/11/2016
- http://www.academia.edu/download/39021929/La_communication_non_verba_le_2008_brzozowska.pdf. Consulté le 19/12/2016.
- http://www.academia.edu/download/33129174/2007_Strategies_orales_Cali_-_Colombie.pdf. Consulté le 19/12/2016.
- https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_0D9EFB2327AB.P001/REF.pdf.
14/05/2017

- http://cis01.ucv.ro/litere/activ_st/publicatii/anale_lingvistica_2010.pdf#page=190. Consulté le 14/05/2017
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/19/85/PDF/4630.pdf>. Consulté le 14/05/2017
- https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041/file/tome_1.pdf. Consulté le 02/06/2017
- https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343. Consulté le 10/01/2018
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00371029/document>. Consulté le 10/01/2018
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/39/58/PDF/3985.pdf>. Consulté le 12/11/2018
- <https://www.erudit.org/en/journals/ritpu/1900-v1-n1-ritpu3098/037472ar.pdf>. Consulté le 15/03/2019
- <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2-page-231.htm>. Consulté le 17/03/2019
- <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/36308/35153>. Consulté le 17/03/2019
- <http://www.epc.univnancy2.fr/epctf/pdf/Lacomporale.pdf>. Consulté le 12 Avril 2016.
- <http://www.revues.univnancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/holec.Pdf>. Consulté le 05 février 2016, 3.
- <http://repository.lib.gifuu.ac>
- <http://aile.revues.org/document1395.html>.
- [http://www.edufle.net/L'Enseignement de la compréhension](http://www.edufle.net/L'Enseignement_de_la_comprehension), consulté le 05 mars 2009.

Vidéos

- <https://www.youtube.com/watch?v=B4WPgT5Wtak>. Consulté le 16/06/2019
- <https://www.youtube.com/watch?v=rEj201Q2sek>. Consulté le 24/02/2018
- <https://www.youtube.com/watch?v=he0juqLdz2I>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=cTzFavVJayA>. Consulté le 24/02/2018
- <https://www.youtube.com/watch?v=t5KLzEafJZ4>. Consulté le 09/04/2018

- <https://www.youtube.com/watch?v=aToLOFXR9cE>. Consulté le 17/11/2017
- <https://www.youtube.com/watch?v=UIBGs7xSsS0>. Consulté le 17/11/2017
- <https://www.youtube.com/watch?v=KEm36iMgavc>. Consulté le 17/11/2017

Logiciels

Microsoft Excel

Logiciel de statistique SPSS version 0.17

Table des tableaux

Tableau 1 : la multicanalité de la communication de Calbris	55
Tableau 2 : distinction terminologique entre gestes communicatifs et non communicatifs	82
Tableau 3 : catégorisation fonctionnelle du geste d'après Cosnier, J	84
Tableau 4 : synthèse de classement des gestes coverbaux	88
Tableau 5 : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique	127
Tableau 6 : synthèse de catégorisation fonctionnelle des gestes de l'enseignant	130
Tableau 7 : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique en classe de langue	131
Tableau 8 : synthèse des différences entre geste pédagogique et coverbaux	139
Tableau 9 : convention de transcription de TELLIER, M	162
Tableau 10 : analyse de fiabilité de l'expérience 01	164
Tableau 11 : analyse fréquence/pourcentage du mot "nager"	165
Tableau 12 : analyse fréquence/pourcentage du mot "manger"	166
Tableau 13 : analyse fréquence/pourcentage du mot "pleurer"	168
Tableau 14 : analyse fréquence/pourcentage du mot "serpent"	169
Tableau 15 : analyse fréquence/pourcentage du mot "boire"	170
Tableau 16 : analyse fréquence/pourcentage du mot "malade"	172
Tableau 17 : analyse fréquence/pourcentage du mot "oiseau"	173
Tableau 18 : analyse fréquence/pourcentage du mot "petit"	174
Tableau 19 : analyse avec moyenne et écart type du groupe contrôle	176
Tableau 20 : analyse avec moyenne et écart type du groupe expérimental	177
Tableau 21 : test T sur échantillon unique du groupe contrôle	179
Tableau 22 : test T sur échantillon unique du groupe expérimental	179
Tableau 23 : analyse de fiabilité de l'expérience 2	186
Tableau 24 : analyse fréquence/pourcentage du mot "maison"	187

Tableau 25 : analyse fréquence/pourcentage du mot "préparer"	187
Tableau 26 : analyse fréquence/pourcentage du mot "frapper"	188
Tableau 27 : analyse fréquence/pourcentage du mot "se diriger"	189
Tableau 28 : analyse fréquence/pourcentage du mot "ouvrir"	189
Tableau 29 : analyse fréquence/pourcentage du mot "monstre"	190
Tableau 30 : analyse fréquence/pourcentage du mot "fermer"	191
Tableau 31 : analyse fréquence/pourcentage du mot "manger"	191
Tableau 32 : analyse fréquence/pourcentage du mot "voir"	192
Tableau 33 : analyse fréquence/pourcentage du mot "grand"	193
Tableau 34 : analyse fréquence/pourcentage du mot "devant"	193
Tableau 35 : analyse fréquence/pourcentage du mot "merci"	194
Tableau 36 : analyse fréquence/pourcentage du mot "effrayée"	195
Tableau 37 : récapitularisation des résultats de l'analyse fréquence/pourcentage pour tous les items	196
Tableau 38 : résultats de l'analyse en moyenne et écart type du groupe expérimental	198
Tableau 39 : test T sur échantillon unique	199
Tableau 40 : identification des images de visage par les apprenants	206

Table des figures

Figure 1 : geste quasi-linguistique	56
Figure 2 : secteur présentant le langage du corps	62
Figure 3 : les gestes bâtons	89
Figure 4 : les gestes déictiques ou désignation	90
Figure 5 : les gestes iconiques - pictomimiques	91
Figure 6 : les gestes iconiques –kinémimiques	92
Figure 7 : les iconiques iconiques – spatiomimiques	93

Table des graphiques

Graphique 1 : fréquence des résultats du groupe contrôle pour le mot "nager"	165
Graphique 2 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "nager" ...	166
Graphique 3 : fréquence des résultats du groupe contrôle pour le mot "manger"	167
Graphique 4 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "manger"	167
Graphique 5 : fréquence des résultats du groupe contrôle pour le mot "pleurer"	168
Graphique 6 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "pleurer"	168
Graphique 7 : fréquence des résultats du groupe contrôle pour le mot "serpent"	169
Graphique 8 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "serpent"	170
Graphique 9 : fréquence des résultats du groupe contrôle pour le mot "boire"	171
Graphique 10 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "boire"	171
Graphique 11 : fréquence des résultats du groupe contrôle pour le mot "malade"	172
Graphique 12 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "malade"	172
Graphique 13 : fréquence des résultats du groupe contrôle pour le mot "oiseau"	173
Graphique 14 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "oiseau"	174
Graphique 15 : fréquence des résultats du groupe contrôle du mot "petit"	175
Graphique 16 : fréquence des résultats du groupe expérimental pour le mot "petit"	175
Graphique 17 : analyse fréquence/pourcentage du mot "maison"	187
Graphique 18 : analyse fréquence/pourcentage du mot "préparer"	188
Graphique 19 : analyse fréquence/pourcentage du mot "frapper"	188
Graphique 20 : analyse fréquence/pourcentage du mot "se diriger"	189
Graphique 21 : analyse fréquence/pourcentage du mot "ouvrir"	190
Graphique 22 : analyse fréquence/pourcentage du mot "monstre"	190
Graphique 23 : analyse fréquence/pourcentage du mot "fermer"	191
Graphique 24 : analyse fréquence/pourcentage du mot "manger"	192
Graphique 25 : analyse fréquence/pourcentage du mot "voir"	192

Graphique 26 : analyse fréquence/pourcentage du mot "grand"	193
Graphique 27 : analyse fréquence/pourcentage du mot "devant"	194
Graphique 28 : analyse fréquence/pourcentage du mot "merci"	194
Graphique 29 : analyse fréquence/pourcentage du mot "effrayée"	195

DOCUMENTS ANNEXES

Tableaux des résultats de l'expérience 1 (groupe contrôle)

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali	X		
Raouf	x		
Chahd		x	
Alaa		x	
Fatima		x	
Yacine		x	
Nour			X
Amine		x	
Khadija		x	
Malak	x		
Ishak	x		
Abderahmen		x	
Silya		x	
Mohamed islem		x	
Jad		x	
Meriem		x	
Ritej		x	
Zineb	x		
Raid		x	
Yasmine		x	
Amina		x	
Alaa 2		x	
Mehdi		x	
Rofaida		x	
Issam		x	
Anis		x	
Zakaria			
Athir	x		
Aymen			X
Lamine			X
Aymen2	x		
Morad		x	

Tableau présentant les résultats du mot "nager"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali	x		
Raouf			x
Chahd			x
Alaa			x
Fatima	x		
Yacine		x	
Nour		x	
Amine		x	
Khadija		x	
Malak		x	
Ishak	x		
Abderahmen		x	
Silya		x	
Mohamed islem		x	
Jad		x	
Meriem		x	
Ritej		x	
Zineb		x	
Raid		x	
Yasmine	x		
Amina		x	
Alaa 2		x	
Mehdi		x	
Rofaida		x	
Issam		x	
Anis		x	
Zakaria		x	
Athir		x	
Aymen		x	
Lamine		x	
Aymen2		x	
Morad		x	

Tableau présentant les résultats du mot "manger"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali		x	
Raouf		x	
Chahd		x	
Alaa		x	
Fatima		x	
Yacine			x
Nour			x
Amine		x	
Khadija		x	
Malak	x		
Ishak	x		
Abderahmen			x
Silya			x
Mohamed islem			x
Jad		x	
Meriem			x
Ritej			x
Zineb			x
Raid		x	
Yasmine		x	
Amina		x	
Alaa 2		x	
Mehdi		x	
Rofaida		x	
Issam			x
Anis			x
Zakaria			x
Athir			x
Aymen			x
Lamine			x
Aymen2		x	
Morad		x	

Tableau présentant le résultat du mot "pleurer"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali	x		
Raouf		x	
Chahd		x	
Alaa		x	
Fatima		x	
Yacine			x
Nour			x
Amine		x	
Khadija			
Malak		x	
Ishak	x		
Abderahmen		x	
Silya		x	
Mohamed islem		x	
Jad		x	
Meriem			x
Ritej		x	
Zineb		x	
Raid			x
Yasmine			x
Amina	x		
Alaa 2		x	
Mehdi		x	
Rofaida		x	
Issam		x	
Anis		x	
Zakaria		x	
Athir		x	
Aymen		x	
Lamine			x
Aymen 2		x	
Morad		x	

Tableau présentant les résultats du mot "oiseau"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali		x	
Raouf			X
Chahd		x	
Alaa			X
Fatima		x	
Yacine			X
Nour		x	
Amine		x	
Khadija		x	
Malak		x	
Ishak	x		
Abderahmen			x
Silya			x
Mohamed islem			x
Jad			x
Meriem			x
Ritej			x
Zineb		x	
Raid			x
Yasmine			x
Amina		x	
Alaa 2		x	
Mehdi			x
Rofaida			x
Issam		x	
Anis			x
Zakaria		x	
Athir		x	
Aymen		x	
Lamine		x	
Aymen2		x	
Morad		x	

Tableau présentant les résultats du mot "serpent"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali	X		
Raouf		x	
Chahd			X
Alaa		x	
Fatima		x	
Yacine			X
Nour			X
Amine		x	
Khadija			X
Malak	X		
Ishak	X		
Abderahmen			X
Silya			X
Mohamed islem			X
Jad		x	
Meriem		x	
Ritej			x
Zineb			x
Raid			x
Yasmine			x
Amina		x	
Alaa 2			x
Mehdi			x
Rofaida	X		
Issam			x
Anis			x
Zakaria			x
Athir			x
Aymen			x
Lamine			x
Aymen 2			X
Morad			X

Tableau présentant les résultats du mot "malade"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali		x	
Raouf	X		
Chahd		x	
Alaa		x	
Fatima		x	
Yacine		x	
Nour			X
Amine			X
Khadija		x	
Malak		x	
Ishak	x		
Abderahmen		x	
Silya		x	
Mohamed islem		x	
Jad		x	
Meriem		x	
Ritej		x	
Zineb		x	
Raid		x	
Yasmine			x
Amina			x
Alaa 2		x	
Mehdi		x	
Rofaida		x	
Issam		x	
Anis		x	
Zakaria		x	
Athir		x	
Aymen		x	
Lamine		x	
Aymen2		x	
Morad		x	

Tableau présentant les résultats du mot "boire"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Ali		x	
Raouf			X
Chahd		x	
Alaa		x	
Fatima		x	
Yacine		x	
Nour		x	
Amine			x
Khadija		x	
Malak		x	
Ishak	x		
Abderahmen		x	
Silya		x	
Mohamed islem		x	
Jad		x	
Meriem		x	
Ritej	x		
Zineb	x		
Raid		x	
Yasmine			x
Amina			x
Alaa 2			x
Mehdi		x	
Rofaida	x		
Issam		x	
Anis		x	
Zakaria		x	
Athir		x	
Aymen		x	
Lamine		x	
Aymen2		x	
Morad			x

Tableau présentant les résultats du mot "petit"

Résultats de l'expérience 1 du groupe expérimental

Mots	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Nager	5	24	3
Manger	7	22	3
Pleurer	2	14	16
Serpent	1	17	14
Boire	4	22	6
Malade	2	26	4
Oiseau	4	22	6
Petit	4	7	21

Tableau récapitulatif des résultats du groupe contrôle

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Lina	x		
Rissel	x		
Dorsaf	x		
Nada	x		
Sarah	x		
Wassim			x
Dihia	x		
Nabil	x		x
Maria	x		
Malak	x		
Nesrine	x		

Younes	x		
Mahdi	x		
Siffedine	x		
Ahmed	x		
Kaouther	x		
Ilyess		x	
Rym	x		
Abderahim	x		
Alaa	x		
Yasmine	x		
Malak2	x		
Adam	x		
Salsabil	x		
Amjad	x		
Yara	x		
Merouane	x		
Meriem	x		
Zakaria	x		
Ishak	x		
Malak3	x		
Aboubakr	x		

Tableau présentant les résultats du mot "nager"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Lina	x		
Rissel	x		
Dorsaf	x		
Nada	x		
Sarah	x		
Wassim	x		
Dihia	x		
Nabil	x		
Maria	x		
Malak	x		
Nesrine	x		
Younes	x		
Mahdi	x		
Siffedine	x		
Ahmed	x		
Kaouther			
Ilyess	x		
Rym	x		
Abderahim	x		
Alaa	x		
Yasmine	x		
Malak2	x		
Adam	x		
Salsabil		x	
Amjad	x		
Yara	x		
Merouane	x		
Meriem	x		
Zakaria	x		
Ishak	x		
Malak3	x		
Aboubakr	x		

Tableau présentant les résultats du mot "manger"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Lina	x		
Rissel	x		
Dorsaf	x		
Nada	x		
Sarah	x		
Wassim	x		
Dihia	x		
Nabil	x		
Maria	x		
Malak	x		
Nesrine	x		
Younes	x		
Mahdi		x	
Siffedine	x		
Ahmed	x		
Kaouther	x		
Ilyess	x		
Rym	x		
Abderahim	x		
Alaa	x		
Yasmine	x		
Malak2	x		
Adam	x		
Salsabil	x		
Amjad	x		
Yara	x		
Merouane	x		
Meriem	x		
Zakaria		x	
Ishak	x		
Malak3	x		
Aboubakr	x		

Tableau représentant les résultats du mot "pleure"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Lina	x		
Rissel	x		
Dorsaf	x		
Nada		x	
Sarah			x
Wassim			x
Dhia	x		
Nabil		x	
Maria			x
Malak			x
Nesrine	x		
Younes	x		
Mahdi			x
Siffedine			x
Ahmed			x
Kaouther	x		
Ilyess		x	
Rym	x		
Abderahim		x	
Alaa		x	
Yasmine	x		
Malak2	x		
Adam			x
Salsabil		x	
Amjad		x	
Yara		x	
Merouane		x	
Meriem			x
Zakaria			x
Ishak			x
Malak3			x
Aboubakr		x	

Tableau présentant les résultats du mot "serpent"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Lina	x		
Rissel	x		
Dorsaf	x		
Nada	x		
Sarah	x		
Wassim	x		
Dihia	x		
Nabil	x		
Maria	x		
Malak	x		
Nesrine	x		
Younes	x		
Mahdi		x	
Siffedine	x		
Ahmed	x		
Kaouther	x		
Ilyess	x		
Rym	x		
Abderahim	x		
Alaa	x		
Yasmine	x		
Malak2	x		
Adam	x		
Salsabil	x		
Amjad	x		
Yara	x		
Merouane	x		
Meriem	x		
Zakaria	x		
Ishak	x		
Malak3	x		
Aboubakr	x		

Tableau présentant le résultat du mot "boire"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Lina	<i>x</i>		
Rissel	<i>x</i>		
Dorsaf	<i>x</i>		
Nada	<i>x</i>		
Sarah	<i>x</i>		
Wassim	<i>x</i>		
Dihia	<i>x</i>		
Nabil	<i>x</i>		
Maria	<i>x</i>		
Malak	<i>x</i>		
Nesrine	<i>x</i>		
Younes	<i>x</i>		
Mahdi	<i>x</i>		
Siffedine	<i>x</i>		
Ahmed	<i>x</i>		
Kaouther	<i>x</i>		
Ilyess	<i>x</i>		
Rym	<i>x</i>		
Abderahim	<i>x</i>		
Alaa	<i>x</i>		
Yasmine	<i>x</i>		
Malak2	<i>x</i>		
Adam	<i>x</i>		
Salsabil	<i>x</i>		
Amjad	<i>x</i>		
Yara	<i>x</i>		
Merouane		<i>x</i>	
Meriem		<i>x</i>	
Zakaria	<i>x</i>		
Ishak	<i>x</i>		
Malak3	<i>x</i>		
Aboubakr	<i>x</i>		

Tableau présentant les résultats des mots "oiseau"

Prénoms	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Lina	<i>x</i>		
Rissel	<i>x</i>		
Dorsaf	<i>x</i>		
Nada	<i>x</i>		
Sarah			<i>x</i>
Wassim			<i>x</i>
Dihia	<i>x</i>		
Nabil			<i>x</i>
Maria	<i>x</i>		
Malak	<i>x</i>		
Nesrine	<i>x</i>		
Younes	<i>x</i>		
Mahdi			<i>x</i>
Siffedine	<i>x</i>		
Ahmed	<i>x</i>		
Kaouther	<i>x</i>		
Ilyess			<i>x</i>
Rym		<i>x</i>	
Abderahim			<i>x</i>
Alaa			<i>x</i>
Yasmine	<i>x</i>		
Malak2	<i>x</i>		
Adam			<i>x</i>
Salsabil		<i>x</i>	
Amjad		<i>x</i>	
Yara			<i>x</i>
Merouane			<i>x</i>
Meriem			<i>x</i>
Zakaria	<i>x</i>		
Ishak			<i>x</i>
Malak3			<i>x</i>
Aboubakr			<i>x</i>

Tableau présentant les résultats du mot "petit"

Mots	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Pas de réponse
Nager	29	1	2
Manger	31	1	0
Pleurer	30	2	0
Serpent	10	10	12
Boire	31	0	1
Malade	30	0	2
Oiseau	30	0	2
Petit	15	3	14

Tableau récapitulatif des résultats de l'expérience 1 (groupe expérimental)

Résultats de l'expérience 2

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf Chaima	x			x
Nada	x			
Sarah				x
Wassim				x
Dihia		x		
Nabil	x			
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine				x
Younes	x			
Mahdi		x		
Siffedine		x		

Ahmed				x
Kaouther				x
Ilyess	x			
Rym	x			
Abderahim	x			
Alaa				x
Yasmine Abdelghani	x	x		
Malak2		x		
Adam	x			
Salsabil	x			
Amjad	x			
Yara				x
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria				
Ishak				
Malak3	x			
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "maison"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf Chaima	x	x		
Nada		x		
Sarah	x			
Wassim		x		
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria				x
Malak	x			
Nesrine				x

Younes		x		
Mahdi	x			
Siffedine				x
Ahmed				x
Kaouther		x		
Ilyess		x		
Rym				x
Abderahim	x			
Alaa	x			
Yasmine Abdelghani	x			x
Malak2				x
Adam		x		
Salsabil	x			
Amjad				x
Yara	x			
Merouane	x	x		
Meriem				
Zakaria	x			
Ishak	x			
Malak3		x		
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "préparer"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada	x			
Sarah	x			
Wassim				x
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria	x			
Malak				x
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi	x			
Siffedine		x		
Ahmed		x		
Kaouther		x		
Ilyess		x		
Rym		x		
Abderahim				x
Alaa		x		
Yasmine				X
Abdelghani				x
Malak2		x		
Adam		x		
Salsabil				x
Amjad		x		
Yara		x		
Merouane	x			
Meriem		x		
Zakaria				x
Ishak				
Malak3		x		
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "frapper"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada				x
Sarah	x			x
Wassim				x
Dihia	x			
Nabil				x
Maria				x
Malak				x
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi	x			
Siffedine		x		
Ahmed				x
Kaouther	x			
Ilyess	x			
Rym	x			
Abderahim	x			
Alaa	x			
Yasmine	X			
Abdelghani	x			

Malak2		x		
Adam	x			
Salsabil	x			
Amjad				x
Yara	x			
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria	x			
Ishak				
Malak3	x			
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "se diriger"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf Chaima	x	x		
Nada	x			
Sarah	x			
Wassim	x			
Dihia		x		
Nabil				x
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi	x			
Siffedine	x			
Ahmed	x			
Kaouther		x		
Ilyess	x			
Rym		x		
Abderahim	x			
Alaa		x		
Yasmine Abdelghani	X x			
Malak2	x			
Adam	x			
Salsabil				x
Amjad	x			
Yara	x			
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria	x			
Ishak				
Malak3	x			
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "ouvrir"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina		x		
Rissel	x			
Dorsaf Chaima	x			x
Nada	x			
Sarah	x			
Wassim				x
Dihia	x			
Nabil				x
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi				x
Siffedine				x
Ahmed	x			
Kaouther	x			
Ilyess				x
Rym	x			
Abderahim				x
Alaa				x
Yasmine	X			
Abdelgnani	x			
Malak2	x			
Adam				x
Salsabil				x
Amjad				x
Yara				x
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria	x			
Ishak				
Malak3	x			
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "monstre"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada		x		
Sarah				x
Wassim	x			
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi				x
Siffedine	x			
Ahmed				x
Kaouther		x		
Ilyess	x			
Rym		x		
Abderahim		x		
Alaa	x			
Yasmine	X			
Abdelgnahi	x			
Malak2		x		
Adam	x			
Salsabil				x
Amjad	x			
Yara	x			
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria	x			
Ishak				
Malak3	x			
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "fermer"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada	x			
Sarah	x			
Wassim	x			
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi	x			
Siffedine	x			
Ahmed		x		
Kaouther		x		
Ilyess	x			
Rym				x
Abderahim	x			
Alaa	x			
Yasmine	X			
Abdelghani	x			
Malak2	x			
Adam	x			
Salsabil				
Amjad	x			
Yara	x			
Merouane				x
Meriem				x
Zakaria	x			
Ishak				
Malak3				x
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "manger"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada	x			
Sarah				x
Wassim				x
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi	x			
Siffedine	x			
Ahmed		x		
Kaouther	x			
Ilyess	x			
Rym	x			
Abderahim	x			
Alaa	x			
Yasmine	X			
Abdelghani	x			
Malak2	x			
Adam	x			
Salsabil				
Amjad	x			
Yara	x			
Merouane				x
Meriem				x
Zakaria	x			
Ishak				
Malak3				x
Aboubakr	x			

Tableau des résultats présentant les résultats du mot "voir"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel				x
Dorsaf				X
Chaima				x
Nada				x
Sarah				
Wassim				x
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria	x			
Malak				x
Nesrine		x		
Younes				x
Mahdi				x
Siffedine				
Ahmed				x
Kaouther	x			
Ilyess	x			
Rym	x			
Abderahim	x			
Alaa				x
Yasmine				x
Abdelghani		x		
Malak2	x			
Adam				x
Salsabil				
Amjad	x			
Yara				x
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria				
Ishak				
Malak3				x
Aboubakr				x

Tableau présentant les résultats du mot "grand"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina				x
Rissel				x
Dorsaf				X
Chaima				x
Nada				x
Sarah				x
Wassim				x
Dihia	x			
Nabil				x
Maria				x
Malak				x
Nesrine	x			
Younes				x
Mahdi				x
Siffedine				x
Ahmed				x
Kaouther				x
Ilyess				x
Rym	x			
Abderahim				x
Alaa				x
Yasmine				x
Abdelghani	x			
Malak2				x
Adam				x
Salsabil				x
Amjad				x
Yara				x
Merouane				
Meriem				x
Zakaria				x
Ishak				
Malak3				x
Aboubakr				

Tableau présentant les résultats du mot " devant "

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada	x			
Sarah				x
Wassim	x			
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi	x			
Siffedine	x			
Ahmed	x			
Kaouther	x			
Ilyess	x			
Rym	x			
Abderahim	x			
Alaa	x			
Yasmine	X			
Abdelghani	x			
Malak2	x			
Adam	x			
Salsabil	x			
Amjad	x			
Yara	x			
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria	x			
Ishak	x			
Malak3	x			
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "merci"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada	x			
Sarah	x			
Wassim	x			
Dihia	x			
Nabil	x			
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi				x
Siffedine	x			
Ahmed	x			
Kaouther	x			
Ilyess	x			
Rym	x			
Abderahim	x			
Alaa	x			
Yasmine	X			
Abdelghani	x			
Malak2	x			
Adam	x			
Salsabil	x			
Amjad	x			
Yara	x			
Merouane	x			
Meriem	x			
Zakaria	x			
Ishak	x			
Malak3	x			
Aboubakr	x			

Tableau présentant les résultats du mot "merci"

Prénoms	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Lina	x			
Rissel	x			
Dorsaf	X			
Chaima	x			
Nada	x			
Sarah				x
Wassim	x			
Dihia		x		
Nabil				x
Maria	x			
Malak	x			
Nesrine		x		
Younes	x			
Mahdi				x
Siffedine				x
Ahmed	x			
Kaouther		x		
Ilyess		x		
Rym		x		
Abderahim	x			
Alaa	x			
Yasmine abdelghani	x			x
Malak2		x		
Adam		x		
Salsabil	x			
Amjad	x			
Yara	x			
Merouane	x			
Meriem		x		
Zakaria	x			
Ishak	x			
Malak3	x			
Aboubakr	x			

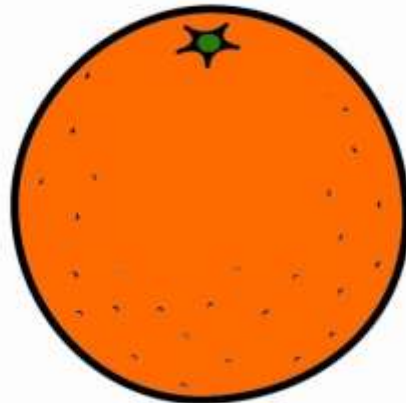
Tableau présentant les résultats du mot "effrayée"

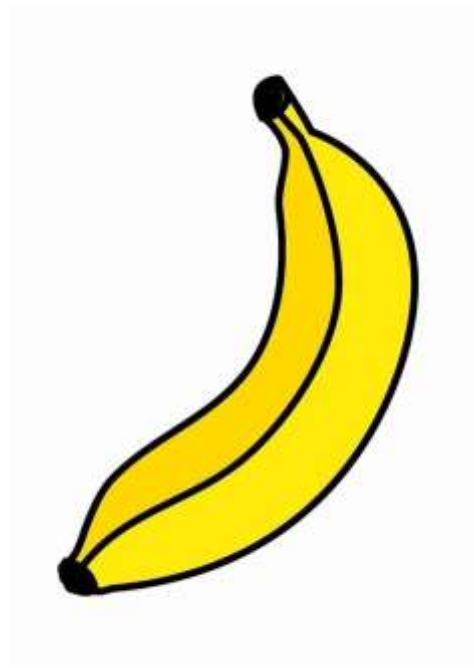
Mots	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent donné avec l'aide de l'enseignante
Maison	20	4	0	8
Préparer	17	8	0	7
Frapper	12	13	0	6
Se diriger	21	3	0	8
Ouvrir	22	7	0	2
Monstre	17	2	0	12
Fermer	22	6	0	3
Manger	23	3	0	4
Voir	25	2	0	3
Grand	11	2	0	15
Devant	4	0	0	25
Merci	28	1	0	1
Effrayée	19	8	0	3

Tableau récapitulatif des résultats de l'expérience 2

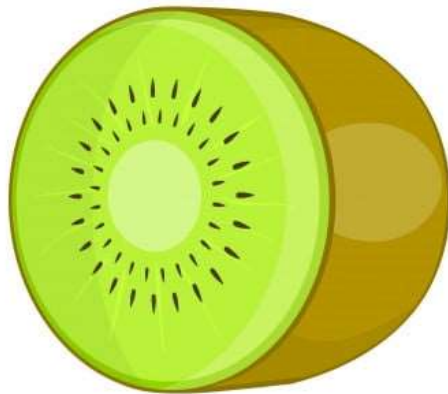
Items lexicaux	Équivalent donné seul	Équivalent donné avec le geste	Geste seul	Équivalent donné avec grâce à l'aide de l'enseignante
Maison				
Préparer				
Frapper				
Se diriger				
Ouvrir				
Monstre				
Fermer				
Manger				
Voir				
Grand				
Devant				
Merci				
Effrayé				

Modèle de grille d'évaluation élaborée par Tellier. M (2006 : 144)

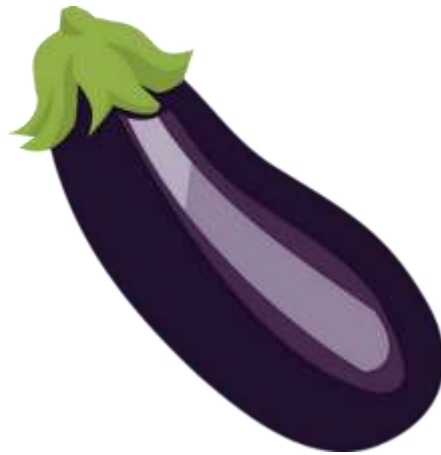




[A colorar www.colecciones.com](http://www.colecciones.com)











	Grroupe	Contrôle
Nom:		
-	Nager = نَجْر	
Prénom:	Maanger = مَآ	
- Pour	Boire =	
	Pleurer =	
	Serpent = فَار	
	Dessiner = يَشْرِب	
	Maboude =	
	Petit =	

Grouppe Contrôle

Nom: -

Prénom: - Rafaida

Nage: يَنْبَغْ

Manger: يَنْتَرِبْ

Boire:

Plorer:

Serpent:

Dison: , gèss

Malade: يَنْبَا

Petit: صَفِيرْ

Groupe Experimental	
Nom:	
Prenom:	
Jasmine	Nager: نَسَج
	Manga: مَنَّا
	Bobu: بَبُو
	Plover: بَلْبَلِي
	Serpent: سَرْبَانَة
	Oiseau: عَوِيَّة
	Malade: مَرِيض
	Petit: صَغِير

Nom: _____
Prénom: Risal

Groupa Experimental

Pauper: فقير
Mamager: مالك
Boire: يشرب
Pleurer: يبكي
Soyant: قبان
Oiseau: بياتر
Malade: مريض
Petit: صغير

Groupes Expérimental

Nom: _____

Prénom: Mohib

Naqer: _____

Manger: آكل

Boire: شرب

Pleurer: يبكي

Sourire: تبتسم

Dormir: تتروا

Maabole: تعيب

Petit: _____

e

Groupa Experimental

Nom:	
Prénom:	Maqer: م.ق.
Mehdi	Maqer: م.ق.
	Boite =
	Plume: قريش
	Scapule:
	Oiseau: طاير
	Maboul: قريش
	Point:

Groupe Experimental	
Nom:	
Prénom:	
Sarah	Naqra = يَسْعُ
	Mangra = يَأْكُلُ
	Boire = يَشْرَبُ
	Plumer: يَبْكِي
	Serpent:
	Disner = يَخْضَعُ
	Mabok: مَرِيضٌ
	Petit:

Nom - Pracub Prinon	Groupe Controle
-	Nager =
-	Manger = كفت
-	Bonne = جيد
-	Pleurer = يبكي
-	Serpent =
-	Disease =
-	Malade = مريض
-	Petit = صغير

Nom:	Grouppe	Comble
-	Payer =	زاد
Premom =	Manger =	أكل
- Isakab	Bonne =	أجيد
	Pleurer =	بكت
	Serpent =	أفعى
	Diprou =	جوارح
	Malade =	مريض
	Petit =	صغير

TABLE DES MATIERES

Dédicaces	
Remerciements	
Sommaire	
Introduction générale	7
Chapitre I : L'enfant et la langue	
Introduction.....	15
I.1. Le développement du langage chez l'enfant	16
I.1.1. Le développement cognitif et gestuel chez l'enfant	16
I.1.2. Comment les enfants apprennent-ils les langues ?	18
I.2. L'enseignement du français en Algérie : état des lieux	21
I.2.1. De 1963 jusqu'à 1989.....	21
I.2.2. Les nouvelles réformes : depuis 1990 jusqu'à nos jours	22
I.2.3. Les objectifs de l'enseignement de la langue française au primaire en Algérie.	25
I.3. L'interaction en classe de langue étrangère	25
I.3.1. L'interaction dans le temps	26
I.3.2. L'interaction et les théories d'apprentissage.....	26
I.3.2.1. La zone proximale de développement.....	26
I.3.2.2. L'interaction de tutelle.....	26
I.3.2.3. L'interaction de référence	27
I.3.3. La classe de langue : un espace physique et un lieu de formation et d'interaction	27
I.3.4. Le processus d'appropriation.....	30
I.3.4.1. La distinction entre appropriation, acquisition et langage.....	30
I.3.4.2. Guider une appropriation.....	32
I.3.5. L'interaction authentique : le contrat didactique	35
Conclusion	37
Chapitre II : La notion de communication non verbale	
Introduction.....	39
II.1. La communication globale	40
II.1.1. La communication : un phénomène naturel	40
II.1.2. Les types de communication	42
II.1.2.1. La communication verbale.....	42
II.1.2.2. La communication non verbale.....	44
II.1.3. Le contenu pluridimensionnel	46
II.1.3.1. Acte locutoire, illocutoire, perlocutoire	51
II.1.3.2. Les composantes de la communication.....	51
II.1.4. La distinction : communicatif/communicationnel.....	57
II.2. La communication non verbale : repères théoriques	59
II.2.1. Rappel historique.....	59
II.2.2. L'école de Chicago et L'interactionnisme symbolique	60
II.2.3. Ray Birdwistelle et la kinésique.....	60
II.2.4. L'école de Paolo Alto	61
II.2.5. Le ratio d'Albert Mehrabian	61

II.2.6. Les travaux de Paul Ekman.....	62
II.2.7. Edward Twichell Hall et la proxémique.....	62
II.3. Le non verbal et le paralangage.....	63
II.3.1. L'interaction non verbale et paraverbale en classe de langue	64
II.3.2. Le geste est-il appris ou acquis ?.....	65
Conclusion	71
Chapitre III : Le geste : quelques généralités	
Introduction.....	73
III.1. Définition du geste.....	74
III.2. Aperçu historique sur le geste	75
III.2.1. Le geste : un langage performatif	75
III.2.2. Le geste entre nature et culture	75
III.2.3. Le geste : un vecteur d'émotions	76
III.2.4. La thèse des deux langages	76
III.3. Repères théoriques du geste	77
III.4. Le rôle du geste dans la structuration de l'interaction	79
III.4.1. Les structures de l'interaction.....	79
III.4.2. Les fonctions du geste dans les interactions	81
III.5. La typologie du geste.....	85
III.5.1. Classification du geste co-verbal	87
III.5.2. Les gestes référentiels et prosodiques.....	88
III.5.2.1. Les gestes bâtons	88
III.5.2.2. Les déictiques	89
III.5.3. Les gestes de mimes et les gestes iconiques	90
III.5.3.1. Les gestes iconiques	90
III.5.3.2. Mimes, pantomimes et gestes kinémimiques	91
III.6. Des gestes pour enseigner	93
III.6.1. Enjeux et problématiques du geste en classe de FLE	93
III.6.2. Le geste dans l'enseignement des langues étrangères : dernières avancées	94
III.6.3. Le geste en tant qu'objet d'apprentissage : enseigner les gestes de la langue cible.....	95
III.6.4. Les gestes de l'apprenant et les gestes de l'enseignant.....	97
III.6.4.1. Du côté de l'apprenant.....	97
III.6.4.2. Du côté de l'enseignant.....	99
III.7. La triple fonction de la gestuelle de l'enseignant	100
III.7.1. Méthodologies favorisant le geste en tant qu'outil d'apprentissage	100
III.7.1.1. La méthode directe.....	100
III.7.1.2. La méthode par le silence	101
III.7.1.3. La suggéstopédie.....	101
III.7.1.4. La méthode par le mouvement	102
III.7.1.5. Hocus et Lotus et l'approche par la gestuelle	102
III.7.2. Des activités privilégiant le geste et le corps de l'enseignant en classe de langue	103

III.7.2.1. La situation de communication en classe de langue étrangère	103
III.7.2.2. La dramatisation en classe de français langue étrangère	103
III.7.2.3. Les jeux et les activités ludiques	104
III.7.3. Le regard et le corps de l'enseignant en classe de langue étrangère.....	104
III.7.3.1. Le geste pour imager le message	104
III.7.3.2. Les signes corporels et le territoire en classe.....	105
III.7.4. Les limites de l'usage du geste en classe de langue étrangère.....	106
Conclusion	108
Chapitre IV : L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'oral	
Introduction.....	111
IV.1. Qu'est-ce-que la compréhension de l'oral	112
IV.1.1. Définition de la compréhension de l'oral.....	113
IV.1.2. Les modèles de la compréhension de l'oral	116
IV.1.2.1. Le modèle de la compréhension sémasiologique.....	116
IV.1.2.2. Le modèle onomasiologique	119
IV.1.2.3. Le modèle interactif	121
IV.1.3. Les étapes de la compréhension de l'oral	121
IV.1.3.1. La pré-écoute.....	122
IV.1.3.2. L'écoute.....	122
IV.1.3.3. L'après-écoute	122
IV.1.4. Les savoirs-faire développés en compréhension de l'oral	123
IV.1.4.1. La discrimination auditive	123
IV.1.4.2. Le repérage de lexèmes significatifs	124
IV.1.4.3. La distinction des traits prosodiques	124
IV.1.4.4. La construction du sens.....	126
IV.2. L'apport du geste pédagogique pour la compréhension de l'oral	126
IV.2.1. Définition du geste pédagogique.....	126
IV.2.2. Les fonctions du geste pédagogique en classe de langue étrangère.....	128
IV.2.3. La mise en œuvre du geste pédagogique en classe de français langue étrangère.....	132
IV.2.4. La situation de communication en classe de français langue étrangère.....	133
IV.2.5. Un geste spécifique à une situation de communication spécifique.....	134
IV.2.6. L'effet du geste pédagogique sur le locuteur et l'interlocuteur.....	136
IV.2.6.1. L'effet du geste pédagogique sur le locuteur	136
IV.2.6.2. L'effet du geste pédagogique sur l'interlocuteur.....	137
IV.2.7. Le geste pédagogique : un moyen d'accès au sens	139
IV.2.8. L'illustration gestuelle.....	141
IV.2.8.1. La théorie des prototypes	141
IV.2.8.2. L'intercompréhension gestuelle	143
IV.2.8.3. Désambiguïser le geste pédagogique	145
IV.2.8.4. L'interprétation du geste pédagogique par les apprenants	146
IV.3. Le geste pédagogique dans la formation des enseignants.....	147
IV.3.1. Les effets du geste pédagogique sur l'apprentissage	148
IV.3.2. La problématique de la formation au geste pédagogique.....	148

IV.3.2.1. Observer l'autre.....	149
IV.3.2.2. L'activité gestuelle de l'enseignant.....	151
IV.3.2.3. S'auto-observer.....	153
IV.3.2.4. Déterminer les profils prosodiques et gestuels.....	155
IV.3.3. L'importance de l'intégration du geste pédagogique dans la formation des enseignants.....	155
Conclusion.....	156
Chapitre V : Cadre général et déroulement des expérimentations	
Introduction.....	159
V.1. Contexte et échantillon.....	160
V.2. Les instruments de recueils de données.....	160
V.3. Expérience 1 : Illustration d'items lexicaux.....	163
V.3.1. Déroulement de l'expérimentation.....	163
V.3.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats.....	164
V.3.2.1. Analyse de fiabilité.....	164
V.3.2.2. Analyse descriptive.....	165
V.3.2.3. Test T sur échantillon unique.....	178
V.3.3. Synthèse des résultats de l'expérience 1.....	179
V.4. Expérience 2 : Compréhension d'un récit par le biais du geste pédagogique.....	180
V.4.1. Déroulement de l'expérimentation.....	180
V.4.2. Présentation, analyse et interprétation des résultats.....	182
V.4.2.1. Analyse de fiabilité.....	186
V.4.2.2. Analyse descriptive.....	186
V.4.2.3. Test T sur échantillon unique.....	199
V.4.3. Synthèse des résultats de l'expérience 1.....	199
V.5. Expérience 3 : Introduire une nouvelle notion à l'aide du geste pédagogique.....	200
V.5.1. Déroulement de l'expérimentation.....	200
V.5.2. Présentation et interprétation des résultats.....	201
V.5.3. Synthèse des résultats de l'expérience 3.....	206
Conclusion générale.....	208
Bibliographie.....	212
Table des tableaux.....	224
Table des figures.....	226
Table des graphiques.....	227
Annexes.....	230
Tables des matières.....	279