

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option: Didactique et langues appliquées

Intitulé

**Le corps de l'enseignant en classe de FLE: de l'exploitation de la
gestuelle vers une meilleure compréhension de l'oral
(Le cas des écoliers de la circonscription de Hassi-Khalifa)**

Réalisé par:

MEBARKI Sara

SEBAA Manal

ZINE Maroua

Supervisé par:

Dre BEYAT Asma

Présenté le 10/09/2020

_____ **Devant le jury composé de:** _____

- **Dr. MILOUDI Mounir, Université d'El-Oued, Président**
- **Dr. AHMADI SALEM Maamar, Maître de conférence B, Université d'El-Oued, Examineur**
- **Dr. BEYAT Asma, Maître de conférence A, Université d'El-Oued, Encadrante**

Année Universitaire: 2019/2020

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option: Didactique et langues appliquées

Intitulé

**Le corps de l'enseignant en classe de FLE: de l'exploitation de la
gestuelle vers une meilleure compréhension de l'oral
(Le cas des écoliers de la circonscription de Hassi-Khalifa)**

Réalisé par:

MEBARKI Sara

SEBAA Manal

ZINE Maroua

Supervisé par:

Dre BEYAT Asma

Présenté le 10/09/2020

Année Universitaire: 2019/2020

Dédicace

Du fond du cœur, je dédie ce modeste travail:

A l'homme de ma vie, mon très cher père H. SEBAA: aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, le dévouement et le respect que j'ai eu pour vous.

Qu'Allah, le très haut, vous préserve, vous procure une longue vie.

A ma source de tendresse, ma raison d'être, celle qui a tracé mes pas soigneusement pour que je traverse le bon chemin qui me mène vers la réussite. A ma très chère maman S. ZELACI, ce travail témoigne mon amour éternel qui n'a pas de limite, mon respect pour vous. Que Dieu le tout puissant vous préserve, vous accorde une longue vie avec tout le bonheur.

Aux princes de notre royaume, à mes très chers et adorables frères: Salah Eddin - Brahim - Ramzi - Med El-Yazid - Med Nadhir. Tous mes vœux de bonheur, de santé, et de réussite.

A tous mes professeurs

Aux fleurs de ma vie qui ont été toujours à mes côtés, à mes chères, adorables amies: Maroua, Sara, Houda, Aicha, Chaima. Que mes prochains jours soient parfumés de votre présence.

A toute la famille SEBAA et la famille ZELACI

A tous ceux que j'aime et qui m'aiment

Manal SEBAA

Dédicace

Du tout mon cœur, je tiens à dédier, ce mémoire de fin d'étude:

A l'âme de l'homme de ma vie qui a toujours sacrifié sa vie pour moi, à la personne qui m'a soutenu afin de décrocher la lune et cueillir les étoiles de la réussite. A celui que j'accorde tout l'amour du monde, à mon cher père Mohammed. Que Dieu, le miséricordieux, vous héberge dans son vaste paradis.

A la reine qui ne cesse de m'épauler, à ma source de vie que je ne pense pas une vie sans elle, à celle qui illumine ma voie de sa tendresse, à ma chère mère L. ZINE. Aucun hommage ne pourrait exprimer l'amour et le respect privilégiés envers vous. Qu'Allah, le tout puissant, vous bénisse et procure une bonne santé et une longue vie.

A mes adorables sœurs et frères : Hacem, Ibtissam, Mâamar, Abdelali et Fatima Zahra, je prie le bon Dieu de combler leur vie de réussite et de joie et les garde du tout mal.

A mes sœurs de cœur, à celles qui sont toujours près de moi, à mes chères amies : Manal, Sara, Aicha, Houda, Rania et Chaima. Tous mes souhaits de bonheur et de prospérité.

A ceux auxquels j'accorde mon profond respect, à tous mes professeurs que j'ai confrontés tout au long de mon cursus.

A toute la famille ZINE chacun en son nom.

A ceux qui me sont chers.

Maroua ZINE

Dédicace

A l'homme qui a tout fourni pour me voir si brillante entre les étoiles qui rayonnent au ciel de la réussite. A l'homme qui a poursuivi les pas des prophètes et qui m'a servi les secrets de son métier sur un plateau d'argent. A celui que j'accorde tout le respect et l'amour à jamais. A mon cher père Mebarek, qu' Allah le tout puissant le préserve et l'accorde une longue vie pour que je puisse lui rendre la moindre de ce qu'il m'a consacré depuis mon existence.

A celle qui m'a beaucoup aimé avant même de me voir. A celle que je n'imagine pas la vie sans elle. A celle que toutes les expressions du monde ne peuvent jamais exprimer l'amour et le respect que je lui accorde. A ma raison d'être, ma chère mère Sadia LAOUINI, que le bon Dieu la garde en lui procurant une vie pleine d'amour et de joie.

Aux étoiles filantes qui brillent mon ciel et illuminent les obscures de la vie, à mes sœurs Asma, Soumaia, Meriem, son époux HABA Abdellah et leurs petits anges Aissa et Nour. Que leurs brillances ne s'éteignent à jamais.

A mon prince unique, avec qui j'ai vécu que de bons souvenirs. A mon cher frère Abdelfettah. Qu' Allah l'accorde une vie pleine de joie et de réussite.

A mes chères et proches amies chacune en son nom.

A toute la famille MEBARKI et LAOUINI.

Je dédie ce travail de fin d'étude, le fruit d'une vingtaine d'années pleine d'efforts, d'espoir et surtout d'une réussite éclatante.

Sara MEBARKI

Remerciements

Nous remercions notre créateur le tout puissant pour nous avoir guidé vers le droit chemin, pour nous avoir armé de pouvoir et de désir pour que nous décrochons ce stade là et pour nous avoir donné la patience en vue de réaliser ce modeste mémoire.

Nos sincères remerciements s'adressent également à celle qui a accepté de nous encadrer. A celle qui a accompagné, soutenu, encouragé et a corrigé par ses critiques fructueuses et ses conseils précieux qui ont guidé nos réflexions, à notre directrice de recherche **Dre. BEYAT Asma**.

Nous remercions en particulier:

Mme. TELLIER Marion, chercheuse et spécialiste en didactique des gestes, pour ses travaux qui ont beaucoup ajouté à ce domaine. Merci du fond du cœur pour les ouvrages précieux qui ont fleuri nos réflexions et qui ont été les vrais sources scientifiques à guider notre recherche au vrai sens.

M. MILOUDI Mounir pour les documents indispensables qu'il nous a mis en main et qui ont été très utiles.

Notre collègue, M^{lle} ZERIBIT Maroua pour son assistance intellectuelle et morale qu'elle nous a apporté tout au long de cette période délicate.

Nous remercions du fond du cœur les petits anges participants au succès de notre expérimentation et leurs familles qui, malgré les conditions délicates et la propagation éclatante de l'épidémie, n'ont pas empêché leurs enfants d'en faire part.

Les membres du jury pour leurs efforts fournis en vue d'examiner et corriger ce mémoire.

Nous voulons, à cette occasion, exprimer notre gratitude à l'équipe administratif et pédagogique de l'université d'El-Oued qui ont été toujours au service des étudiants.

Enfin, nous tenons à remercier ceux et celles qui ont contribué, de près ou de loin, au succès de notre travail de fin d'étude.

Manal, Maroua, Sara

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACES

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION GENERALE.....	12
CHAPITRE I: Communication et Geste: délimitation conceptuelle.....	18
1. La communication.....	18
1.1.Qu'en est-il de la communication ?.....	18
1.2.Les types de communication.....	19
1.2.1. La communication verbale.....	19
1.2.2. La communication para-verbale.....	20
1.2.2.1.L'intonation.....	20
1.2.2.2.Le débit.....	21
1.2.2.3.Le timbre.....	21
1.2.2.4.L'intensité.....	21
1.3.La communication non-verbale.....	21
1.3.1. Les éléments composants la communication non-verbale.....	22
2. Le geste.....	23
2.1.Qu'est-ce qu'un geste ?.....	24
2.2.Evolution de la recherche gestuelle.....	25
2.3.La typologie des gestes.....	25
2.3.1. Gestes communicatifs et gestes non communicatifs.....	25
2.3.1.1.Les gestes communicatifs.....	26
2.3.1.2.Les gestes non communicatifs.....	26
2.3.2. Le continuum de Kendon.....	26
2.3.2.1.La gesticulation.....	27
2.3.2.2.La pantomime.....	28
2.3.2.3.Les emblèmes.....	28
2.3.2.4.Les langues des signes.....	29
2.3.3. Classification de David McNeill (1992).....	30
2.3.3.1.Les iconiques.....	30
2.3.3.2.Les gestes métaphoriques.....	31
2.3.3.3.Les déictiques.....	31
2.3.3.4.Les battements.....	32
2.4.Les codes kinésiques.....	32
2.4.1. Les mimiques faciales.....	33
2.4.2. La posture.....	33
3. Le geste pédagogique.....	33
3.1.Qu'est-ce qu'un geste pédagogique ?.....	34
3.2.Les fonctions du geste pédagogique.....	36
3.2.1. La fonction d'information.....	36
3.2.1.1.Les gestes d'information lexicale.....	36
3.2.1.2.Les gestes d'information grammaticale.....	36

3.2.1.3. Les gestes d'information phonologique.....	37
3.2.2. La fonction d'animation.....	37
3.2.2.1. Les gestes de gestion des activités	37
3.2.2.2. Les gestes de gestion des interactions.....	37
3.2.3. La fonction d'évaluation.....	37
3.2.3.1. Les gestes d'encouragement.....	38
3.2.3.2. Les gestes de félicitation	38
3.2.3.3. Les gestes visant à signaler une erreur.....	38
CHAPITRE II: Le geste pédagogique en classe du FLE.....	40
1. Le corps de l'enseignant en classe de FLE.....	40
1.1. Le profil gestuel de l'enseignant.....	40
1.1.1. La matière enseignée.....	40
1.1.2. Le public d'apprenants.....	41
1.1.3. Le lieu d'enseignement.....	41
1.1.4. Le degré de conscientisation.....	42
2. La gestuelle de l'enseignant et la compréhension de l'oral.....	42
2.1. L'oral: délimitation du terme.....	43
2.2. La compréhension de l'oral.....	44
2.2.1. Qu'est-ce qu'une compréhension de l'oral ?	44
2.2.2. Les moments de la compréhension de l'oral.....	46
2.2.2.1. Le premier moment (pré-écoute).....	46
2.2.2.2. Le deuxième moment (l'écoute).....	46
2.2.2.3. Le troisième moment (post-écoute).....	47
2.3. L'impact de la gestuelle de l'enseignant sur la compréhension de l'oral.....	47
2.3.1. Le geste pédagogique: un outil pour d'accès au sens.....	47
2.3.2. Le geste pédagogique: un obstacle à la compréhension.....	48
2.3.2.1. Le caractère culturel du geste.....	48
2.3.2.2. La représentation gestuelle et le développement cognitif.....	49
3. La gestuelle et la mémorisation du lexique.....	50
3.1. Qu'est-ce qu'une mémoire ?	51
3.2. Les différents types de mémoire	51
3.2.1. La mémoire sensorielle	51
3.2.2. La mémoire à court terme	52
3.2.3. La mémoire à long terme.....	52
3.3. L'impact du geste pédagogique sur la mémorisation.....	52
4. Le geste pédagogique et la motivation.....	54
4.1. Qu'est-ce qu'une motivation ?	54
4.2. L'impact de la gestuelle sur la motivation.....	55
5. Le corps de l'enseignant au sein de la formation de formateurs.....	56
5.1. Qu'entendons-nous par la formation de formateurs ?.....	57
5.2. La formation pédagogique.....	57
5.3. Une formation pour faire du corps de l'enseignant un outil pédagogique.....	58

CHAPITRE III: Vers une exécution de la gestuelle en classe de FLE.....	62
1. Cadre général de l'expérimentation.....	62
2. Public et motif de choix.....	63
3. Déroulement pédagogique de l'expérimentation.....	63
4. Observer la corporalité de l'enseignante.....	66
4.1.La première grille d'observation.....	67
4.2.La seconde grille d'observation.....	69
5. Analyse et interprétation des résultats.....	71
5.1.Analyse des résultats de pré-test.....	71
5.2.Analyse des résultats de post-test.....	75
6. Synthèse et confrontation des résultats.....	77
CHAPITRE IV: Analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	81
1. Cadre général du questionnaire	81
2. Présentation de la population choisie et motif de choix.....	81
3. Analyse des données et interprétation des résultats	84
4. Synthèse.....	96
CONCLUSION GENERALE.....	99
BIBLIOGRAPHIE.....	102
ANNEXES.....	110

INTRODUCTION GENERALE

Dans l'ensemble de sociétés, la communication constitue une partie intégrante de la vie quotidienne, permettant l'échange des pensées et des idées entre les individus de la communauté. En effet, elle permet de maintenir les relations sociales et professionnelles entre eux. D'ailleurs, il est impossible de ne pas communiquer car l'homme, de sa nature, est un être social.

Le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères exige l'existence de trois éléments, à savoir l'enseignant, l'enseigné (l'apprenant) et le savoir à enseigner, constituant ce que l'on appelle le système didactique qui résume les relations entre ces éléments ainsi que l'interaction entre eux: la relation d'enseignement, la relation d'apprentissage et la relation curriculaire ou plutôt la transmission du savoir.

Certainement, ce processus implique une situation de communication spécifique, dite didactique, où l'enseignant porte le costume d'un chef qui marque son personnage. L'acte d'« *enseigner c'est faire passer le savoir de celui qui sait à celui qui l'ignore* » (Bru, 2006: 42-43 in Oygi, 2013: 242), mais son rôle ne s'arrête pas ici, l'enseignant du français langue étrangère (désormais FLE) essaie toujours de bien dispenser l'activité scolaire en animant la classe, autrement dit, gérant les interactions.

Pour remplir sa fonction de vecteur d'information, le professeur de langue est censé faire acquérir aux néophytes les quatre habilités: comprendre et exprimer en langue étrangère, à l'oral comme à l'écrit. Cependant, dans certaines situations, il est difficile de mener une conversation orale au sein d'une classe de FLE, cela est révélé à la grande différence au niveau du système linguistique, phonologique, grammaticale, etc. de cette langue cible (FLE) par rapport à la langue maternelle. Dans le même égard, Cuq et Gruca (2005: 157) soulignent que: « *l'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que sur le plan de l'interprétation* ». Par conséquent, la compréhension de l'oral s'avère plus ou moins difficile à acquérir. Face à cette situation, les enseignants se trouvent obligés de diversifier les supports pédagogiques privilégiés, ils peuvent faire usage de supports audiovisuel, audio, visuel, etc. sans pour autant passer par l'intermédiaire de la traduction.

De plus, afin que les débutants accèdent au sens et surtout développent leurs compétences orales, le professeur de langue est appelé à employer de diverses techniques vocales et corporelles car:

L'apprenant d'une langue étrangère, qu'il soit en classe de langue ou en pays d'accueil, est d'abord et avant tout confronté à une "parole" étrangère. Or dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards. (Colletta, 2005: 32 *in* Cadet et Tellier, 2014: 7)

Dans un contexte authentique de classe de FLE, la voix du dirigeant conçu comme un support indispensable pour mettre en relief un message vocal du contenu du cours ou interagir avec ses apprenants et capter leur attention. En outre, l'enseignant de langue sollicite, sans cesse, son corps dans son intégralité en tant qu'autre outil servant à donner un autre message, il doit l'exhiber volontiers.

Lorsqu'il est devant un public d'apprenants, le professeur de français fait recours à sa corporalité pour réaliser l'efficience de la classe; par ses regards, il organise les interactions entre deux apprenants, ils donnent également à la parole son assurance. Quant aux mouvements de la tête, le hochement, par exemple, constitue un signe d'attention régulateur des conversations, les mimiques faciales servent aussi à exprimer les émotions ressenties. Ainsi, par les mains et les doigts, il peut expliquer et décrire un savoir, il lui permet aussi d'évaluer et féliciter les apprenants.

Donc, les postures, les expressions faciales et les gestes constituent ce que l'on nomme la communication non verbale qui crédibilise et complète ce que l'enseignant produit verbalement. Alors, dans un contexte pédagogique, il semble nécessaire d'intégrer l'aspect gestuel, ce dernier postulat sera pris en compte et traité dans ce mémoire.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de FLE, puisqu'elle cherche à se focaliser sur l'un des aspects de l'apprentissage de FLE, et plus précisément celui de l'oral, raison pour laquelle il trouve son origine dans la didactique de l'oral. Vu que le travail traite l'impact de l'aspect gestuel sur la communication didactique en classe de FLE, il s'inscrit profondément sous l'angle de la didactique de la gestualité.

Après avoir décortiqué les recherches des spécialistes et en s'appuyant sur les travaux antérieurs, nous avons constaté que la thématique de la gestuelle s'impose dans le champs de la didactique de l'oral et qui s'articule dans cette étude autour de la problématique suivante:

Comment l'exploitation de la gestuelle en classe de FLE permet à l'enseignant une meilleure réalisation de son acte en assurant une bonne compréhension de l'oral ?

Ce questionnement nodal nous mène à poser un ensemble de questions annexes nous permettant de bien structurer notre réflexion:

1. Quel impact porte l'intégration des gestes pédagogiques en classe de FLE sur la compréhension, la mémorisation et la motivation des élèves ?
2. Qu'en est-il de la formation de formateurs ?

A la lumière de ce qui précède nous proposons des réponses provisoires à l'ensemble de questions déjà posées:

1. L'enseignant du FLE ferait appel à son corps pour aider ses élèves à accéder au sens et à renforcer la mémorisation lexicale en exprimant gestuellement ses propos (l'enseignant est un gesticulateur dans sa classe).
2. Quand l'élève serait capable à déchiffrer les explications de son enseignant, il serait fortement motivé.
3. L'enseignant dans sa formation aurait besoin de conseils pratiques et par conséquent d'une formation préalable sur l'intégration de son corps dans son cours.

Notre choix du sujet découle de deux motivations d'ordre professionnel et intellectuel. D'une part, nous avons constaté que la plupart des écoliers qui sont débutants à l'apprentissage du FLE rencontre un amas d'obstacles à accéder au sens lors de la séance; c'est alors le moment propice où l'enseignant essaye de diversifier ses stratégies pour les aider. Certains d'entre eux font recours à leur corps.

D'autre part, nous avons remarqué que les études, menées sur les techniques portant sur le corps de l'enseignant et son impact sur la communication didactique en classe de FLE, restent marginalisées. Cela nous a incité à faire un pas vers l'enrichissement de la revue de la littérature sur le sujet en mettant l'accent sur ces techniques « *de la voix et du corps (gestes, mimiques, postures) comme éléments pédagogiques (...)* » (Cadet et Tellier, 2014: 7).

En effet, avec la réalisation de la présente recherche, nous visons généralement l'adaptation du langage corporel de l'enseignant comme un outil pédagogique servant l'installation des compétences orales, notamment celle de la compréhension. Dans un stade plus restreint, nous avons opté pour ce thème car nous visons toujours:

- Savoir quelle utilité rajoutée à l'amélioration de la compréhension de l'oral auprès des élèves par l'intégration du corps de l'enseignant.

- Etudier la place réservée à la dimension gestuelle dans la formation de formateurs.

Et auprès de l'enseignant, nous visons la meilleure réalisation de sa pratique par le recours à sa voix et son corps comme outils pédagogiques pour motiver ses élèves à le suivre et le mieux comprendre tout en arrivant à la perfection des apprentissages.

Pour atteindre nos objectifs assignés et répondre aux questions déjà posées, nous optons pour une méthode descriptive, explicative dans la partie théorique, et pour une méthode analytique dans la partie pratique dont nous avons choisi l'expérimentation provoquée comme premier outil d'investigation pour connaître le rôle de la gestuelle dans le développement des compétences orales des apprenants et leur mémorisation. Nous faisons également recours au questionnaire qui nous serait très utile dans la mesure où il nous donne une idée sur la considération de la dimension gestuelle dans la formation de formateurs.

Notre travail de recherche sera scindé en deux parties distinctes mais complémentaires, la première théorique et l'autre pratique, dont chacune d'elle se compose de deux chapitres. Le premier chapitre intitulé *Communication et Geste: délimitation conceptuelle*, traitera les trois concepts clés que nous estimons essentiels dans notre recherche que nous estimons essentiels, en présentant dans un premier temps, la définition de la communication et ses trois célèbres types. Dans un deuxième temps, nous tenterons de cerner le terme « geste »: mise au point terminologique, son évolution dans le temps et ses typologies établis par divers spécialistes. Ensuite, nous mettrons l'accent en particulier sur le geste pédagogique, sa définition et ses fonctions, et dernièrement, nous focaliserons sur des autres codes kinésiques.

Dans le deuxième chapitre, intitulé *Le geste pédagogique en classe de FLE*, nous projeterons la lumière sur le corps de l'enseignant dans la classe de FLE et son profil qui diffère d'un enseignant à un autre. Par la suite, nous montrerons l'effet de sa gestuelle sur la compréhension de l'oral de notre échantillon, d'une part et d'autre part sur leur mémorisation du lexique ainsi que sur la motivation chez eux. De surcroît, nous mettrons l'accent sur la place réservée à la dimension gestuelle au sein de la formation de formateurs.

Les deux derniers chapitres seront purement pratiques. Nous consacrerons le troisième chapitre, intitulé *Vers une exécution de la gestuelle en classe de FLE*, à l'expérimentation en décrivant comment exploiter la dimension gestuelle pour permettre à notre public de

Introduction Générale

comprendre l'oral, mémoriser les items lexicaux et susciter sa motivation et enfin, nous analyserons les résultats obtenus. Pour le quatrième chapitre, intitulé *Analyse du questionnaire destiné aux enseignants*, il sera réservé à la présentation et l'interprétation du questionnaire destiné aux enseignants du primaire pour connaître la place privilégiée au geste pédagogique dans la formation de formateurs.

Notre mémoire se clôturera par une conclusion générale dans laquelle nous résumerons le travail en vue de confirmer ou infirmer nos hypothèses proposées si avant.

CHAPITRE I:

Communication et Geste: délimitation conceptuelle

1. La communication

De sa nature, l'homme est un être social raison pour laquelle il a toujours besoin d'entamer des communications qui lui permettent d'échanger des informations avec autrui. En effet, la communication constitue un élément indispensable dans notre vie quotidienne. A cet égard, nous faisons appel au principe de P. Watzlawick: « *On ne peut pas ne pas communiquer* » (1967: 45).

Selon la pyramide de Mehrabian, élaborée en 1971 à la lumière de deux études effectuées auprès d'un panel de femmes visant à établir la part du verbal, du vocal (para-verbal) et du visuel (non-verbal) dans une situation de communication, seul 7% de nos échanges quotidiens est verbal alors que le reste se divise entre 38% d'échange vocal et 55% d'échange visuel (Maisonneuve, 2004: 35).

Dans cette partie, nous aborderons la signification du terme « communication », ainsi que ses différents types et les composantes de la communication non verbale.

1.1. Qu'en est-il de la communication ?

Définir le terme « communication » semble être difficile vu que chaque spécialiste le définit en relation avec son propre domaine de recherche. Pour délimiter le concept, il serait opportun de citer certaines définitions pour en ressortir une.

D'après Jean Pierre Cuq, nous ne pouvons pas considérer le terme « communication » comme étant une notion scientifique car il fait partie du vocabulaire usuel et désigne « *une fonction à première vue évident des langues: les langues sont des instruments de communication* » (Cuq, 2003: 47). Ethymologiquement, ce terme provient du latin « *communicare* » qui signifie « mettre en commun », « faire part de » et aussi « partager », dérivant de « *communis* » qui signifie « commun ».

En effet, la définition que donne le dictionnaire Le Robert est la suivante: « *le fait d'établir une relation avec quelqu'un ou quelque chose* » (2003: 250), c'est donc rendre quelque chose commune ou la transmettre à quelqu'un.

Sur un champ interdisciplinaire plus vaste, le psychanalyste A.E. Schefflen (1964 in Croussy, 1989: 31) définit la communication comme l'ensemble des « *comportements par lesquels un groupe constitue, soutient, médiatise, corrige et intègre ses relations* ». Cependant, en sociologie et en linguistique, la communication désigne, selon le

dictionnaire de la Toupie l'ensemble de phénomènes intervenant lors de l'échange des informations, entre les individus, au cours duquel ils se réfèrent à un langage articulé ou à d'autres codes (gestes, postures, regard...etc.).

En somme, la communication peut être définie comme un échange réciproque des messages entre des individus visant à établir des relations, de transmettre des informations ou d'influencer et d'être influencé par autrui. Robert Escarpit (1991: 103) récapitule cette conception dans ces propos, en disant: « *la communication est un acte et l'information est son produit* ».

1.2. Les types de communication

Trois façons de communication peuvent intervenir au cours d'un échange, entre deux individus ou plus, afin de transmettre une information, une pensée ou un point de vue; ce sont généralement: la communication verbale, la communication para-verbale et la communication non-verbale.

1.2.1. La communication verbale

Nommée aussi la communication linguistique, elle renvoie à l'utilisation de la langue dans sa forme écrite ou orale dans un échange d'information avec autrui. Dans cet échange, six éléments indispensables interviennent: le destinataire, le destinataire, le message, le référent, le code et le canal.

Bien qu'elle soit représentée par un pourcentage respectif (07%), l'échange verbal reste important, d'ailleurs nous confrontons des difficultés à s'exprimer sans mots, lors de nos conversations. Baylon et Fabre (2005: 29 in Andzanga, 2017: 18) la définissent comme: « *l'utilisation du langage articulé, systèmes de signes directs, phoniques, oraux, vocaux, ou celle du langage écrit, code de signes substitutifs du langage parlé* ».

Selon Roman Jakobson, la communication est reconnue comme un échange dynamique de messages entre un destinataire et un destinataire qui peuvent partager un même code pour qu'ils soient en communication parfaite, élargie ou bien restreinte. Afin de rendre compréhensible l'ensemble des éléments influençant la qualité de communication, Jakobson a élaboré « le schéma de communication », qui se présente comme suit:

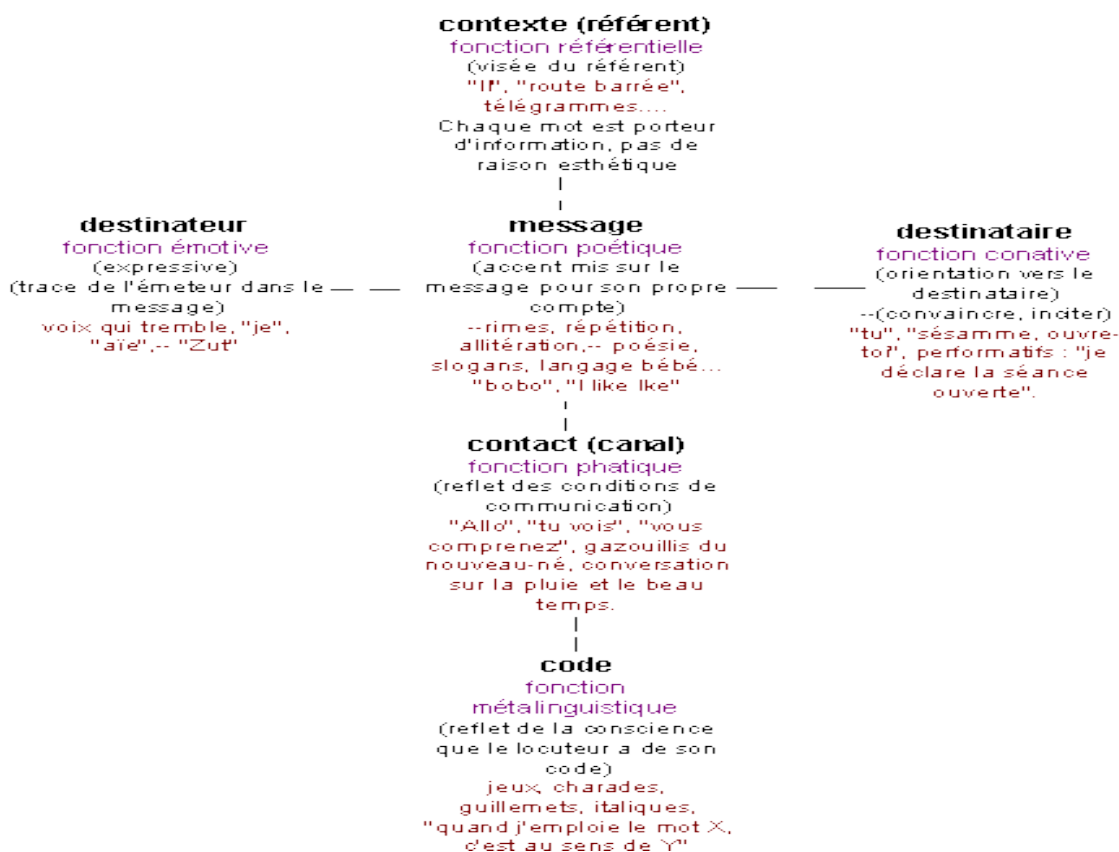


Figure 1: Le schéma de communication de Jakobson

1.2.2. La communication para-verbale

Représentée par 38% de l'ensemble des interactions, le para-verbal constitue un élément indissociable de la communication, envisageant tout ce qui est relatif à la voix. Ce sont les unités accompagnant la communication linguistique et qui se transmettent par le biais du canal auditif: l'intonation, le volume de la voix, le débit, l'accentuation, le silence, etc. Ces paramètres, dont il y en a plusieurs, permettent aux participants du discours de mieux interagir en se comprenant l'un l'autre. En effet, János Janacek l'affirme en disant: « *quand j'entends parler quelqu'un au travers de la mélodie du mot, je vois plus profondément dans son âme* » (in Menahem, 1983: 537), ce qui implique que la voix est un élément très sensible qui reflète l'état affectif de celui qui parle. Dans ce cadre, il serait primordial de définir certains éléments vocaux intervenant dans une situation de communication:

1.2.2.1.L'intonation

Elle est reconnue comme étant « *les modulations de la voix inhérentes à la production de la parole. Ces modulations ont pour origine les variations contrôlées du rythme de vibration des cordes vocales (...) qui sont perçues par l'auditeur comme des variations de la mélodie* » (Cuq, 2003: 140).

Elle correspond, donc, à la hauteur (variations mélodiques) de la voix humaine. Son caractère (descendant, ascendant) permet à l'orateur, en produisant son discours, de capter l'attention du public.

1.2.2.2.Le débit

Il représente « *la vitesse à laquelle chaque locuteur parle. Elle se calcule, soit par syllabe/seconde soit par mots/minutes (...) le débit est différent selon la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur et selon le locuteur lui-même* » (Cuq, 2003: 66).

C'est la rapidité par laquelle on calcule le nombre des mots prononcés, par minute, d'une façon compréhensible. Elle se diffère d'un orateur à un autre en fonction de la situation de communication entamée. Sa fréquence peut être parfois rapide, moyenne ou lente.

1.2.2.3.Le timbre

Ce terme désigne selon le dictionnaire Larousse « *La qualité particulière du son, indépendante de sa hauteur ou de son intensité mais spécifique de l'instrument, de la voix qui l'émet* ». C'est, donc, la tonalité de la voix qui se diffère, génétiquement, d'un individu à un autre.

1.2.2.4.L'intensité

En se changeant en fonction de l'état affectif du locuteur, l'intensité représente le volume accordé à la voix humaine. Elle peut être forte ou encore faible.

1.3.La communication non-verbale

Vu qu'elle représente un pourcentage considérable, équivalent à 55%, la communication non verbale réserve une grande importance en impliquant le corps humain dans les échanges entre les individus.

Même si elle est fréquemment abordée dans les recherches scientifiques, donner une définition précise à la communication non-verbale reste imprécise. Cette difficulté est le résultat de sa nature: d'une part, pluridisciplinaire provenant de sa liaison avec plusieurs autres disciplines; citant parmi lesquelles la sociologie, la linguistique, la sémiotique et bien évidemment les sciences de l'éducation. Cependant, la définition de la communication non verbale comporte des nuances scientifiques qui se diffèrent d'une discipline à une

autre. En sociologie et en sémiotique, par exemple, on prend comme objet d'étude les signes verbaux et leurs significations. Quant aux sciences de l'éducation cette communication est considérée comme un outil pédagogique facilitant l'acte d'enseignement. Afin de délimiter précisément la notion de communication non verbale, le chercheur doit tout d'abord faire la distinction entre la communication et la simple relation entre le non verbal et le verbal, la langue et le langage, etc. Pour cela, nous pouvons affirmer que la communication non verbale est vraiment multidimensionnelle dont il est difficile d'accorder une définition précise.

En revanche, dans les écrits scientifiques, ce terme a reconnu quelques essais de définitions. Selon Jacques Corraz (1996 *in* Müller, 1997: 29), la communication non verbale est un ensemble de moyens communicatifs qui n'utilisent pas le langage humain voire même ses dérivés non sonores. De leur part, Adler et Towne (2005: 147 *in* Beauchamp, 1996: 55) la considèrent comme la transmission de message par le biais des autres procédés non linguistiques. Quant à Devito (1993 *in* Lapointe, 2010: 25), il la définit comme « *un système de communication couvrant les messages traités par l'ensemble des médias individuels sauf le médium linguistique* ». Autrement dit, ce genre de communication est inévitable, car l'homme communique d'une manière incessante, voire ambiguë en impliquant un langage difficile à décoder.

En définitif, le langage corporel ne peut être défini que par opposition à celui du verbal comprenant tout mode de communication implicite, accompagnant le verbal souvent inconsciemment, qui véhicule un message ou un sentiment à l'aide du corps (gestes, attitudes, regards...).

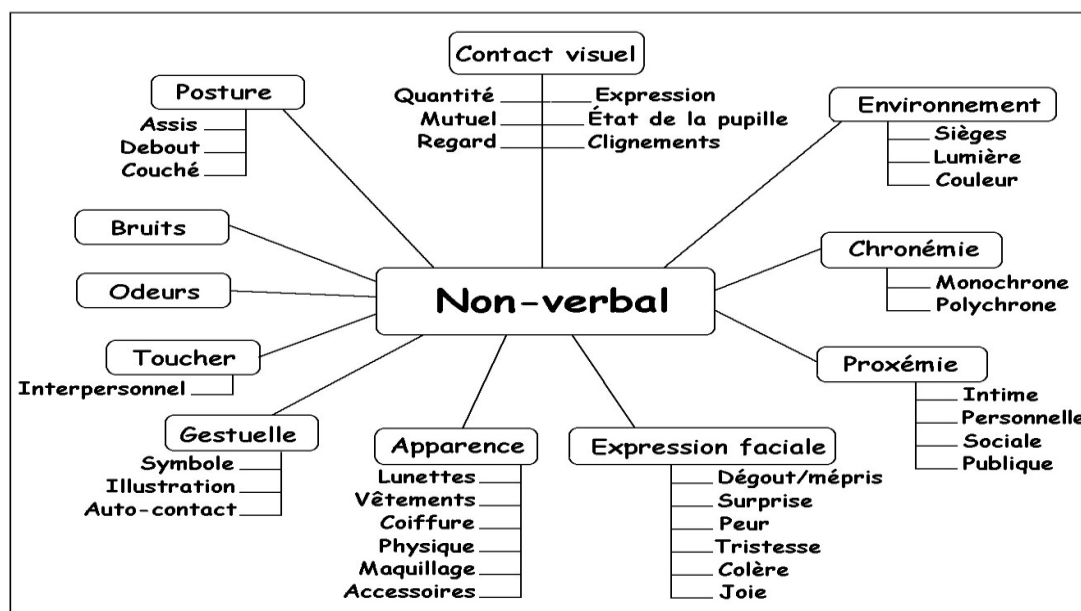
1.3.1. Les éléments composants la communication non-verbale

Plusieurs éléments peuvent intervenir dans la communication quotidienne entre les êtres humains. Nous réservons cette partie à ceux qui composent la communication non-verbale en facilitant la tâche de celui qui parle et en rendant sa parole plus expressive et mieux compréhensible.

- **La gestualité:** pour expliquer davantage ses propos et parfois même s'exprimer, l'être humain a recours inconsciemment aux gestes. Barrier définit la gestualité comme suit: « *Il s'agit (...) de signes qui viennent renforcer, illustrer ou remplacer les mots du discours* » (1996: 93).

- **Le regard:** en le considérant comme un élément de communication, Barrier affirme que celui-ci peut transmettre des messages entre les locuteurs en dépassant la parole. Il le classe comme *un indice affectif* et *un signal conversationnel*.
- **La posture:** cette appellation est réservée aux manifestations des comportements, parfois non volontaires, par les individus lors des conversations quotidiennes visant à révéler certains sentiments, un souci, etc.

Reste à dire que plusieurs autres éléments peuvent être ajoutés à la communication non-verbale comme l'apparence, le toucher, les rituels, etc. donc la liste est encore ouverte. Pour mieux récapituler ce qui précède, nous présentons ce schéma qui peut résumer tous les éléments associés à la communication non-verbale:



D'après Heljä Antola ROBINSON, 1994, *The Ethnography of Empowerment, The Transformative Power of Classroom Interaction*, London, R.U. : The Falmer Press, p.21

Figure 2: Schéma récapitulatif des composantes de la communication non verbale

2. Le geste

D'après les explications données dans la première partie du chapitre, qui traite la communication et ses types, il nous semble que tous les chercheurs s'accordent pour définir la communication non verbale en tant que celle qui nécessite l'intégration du corps humain et qui représente en principe le médiateur principal de l'acte communicatif (non verbal). En effet, le corps avec tout ce qu'il implique: mimiques, posture, grimaces, expressions faciales, geste et bien d'autres, constituent les principaux éléments régissant

une telle situation de communication, dite gestuelle. Cette dernière constitue l'objet d'étude de notre recherche. Ainsi, dans la partie suivante, nous étudierons davantage le geste en évoquant ses différents types fixés par les différents chercheurs spécialistes.

2.1. Qu'est-ce qu'un geste ?

Le corps humain est un moyen de communication omniprésent dans la plupart des échanges entre les individus de la communauté.

Auparavant, dans le champ d'étude de la communication non verbale, le geste est conçu comme l'un des éléments constitutifs de ce type de communication. Nous citons comme exemple un geste très utilisé et partagé par l'ensemble des individus: le hochement de la tête de haut en bas signifiant l'accord et pour dire « oui »; contrairement, un hochement de la tête de droite à gauche pour dire « non », autrement dit, pour exprimer un refus.

Le pluri dictionnaire Larousse définit le terme « geste » comme étant le « *mouvement du corps, surtout des bras, des mains, ou de la tête, porteur ou non d'une intention de signification [...]* » (1977: 611). A partir de cette définition, nous comprenons que le geste est caractérisé par une mobilité d'une partie précise du corps, principalement les bras, les mains ou la tête dont la charge sémantique n'est pas obligatoirement présente.

De son côté, Marion Tellier voit que le terme « geste » prend de différentes significations, selon la conception de plusieurs chercheurs, qu'ils le définissent de différentes façons en fonction des éléments non verbaux étudiés (2008a: 1). Cependant, S. Soler le considère comme « *un mouvements du corps ou d'une partie du corps perceptible à l'extérieur* » (Soler, 1977: 34 in Tellier, 2006: 35). En Outre, d'autres auteurs à savoir David McNeill et Marianne Gullberg, dans leurs travaux de recherche considèrent que le « geste » ne désigne que les mouvements corporels principalement des mains et des bras accompagnant la parole.

En somme, nous pouvons dire que le geste peut être produit avec ou sans parole, comme nous l'avons déjà montré. Il est généralement un mouvement corporel complétant la parole et parfois la remplace. Par conséquent, le geste aide les interlocuteurs à bien comprendre l'autrui et ainsi à bien exprimer les émotions et les sentiments. Donc, il semble que le geste constitue une partie intégrante de la communication visant une meilleure transmission d'un message.

2.2. Evolution de la recherche gestuelle

Historiquement, l'étude de la gestuelle a été différemment abordée dans diverses disciplines dont la première était sans doute celle de la rhétorique qui s'intéresse aux comportements et aux mouvements de celui qui parle. Ensuite, durant le siècle des Lumières, une étude, philosophique observable du geste, a été menée afin d'expliquer les mystères de l'origine du langage. A la fin du 19^{ème} siècle, « *sous l'influence des travaux de Charles Darwin, la question de l'origine des langues est entièrement remise en cause, l'anthropologie et la psychologie reconsidèrent alors le geste* » (Tellier, 2006: 34).

D'autre part et particulièrement en anthropologie, en 1941, ce sont les travaux d'Efron qui ont étudié le geste sous l'angle culturel et ont montré qu'il est représenté en tant qu'un code communicatif reconnu par les membres d'une culture. Au début des années soixante, une nouvelle approche dite proxémique a été créée par Hall s'intéressant à « *l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique* » (Hall, 1966/1971: 13 in Forest, 2006: 28). Vers la fin de cette époque, précisément en 1968, la kinésique qui étudie « *les aspects communicatifs appris et structurés des mouvements du corps* » (Winkin, 1996/2001: 77 in Tellier, 2006: 34) a été fondée par Birdwhistell. Tout au long de cette décennie, tout comme le regard, les postures et les mimiques faciales, le geste fait partie des éléments constituant la communication non verbale. Cette dernière s'intéresse aux révélations de ces mouvements et à leurs influences sur les interactions. A ce stade, la relation entre le geste et la parole reste marginalisée. Ce n'est que depuis les années quatre-vingts que se sont apparues des études de la gestuelle s'intéressant en premier lieu aux liens qui font marier la parole, le geste et la pensée.

2.3. La typologie des gestes

Nombreuses sont les classifications des gestes. Chaque chercheur a tenté, de sa part, de les catégoriser en se basant sur de différents critères tant de fonction que du lien au langage. Cette multitude de typologies est susceptible d'entraîner des confusions. Cependant, il est intéressant de mettre l'accent sur quelques-unes pour comprendre les critères de différenciation des gestes. Dans cette recherche, nous nous penchons notamment sur les travaux d'A. Kendon (1988), D. McNeill (1992) et ceux de M. Tellier (2006).

2.3.1. Gestes communicatifs et gestes non communicatifs

Tous les travaux antérieurs portant sur les gestes montrent qu'il existe en général deux catégories du geste, d'une part, les gestes dits communicatifs et d'autre part, les non communicatifs. Cependant, les auteurs ont utilisé de différentes appellations pour envisager cette catégorisation.

De sa part, M. Tellier estime que la catégorisation de Jacques Cosnier (1982) reste la plus générale qui permet d'englober les mouvements non intentionnels produits pendant la communication (Tellier, 2006: 37). Dans notre travail, nous optons pour le choix de Tellier en traitant ces gestes, communicatifs et non communicatifs, selon J. Cosnier (1982).

2.3.1.1. Les gestes communicatifs

Ils désignent tous les gestes produits intentionnellement ayant une valeur communicative. Ils sont généralement produits « *dans l'intention de servir l'échange communicatif* » (Tellier, 2006: 35-36). Tellier voit que les gestes appartenant à cette catégorie favorisent l'interaction orale en communiquant ou en complétant les informations produites verbalement.

2.3.1.2. Les gestes non communicatifs

Le chercheur psychologue J. Cosnier (1982) les appelle « gestes extra-communicatifs ». Ce sont généralement les gestes non significatifs produits d'une manière non intentionnelle et qui ne portent aucune valeur communicative. Comme ils peuvent refléter l'état émotionnel du locuteur, ces gestes pouvant avoir un impact sur l'interaction avec l'interlocuteur dans une telle conversation. Cosnier (1982) les subdivise en trois (3) sous-catégories qui se présentent comme suit: « les gestes autocentrés », « les gestes de confort » et « les gestes ludiques ».

En somme, pour mieux cerner le « geste extra-communicatif », nous présentons la définition proposée par la didacticienne Tellier:

La dénomination « gestes extra-communicatifs » est empruntée à Cosnier (1982). Cela englobe les gestes de confort (arranger ses vêtements, changer de position, etc.), ludiques (jouer avec un stylo, une cigarette, etc.) et autocentrés (grattage, se toucher les cheveux, etc.). Même s'ils peuvent avoir un impact sur l'interaction, ils ne sont pas produits directement pour servir l'échange communicatif [...]. (Cadet et Tellier, 2014: 284).

2.3.2. Le continuum de Kendon

Parmi les fameuses classifications de gestes, nous trouvons celle de Kendon qui représente la base des autres classifications. Autrement dit, plusieurs chercheurs se sont inspirés de cette classification pour former une nouvelle catégorisation.

En 1983, Adam Kendon a créé ce que nous appelons « le continuum de Kendon », qui s'est publié cinq ans plus tard en 1988. Une classification dans laquelle, il prend en considération le degré de conventionalité et le lien qui existe entre les gestes et la parole. En effet, de grandes catégories du geste sont ajustées dans ce continuum dont la représentation schématique est la suivante:

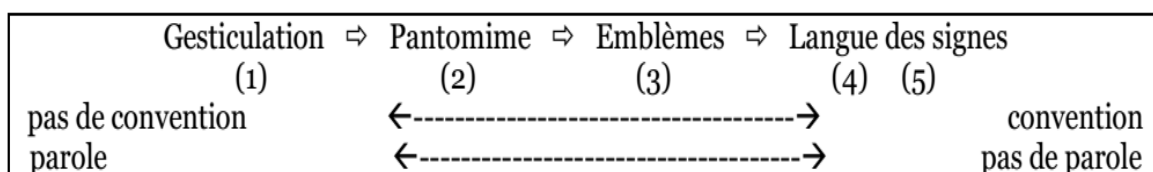


Figure 3: Le continuum de Kendon (Tellier, 2006: 38)

A partir de ce schéma, nous comprenons que Kendon compte quatre grandes catégories du geste, qui sont ajustées avec l'ordre suivant: Gesticulation, Pantomime, Emblèmes et Langue des signes. Ainsi, nous distinguons les deux paramètres adoptés par Kendon: la convention et la parole. En effet, le continuum véhicule les catégories des gestes qui « *sont très différents à la fois dans leur lien avec la parole et dans leur degré de conventionalité* » (Tellier, 2006: 38). Nous déduisons donc que la relation existante entre la degré de convention du signe et le lien avec la parole est une relation d'opposition: « *plus le signe est conventionnel, moins il est lié à la parole* » (Lefebvre, 2017: 6).

2.3.2.1. La gesticulation

Cette catégorie englobe les gestes accompagnant la parole qui sont produits d'une manière spontanée. Vu qu'ils sont réalisés en même temps que la parole; leur degré de conventionalité est inexistant, c'est-à-dire ils sont créés d'une manière non-conventionnelle. Ils sont également appelés *coverbaux* par Jacques Cosnier ou encore *illustrateurs* par Paul Ekman et Wallace Friesen, et ils « *sont associés au discours verbal [...]* » (Cosnier, 1982: 266).



Figure 4: Exemple de geste coverbal « large comme ça » (Tellier, 2006: 39)

2.3.2.2. La pantomime

Il s'agit d'une activité principalement faite pour décrire des objets ou des actions avec les différentes parties du corps où le verbal n'est pas obligatoire. Dans certaines situations il est impossible de le faire, par exemple, dans le cas d'un locuteur qui a peur de déranger quelqu'un, il gesticule sans parole. Par conséquent, ils sont produits de manière très consciente.



Figure 5: Exemple d'un pantomime « découper » (Tellier, 2006: 40)

2.3.2.3. Les emblèmes

Ce sont des gestes culturels pouvant être accompagnés ou non par la parole, autrement dit, ils peuvent être produits avec la parole comme ils peuvent la remplacer. Ils sont également caractérisés par un fort degré de conventionalité car ils sont partagés et utilisés par les

membres de la même communauté. Ainsi, les gestes emblématiques d'une communauté sociolinguistique ne sont pas identifiables ou difficiles à décoder par une autre communauté quelconque. De plus, ils sont acquis dès l'enfance tout comme l'acquisition du vocabulaire de la langue maternelle.

Ces gestes sont également appelés *quasi-linguistiques* par Cosnier qui les subdivise en cinq sous-catégories à savoir: « les expressifs » qui reflètent les émotions et les sentiments du locuteur; « les conatifs » qui sont des codes gestuels qui servent le locuteur à influencer autrui; « les phatiques » pour les salutations et les autres rituels communicatifs; « les opératoires » qui sont l'ensemble de mouvements utilisés dans la transmission d'information; et enfin « les injures » (Cosnier, 1982: 265).

Ils sont appelés aussi *quotable gestures* par Kendon ou encore *gestes symboliques* par RM Krauss.



Figure 6: Exemple d'un geste emblématique (français): Excellent
Le pouce et l'index réunis en rond formant un cercle (Pavelin, 2002: 103).

2.3.2.4. Les langues des signes

Selon le créateur de ce continuum A. Kendon, elles sont divisées en deux catégories: *les langues des signes alternatives* qui sont constituées des langages gestuels « élaborés par des individus compétents dans une langue parlée mais qui ne peuvent l'utiliser que pour des raisons sociales ou religieuses » (Tellier, 2006: 43). Généralement, ce sont des gestes utilisés dans des situations où la parole peut être complètement exclue, raison pour laquelle ils ont un degré important de convention.

Quant à la deuxième catégorie, *langues des signes primaires*, M. Tellier les définit comme étant: « celles utilisées par les malentendants comme mode de communication[...]. Il s'agit de

systèmes linguistiques indépendants présentant une complexité morphologique et syntaxique » (2006: 44).

Vu que la parole n'a pas, en général, une place dans cette catégorie, un degré de conventionalité maximale est accordée à ces gestes au même titre que les regards, les mouvements des parties du corps, les mimiques, etc. Cette importante convention permet aux locuteurs d'une langue une meilleure intercompréhension. En effet ces langues sont principalement « *constituées d'un ensemble d'unités lexicales gestuelles* » (Tellier, 2006: 44).



Figure 7: Exemple de gestes de la langue des signes française (Tellier, 2006: 44).

2.3.3. Classification de David McNeill (1992)

David McNeill propose un classement plus *épuré* et simplifié que celui des autres auteurs, il est le plus utilisé aujourd'hui (Tellier, 2006: 48-49); dans son modèle, il s'intéresse uniquement aux gestes qui accompagnent spontanément la parole, dits les *coverbaux*. Ces derniers se regroupent en quatre catégories que nous citons respectivement.

2.3.3.1. Les iconiques « *iconics gestures* »

A la différence du langage qui est arbitraire, l'icône a un lien direct avec le référent à quoi il renvoie; il signifie tout ce qui est relatif à la forme de représentation visuelle d'un objet. De la même manière, les gestes dits « iconiques » sont des gestes « *qui entretiennent [typiquement] une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent* » (McNeill, 1992: 78 in Tellier, 2008a: 1). Ce type de gestes sert à illustrer un concept concret, utilisé

dans le discours verbal du locuteur, par le biais de la reproduction de sa forme, son mouvement ou même son action. Les iconiques apportent une grande importance comme le précise M. De Fornel (1993: 247): « Parmi les différentes catégories de gestes qui accompagnent le discours, les gestes iconiques constituent la catégorie la plus importante dans l'élaboration d'une sémantique et une pragmatique du geste ». Ainsi, durant la conversation, pour rapprocher le sens, l'émetteur fait recours aux gestes iconiques à travers lesquels le récepteur peut construire une image mentale. Ils peuvent représenter une personne, dessiner un objet ou même stimuler une action tout en montrant leurs traits marquants par les mains ou d'autres parties du corps. Par exemple, pour décrire un triangle, nous collons l'index de la main droite à celui de la main gauche et nous faisons la même chose pour les pouces. Un tel geste nous permet de reprendre le caractère physique de l'objet. L'action de mettre la main sur l'oreille traduit le verbe « se téléphoner ».

2.3.3.2. Les gestes métaphoriques « *metaphoric gestures* »

Contrairement aux iconiques qui servent à comprendre les phénomènes concrets, les gestes métaphoriques représentent des concepts abstraits et des métaphores sous forme d'une image concrète, nous pouvons citer à cet égard, ce que confirme B. Pavelin (2002: 105) « Ces gestes présentent plutôt un support visuel de la métaphore du contenu abstrait ». D'après McNeill, ces gestes prennent un tel nom dit « métaphorique » puisqu'il y a métaphore, par le fait de présenter un concept abstrait sous forme d'un objet physique localisé spatialement (De Fornel, 1993: 248). Donc, ce genre de gestes aide à concrétiser ce qui est abstrait. En outre, les gestes métaphoriques sont propres à une culture dans la proportion où les langues du monde ne partagent pas les mêmes représentations métaphoriques (Gullberg, 1998: 51 in Tellier, 2006: 48). Faire déplacer les mains en arrière pour exprimer « l'été passé », vers l'avant pour dire « le mois prochain » ce sont des exemples des gestes de type métaphorique.

2.3.3.3. Les déictiques « *deictics* »

Les déictiques sont des « *pointing gestures* »¹ qui « *pointent une direction d'un référent* » (Tellier, 2008a: 1). En d'autres termes, ce sont les gestes qui peuvent d'une part, guider l'interlocuteur vers l'endroit demandé et d'autre part, permettre au locuteur de pointer, dans son espace mental, le contexte spatial et temporel des choses (Tellier, 2013). Ils peuvent être exécutés par le pointage des doigts des mains, soit par l'index ou par le pouce

¹ Gestes de pointage

tendu, ou par un mouvement discret du menton, ou de la tête. Ils sont produits pour énumérer, pour désigner une personne, une direction (endroit) ou un objet concret présent dans l'espace; nous parlons ici de déictiques concrets. Ainsi, l'index pointu vers l'interlocuteur en disant « vous » un simple geste de désignation indiquant une personne, et pour dire « Je vous recommande ce livre » en dirigeant l'index tendu vers le livre souhaité (Tellier, 2006: 50) un tel geste est un déictique concret. De plus, McNeill a postulé l'existence d'autres genres de déictiques dits abstraits qui représentent des objets absents (représentation virtuelle) ou le temps, par exemple, si nous disons « hier » ou « demain » nous pointons dans le temps un espace totalement fictif alors qu'il exprime notre vision temporelle.

2.3.3.4. Les battements « Beats »

Les battements appelés aussi les gestes rythmiques, ils indiquent le rythme du discours et en accentuant un élément important (Tellier, 2008a: 1). Les gestes battements sont des gestes de la main, c'est-à-dire c'est le rythme de la main qui accentue la parole. McNeill a clairement montré que: « *Beats are simple tow-phases (...) movements in which the hand moves rhythmically in time with the speech.* »² (Studdert-Kennedy, 1993: 151). En d'autres mots, les battements utilisés lors de la conversation pour battre la mesure du verbal et scander une syllabe ou un mot dans la phrase en les mettant « en amphas » et en les renforçant sans faire appel aux images (Pavelin, 2002: 39). D'après McNeill les gestes battements servent à montrer les différentes étapes du discours.

2.4. Les codes kinésiques

Comme nous l'avons mentionnée, la kinésique est une science fondée en 1968 par Ray Birdwhistell. Il a considéré les mouvements du corps comme un code communicatif semblable au langage; pour les étudier, il s'appuie sur les méthodes et les concepts de la linguistique. En effet, la kinésique se compose de *kinèmes* (équivalent aux phonèmes), *kinémorphèmes* (les morphèmes) et de *kinémoriques complexes* (la phrase) (Kendon, 1981: 30 in Tellier, 2006: 35). Elle englobe les mimiques faciales, les distances proxémiques, la posture, le regard et bien sûr les gestes que nous avons déjà abordés en détail. Ils peuvent accompagner ou non le verbal. Bien que nous focalisions sur les gestes, il ne faut pas

²« Les battements sont des simples mouvements en deux phases dans lesquelles la main se déplace en rythme avec la parole » (notre traduction).

négliger les études sur les autres codes kinésiques puisqu'elles ont permis de montrer leur importance dans les interactions.

2.4.1. Les mimiques faciales

Elles sont suffisamment étudiées par Paul Ekman en 1980 appelées aussi expressions faciales. Les mimiques sont constituées de différents mouvements des 40 muscles du visage. Elles sont produites involontairement pour évoquer l'état émotionnel de la personne. Les expressions faciales permettent de reconnaître les six émotions principales (la joie, la peur, la colère, le dégoût, la tristesse et la surprise). Il s'agit donc d'une communication purement émotionnelle qui correspond aux manifestations des émotions de l'individu.

2.4.2. La posture

Elle a aussi son importance dans les interactions entre les gens. Elle est définie par le pluri dictionnaire Larousse comme suit: « *Attitudes particulières du corps (s'emploie surtout pour indiquer que cette attitude n'est pas naturelle, ni habituelle)* » (1977: 1098). Elle est porteuse de sens pour l'interlocuteur. En effet, les tenues posturales servent à refléter ses états psychologiques c'est-à-dire qu'à partir de ces attitudes, les interlocuteurs peuvent lire « *l'anxiété et le repli sur soi ou la sérénité et l'ouverture* » (Moulin, 2004: 149). Par exemple, les bras et les jambes non croisés, détendu, une attitude de partage et d'ouverture aux autres, vers l'arrière, il s'agit d'une attitude de fuite et de peur.

3. Le geste pédagogique

Comme il a été explicité dans le présent chapitre, la question du geste et la dimension corporelle ont été mises au centre d'intérêt de plusieurs chercheurs et spécialistes tout au long de leurs études de recherche. Néanmoins, une grande divergence comptée lors de la définition du concept en question « Geste », ils se sont tous mis d'accord qu'il occupe une place fondamentale dans les pratiques communicationnelles. En outre, comme nous pouvons le constater, tous ces travaux mettent en valeur l'importance de l'étude de la gestuelle, dans les situations de communication de la vie quotidienne, alors qu'ils envisagent rarement la réflexion sur les manifestations non verbales au sein de la relation pédagogique en général, et en classe de langue en particulier. Cette marginalité des études menées sur le sujet dans la science de l'éducation et notamment dans la didactique des langues, nous a stimulée à consacrer la présente partie pour la gestuelle dans

l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou plus précisément du français langue étrangère.

Notre point de départ sera quelques études s'intéressent, à la fois, à la gestuelle et à la didactique des langues étrangères (désormais LE) et qui considèrent que la gestuelle représente une partie intégrante de l'*agir professoral*³ de l'enseignant.

Dans cette perspective, nous citons le point de vue de M. Tellier « (...) *la question du geste dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères [notamment l'enseignement-apprentissage du FLE] est un objet de recherche en plein essor depuis quelques années(...)* » (2014: 102). Ainsi, l'enseignant de la langue est considéré comme un *gesticulateur* par excellence. Autrement dit, il gesticule lors de la présentation de son cours pour aider les apprenants dans leur apprentissage parce qu'ils « *ont [toujours] besoins de visualiser, entendre et matérialiser le langage pour mieux le mémoriser et le comprendre* » (Tellier, 2008b: 1). Cela affirme, alors, l'importance de la gestuelle dans l'acte d'enseigner. En ce qui concerne l'appellation donnée à l'ensemble des gestes produits par l'enseignant dans un contexte pédagogique, M. Tellier (2008b: 1) les a nommés « geste pédagogique » (parfois abrégé GP). C'est donc à ces *supports non verbaux* (selon Tellier) que nous consacrerons notre recherche qui tentera de répondre aux questions suivantes: Qu'entendons-nous par un geste pédagogique ? Quels sont les fonctions du corps de l'enseignant en classe de FLE ?

3.1. Qu'est-ce qu'un geste pédagogique ?

Dans cette rubrique, nous nous intéressons aux gestes produits dans une situation de communication spécifique, la classe de FLE, nommés les « gestes pédagogiques ».

Le geste pédagogique, comme son nom l'indique, désigne l'ensemble des mouvements du corps inventés dans une simulation communicationnelle à des fins pédagogiques (Tellier, 2006: 76). Pour aller plus loin, M. Tellier estime que, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, le GP peut être « (...) *un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE* » (2008a: 2).

³« Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. » (Tellier, 2014: 281)

Dans la classe de FLE, le geste pédagogique représente tout geste produit de la part de l'enseignant dont l'objectif est d'illustrer le discours verbal afin de faciliter le processus d'apprentissage. Ainsi, vu que l'enseignant détient une maîtrise de la langue conçue supérieure à celle des apprenants de FLE, nous parlons ici de ce que M. Tellier (2006) appelle « *asymétrie linguistique* ». Dans un tel cas, le recours à la gestuelle constitue un moyen pédagogique permettant à l'apprenant d'accéder au sens du message verbalement transmis, sans passer par l'intermédiaire de la traduction en langue maternelle de ce qu'il n'arrive pas à comprendre.

Ainsi, ces supports non verbaux agissant « (...) *comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant* » (Tellier, 2008a: 2) c'est-à-dire, ils représentent une traduction non verbale de la langue étrangère lorsque le verbal n'est pas décodé par le public apprenant.

En outre, le geste de l'enseignant peut prendre différentes formes. Il peut être, alors, un emblème, un geste coverbal (iconique, métaphorique, déictique) ou bien une mimique faciale à condition qu'ils aient une visée pédagogique. Ils sont produits afin de faciliter la compréhension, de motiver, de féliciter ou de gérer les situations au sein d'une classe de FLE (Cadet et Tellier, 2007 *in* Tellier 2006: 76).

Ces manifestations non verbales peuvent accompagner la parole comme elles se produisent indépendamment. A cet égard, nous citons l'idée de Tellier (2006: 76) qui prétend que « *les mouvements qui nous intéressent sont liés à un contenu verbal (même s'il n'est pas toujours produit en concomitance)* ».

Contrairement au geste coverbal qui est produit d'une manière spontanée et inconsciente, le geste pédagogique est conçu d'une façon conscientisée et intentionnelle par l'enseignant. Ajoutons que la différence réside également dans le *degré d'iconicité* qui est de plus en plus important dans les gestes pédagogiques afin de rendre compréhensible le verbal peu ou pas accessible aux néophytes du FLE.

En effet, la réalisation gestuelle de type pédagogique sert à assurer un climat affectif dans la classe tout en établissant une relation sécurisante et affectueuse entre l'enseignant et ses apprenants, ainsi que entre ces derniers eux-mêmes afin de transmettre les informations d'une manière optimale. De plus, le bon choix des gestes de la part de l'enseignant permet de diminuer « (...) *l'aspect formel du cours de langue* » (Tellier, 2010: 5).

Même si nous nous focalisons sur le geste pédagogique de l'enseignant qui l'aide dans l'activité d'enseignement-apprentissage, il est important de tenir compte de sa réception et

de sa reprise de la part de l'apprenant en examinant son impact sur l'apprentissage. De même, le geste pédagogique permet aux néophytes d'accéder facilement au sens, et de mémoriser le lexique.

En guise de conclusion, et pour mieux entourer le concept clé « geste pédagogique » nous prenons la définition donnée par L. Cadet et M. Tellier dans leur article⁴:

[Le geste pédagogique] est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales 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, geste des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'il soient reconnus/compris par les apprenants) » (2007: 77).

3.2. Les fonctions du geste pédagogique

Après avoir identifié la signification du geste pédagogique, il est à signaler qu'il joue, selon Tellier (2010: 5-6) trois fonctions primordiales visant la transmission d'une nouvelle information, la gestion de la classe ou l'évaluation des activités. Chaque fonction se subdivise, de sa part, en sous catégories.

3.2.1. La fonction d'information

Les gestes à fonction d'information servent à donner de nouvelles informations sur l'apprentissage. De sa part, elle est divisée en trois sous-fonctions à savoir: les gestes d'information lexicale, les gestes d'information grammaticale et les gestes d'information phonologique.

3.2.1.1. Les gestes d'information lexicale

Ils consistent à éclaircir le sens d'un nouveau mot ou d'un élément important dans la phrase produite.

Ex. Pour mieux expliquer le sens du verbe « dormir », qui est en principe le noyau de la phrase, l'enseignant peut coller les mains paume contre paume en y déposant la tête.

3.2.1.2. Les gestes d'information grammaticale

Ils servent à transmettre des informations sur la forme syntaxique ou bien morphologique de la langue.

⁴Intitulé « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE: Réflexion à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage » .

Ex. Pour corriger l'énoncé produit par un apprenant en disant « j'ai un rouge cartable », l'enseignant l'aide à retrouver la forme syntaxique correcte en produisant un demi-cercle de l'index pour montrer l'inversion du nom et de l'adjectif qu'il qualifie.

3.2.1.3. Les gestes d'information phonologique

Ces gestes ont pour objectif de corriger certaines erreurs phonétiques et de perfectionner la prononciation des apprenants.

Ex. Pour corriger la prononciation du son [u] au lieu du son [i], l'enseignant prononce ce dernier en écartant, à l'aide des deux index, les deux côtés de la bouche vers les oreilles et le compare avec le son [u] qui se produit en arrondissant les lèvres et en dessinant un cercle, par l'index, autour des lèvres.

3.2.2. La fonction d'animation

Cette deuxième fonction se décompose aussi en deux sous-catégories: la gestion des activités et la gestion des interactions que nous expliquons respectivement.

3.2.2.1. Les gestes de gestion des activités

Ils servent à gérer la séance en organisant les activités. Ces gestes montrent aux apprenants le commencement, le changement ou la fin de l'activité, ainsi que les consignes posées.

Ex. Pour commencer une chanson, l'enseignant demande verbalement aux apprenants de former un cercle en tenant les mains de deux apprenants. Puis, il lève la main et compte jusqu'à trois à l'aide des doigts.

3.2.2.2. Les gestes de gestion des interactions

Ils consistent à répéter, prendre ou distribuer la parole.

Ex. Pour demander à un apprenant de répondre, l'enseignant peut le désigner de la main en prononçant son nom.

3.2.3. La fonction d'évaluation

Cette fonction évaluative sert à encourager, féliciter ou montrer une erreur commise par l'apprenant. Nous les récapitulons avec illustration de la façon suivante:

3.2.3.1. Les gestes d'encouragement

Ils interviennent dans le but d'inciter l'apprenant à continuer la réponse juste et pour ne pas l'interrompre. Ils ne doivent pas être accompagnés de la parole.

Ex. Lors d'une réponse correcte produite par un apprenant, l'enseignant se met d'accord avec lui en acquiesçant plusieurs fois.

3.2.3.2. Les gestes de félicitation

Ils ont pour objectif de féliciter l'apprenant à la fin de sa réponse et de démontrer une interprétation positive.

Ex. L'enseignant peut féliciter son apprenant en lui disant « excellent, c'est juste » accompagné d'un pouce dressé.

3.2.3.3. Les gestes visant à signaler une erreur

Un geste vise, non seulement, à signaler une réponse juste mais encore à intervenir lors d'une erreur commise de la part d'un apprenant. Dans ce cas, il est donné à l'enseignant soit de l'interrompre, soit de faire un geste lors de la réponse ou d'attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. Généralement, si l'enseignant découvre une erreur lors de la production de l'enseigné, il est préférable de le signaler en faisant un simple geste incitant l'apprenant à retrouver la partie erronée et de la corriger immédiatement sans être interrompu.

Ex. Lors d'une erreur commise, l'enseignant peut le signaler par la main (paume au sol) basculée de gauche à droite pour signifier que la réponse manque quelque chose ou pour dire « pas tout à fait », ou en basculant l'index de gauche à droite pour montrer que la réponse est fautive.

En somme, il est à signaler que les gestes pédagogiques, répétés à chaque fois en portant toujours la même signification, constituent un « *code gestuel commun* », partagé par l'enseignant et ses apprenants et qu'ils vont les comprendre immédiatement, et cela montre son fort degré de conventionalité en classe de FLE. Selon Tellier (2010: 6), pour qu'un geste soit un code commun en classe, il doit être: associé au même sens, utilisé fréquemment en vue de le mémoriser, gardé toujours la même forme.

CHAPITRE II

Le geste pédagogique en classe de FLE

1. Le corps de l'enseignant en classe de FLE

Quand il est sur scène, l'enseignant de langue fait appel à sa corporalité pour transmettre un savoir et plutôt gérer la classe.

Certes, en telle situation, chacun gesticule d'une manière différente à l'autre, chacun invente des gestes propres à lui que la didacticienne M. Tellier nomme « profil gestuel » (2006), tout en rapprochant cette terminologie au « profil prosodique » d'Elisabeth Guimbretière (2000: 297 in Cadet et Tellier, 2014: 274) qui postule qu'il y a une grande variété dans la façon de parler de chaque personne.

D'ailleurs, la gestuelle de l'individu et en particulier celle de l'enseignant (qui nous intéresse ici) est façonnée par un certain nombre de *paramètres influents* résultant de son origine, des paramètres personnels et propres à lui.

Dans la présente partie, nous essayerons à connaître: Quels sont les paramètres influents la gestuelle de l'enseignant ? Y a-t-il de différences dans la gestuelle du même enseignant ?

1.1. Le profil gestuel de l'enseignant

Dans un premier lieu, la gestuelle de l'enseignant est généralement influencée par le profil socioculturel où *la culture d'origine* à laquelle il appartient et ainsi que sa langue maternelle. Ajoutons que *la classe sociale d'appartenance* influence certainement la gestuelle du sujet. Dans le même sens, Porcher souligne qu'« *Il y a donc des acceptabilités sociales de réalisations gestuelles, c'est-à-dire des normes (et, en conséquence, des transgressions, des fautes, une étiquette respectée ou non, etc.)* » (1989: 26).

Dans un second lieu, la gestuelle est influée par le profil gestuel individuel qui reste propre à un individu, parmi les facteurs personnels nous comptons: l'âge, le sexe, l'éducation, la santé mentale, le caractère, la personnalité, le style cognitif et la profession.

Dans un sens restreint, plusieurs facteurs modèlent le profil gestuel de l'enseignant comme la matière enseignée, le public d'apprenants auquel il s'adresse (âge, niveau, origine), la configuration du lieu d'enseignement mais aussi par le degré de conscientisation de ses gestes (Tellier, 2006: 329).

1.1.1. La matière enseignée

En général, elle a une influence sur la quantité des gestes inventés ainsi que leur degré d'iconicité. En effet, le professeur d'une langue étrangère fait toujours appel à une

gestualité qui aidera les apprenants à accéder au sens et améliorer leurs compétences langagières. D'ailleurs, il s'agit d'une situation d'asymétrie linguistique ayant un rôle important dans l'influence sur les gestes de l'enseignant tout en cherchant à réduire cette inégalité de maîtrise de la langue-cible (Tellier, 2014: 276). Dans le même sens, nous pouvons référer à une étude menée sur la gestuelle des maîtres-nageurs faite par Bruno Mahut et *al.* (2005)⁵ qui exige l'utilisation des gestes iconiques⁶, explicites et utilisés de manière régulière avec un même sens en établissant un code commun connu auprès des apprenants. Quant à la gestuelle d'enseignant de mathématiques ou de physique, à titre d'exemple, se varie à celle de l'enseignant de natation. Donc, La matière enseignée possède des spécificités qui impliquent une gestualité adaptée (Tellier, 2006: 329).

1.1.2. Le public d'apprenants

L'enseignant adresse son message aux apprenants qui ont fondamentalement un impact sur la quantité et même le type des gestes employés. Ainsi, le profil gestuel de l'enseignant se change selon l'âge, parce que ce ne sont plus les mêmes gestes utilisés quand il s'adresse aux apprenants, aux adolescents ou aux adultes, selon encore leur niveau (débutants ou non).

Pour analyser la quantité et le type de gestes, Tellier (2014: 131-139) a lancé des études très pertinentes tout en récapitulant que ceux-ci se changent en matière de l'âge, du niveau et de l'origine des apprenants.

1.1.3. Le lieu d'enseignement

Ce facteur peut intervenir dans l'influence sur la gestualité du professeur. Autrement dit, la forme de la gestuelle et son amplitude peuvent se varier en fonction de l'espace où il travaille: dans une petite ou grande classe, de la disposition de mobilier en U ou en rangs,

⁵Il s'agit d'un test sur support audiovisuel, présenté sans le son puis avec le son, il est élaboré à partir de l'enregistrement de 4 heures d'enseignement de la natation et du choix de 17 séquences significatives au plan des gestes iconiques de l'enseignant. Ce dernier ainsi que deux groupes d'étudiants, ayant un même niveau d'étude, sont soumis au test. Au cours de l'année, un groupe expérimental (**GE**; 11 apprenants) a eu un cours d'enseignement en natation avec le professeur, mais c'est n'est plus le cas avec le groupe témoin (**GT**; 12 apprenants). Il est recommandé à l'étudiant nageur de « *décrire ce qu'il voit, puis de dire à quels contenus d'enseignement de la natation il est fait référence* » (Mahut et *al.* 2005: 51), afin d'expertiser la capacité à lire et à interpréter les gestes produits par l'enseignant par la comparaison de diverses réponses. Parmi les résultats obtenus « *La reconnaissance du sens est plus précoce et plus pertinente chez GE* » (Mahut et *al.* 2005: 51). En effet, le GE (ayant assisté les séquences d'enseignement) peut interpréter le message de l'enseignant dès la visualisation de ses productions non verbales grâce à la maîtrise du code commun partagé entre eux, bien que le GT ne puisse pas le comprendre qu'à l'aide du support verbal. (Mahut et *al.* 2005: 50-59)

⁶Le terme est déjà expliqué (voir chapitre I)

de l'existence ou non de la hiérarchie dans la place occupée par l'enseignant par rapport aux enseignés (le professeur se rapproche ou s'éloigne des apprenants). (Cadet et Tellier, 2014: 278).

1.1.4. Le degré de conscientisation

Être conscient est un facteur qui a également un effet sur le profil gestuel de l'enseignant. Ce dernier a toujours conscience de l'influence de ses gestes sur la compréhension du sens et la mémorisation du lexique de la part de l'apprenant. Cependant, s'il prend en compte l'aspect ambigu de certaines manifestations non verbales, l'enseignant peut gesticuler différemment.

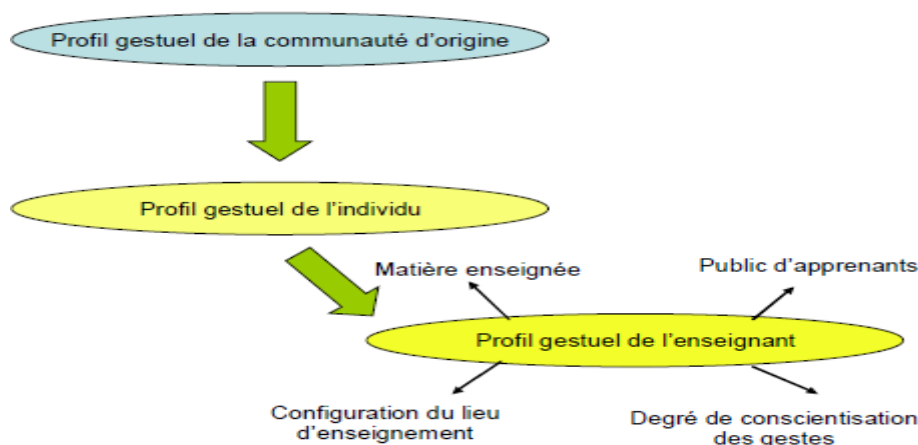


Figure 8: Paramètres influents du profil gestuel de l'enseignant (Tellier, 2006: 330)

2. La gestuelle de l'enseignant et la compréhension de l'oral

Tout enseignant du FLE doit toujours essayer de mieux présenter son cours sans faire passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, tout en faisant appel à son corps. En effet, il s'agit d'un constat qui a été confirmé par Louis Porcher qui considère qu'il est presque impossible de trouver un enseignant qui ne *gesticule* pas, comme le fait qu'il n'y a pas, celui qui ne parle pas *à tout moment de la classe* (1989: 44). De même, dans son ouvrage co-élaboré avec Geneviève Calbris, Porcher a mis en évidence l'importance de l'intégration de la gestuelle dans l'acte pédagogique, en disant:

Tout enseignant est un gesticulateur, mesuré ou non. En tant qu'il est perçu par les élèves, c'est-à-dire saisi par eux de l'extérieur (et c'est leur manière massive de nous percevoir, même si la quasi-totalité des enseignants le sait à peine), il est un ensemble de gestes volontaires et non volontaires, et toujours fonctionnels (par définition). (1989: 20-21)

Un tel enseignant utilise, donc, de différents mouvements corporels afin que ses apprenants comprennent mieux et accèdent facilement au sens et mémorisent davantage le nouveau lexique étranger. Cela suscite certainement une forte motivation auprès d'eux.

Nous traitons alors, dans cette partie, l'influence du geste pédagogique, produit par l'enseignant, sur la compréhension de l'oral. Mais avant de faire le point, il nous semble qu'il est largement nécessaire d'aborder tout d'abord la problématique de l'oral et de sa compréhension en classe de langue.

2.1.L'oral: délimitation du terme

L'oral occupe une place assez importante dans la communication didactique. Nombreux sont les travaux portant sur l'oral, dans le champ de la didactique, et chaque auteur le définit de sa manière. Pour cela, nous assistons aujourd'hui à un amas de définitions proposées par ces derniers.

Selon le pluri dictionnaire Larousse, l'oral est: « *(du lat. os, oris, bouche). Se dit de ce qui est exprimé de vive voix, de ce qui est transmis par la voix (par oppos. à ECRIT) (...)* » (1977: 979). Nous comprenons à travers cette définition que le terme « oral » désigne tous ce qui est réalisé par la parole, transmis par la voix, bref, il s'agit de la langue parlée.

De son point de vue linguistique, J. Dubois le confirme dans son dictionnaire de linguistique, en considérant l'oral comme « *synonyme de la langue parlée, cette dernière désigne plus précisément la forme écrite de la langue prononcée à haute voix (lecture)* » (2002: 336).

J.-P. Robert, de sa part, voit que l'oral est conçu comme la notion définissant un aspect de langue, dite la langue parlée. Dans une perspective purement didactique, il ajoute que « *le domaine de l'enseignement de la langue est celui qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques* » (2008: 156). A travers cette définition, nous déduisons que l'oral représente une spécificité de la langue, il est d'ailleurs le langage à travers lequel nous communiquons. En ajoutant qu'il est pratiqué en classe à partir de deux activités, celle de l'écoute qui renvoie à la compétence de la compréhension de l'oral, et celle de la production, dite production orale. Ces pratiques sont généralement réalisées avec des supports audio ou audio-visuel.

Ainsi, l'oral en classe de langue désigne tous ce qui est produit verbalement dont l'objectif est l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Plus spécifiquement, dans une classe de FLE, l'oral constitue tout un objet d'apprentissage parce qu'il est l'axe principal de toutes activités soit de compréhension, soit de production. Dans le présent travail, nous visons à connaître l'influence du geste pédagogique sur celle-ci.

2.2. La compréhension de l'oral

2.2.1. Qu'est-ce qu'une compréhension de l'oral ?

Le terme « compréhension de l'oral » semble être très important en langue étrangère et dans le domaine de son enseignement-apprentissage. Il est évident qu'il est composé de deux concepts clés: compréhension et oral.

Nous avons déjà défini le terme « oral », nous définissons alors isolément le terme « compréhension », et puis nous synthétiserons de quoi s'agit la compréhension de l'oral en faisant la liaison entre les deux conceptions premières.

- **La compréhension**

Tout d'abord, le mot compréhension « *vient du latin *comprehensio*, mot issu de *comprehendere* qui signifie en latin, au sens propre, « saisir, enfermer » et, au sens figuré, « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ».* (Dictionnaire Gaffiot) » (Robert, 2008: 40).

En didactique des langues, le terme est conçu comme « *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 (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* » (Cuq, 2003: 49). A travers cette définition, nous pouvons comprendre que la compréhension est l'opération qui permet le décodage et l'accès au sens du texte sonore (entendu) ou du texte graphique (lu).

De même, dans une dimension purement didactique, la compréhension est définie comme étant une opération mentale permettant l'accès au sens du message entendu (*compréhension orale*) ou encore lu (*compréhension écrite*). (Robert, 2008: 40). Selon cette explication, le concept « compréhension » est alors un processus ayant pour mission d'identifier et d'interpréter un message. Nous pouvons ajouter à cet égard que la réalisation d'une telle opération exige une connaissance du code oral ou écrit de cette langue

étrangère, en fait, l'auditeur ou le lecteur dans son projet⁷ analyse le contenu du message en se basant sur ce code commun.

En effet, les études en psycholinguistique ont montré que la compréhension s'est réalisée à travers la mise en œuvre de deux processus cognitifs à savoir, le processus *sémasiologique* permettant de comprendre les mots, les phrases enchainées pour arriver au sens du message; et l'autre *onomasiologique* permettant d'accéder à la signification en établissant des hypothèses de sens et en les vérifiant tout au long de l'écoute ou la lecture, pour arriver enfin à les confirmer ou infirmer. En tous cas, les deux modèles permettent de parvenir à la signification du message (Cuq et Gruca, 2005: 158).

- **La compréhension de l'oral**

Rares sont les travaux menés sur la compréhension de l'oral, bien qu'elle est une compétence primordiale en classe de langue, jauge J.-P. Cuq (2003: 183). Comme le souligne L. Porcher, la compétence de la compréhension de l'oral reste difficile à acquérir cependant, elle est la plus essentielle dans l'enseignement-apprentissage du FLE (1995: 45 *in* Cuq et Gruca, 2005: 160).

A la lumière de définitions que nous avons présentées, la compréhension de l'oral est l'opération de perception et de décodage du message entendu. Dans une classe de FLE, l'enseignant est censé à faire acquérir aux apprenants cette compétence par la mise en œuvre de différentes stratégies, voir l'intégration des supports audio, audiovisuels, et si possible authentiques pour mettre les apprenants face à des situations réelles. Cela les exige à acquérir des stratégies d'écoute (de perception auditive), et ainsi le décodage du message entendu nécessite la connaissance des codes linguistiques, sociolinguistiques et socioculturels de la langue cible.

En somme, pour mieux cerner le concept de « compréhension de l'oral », il est utile de dire que:

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement[...]. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents » (Ducro-Sylla, 2005).

⁷ Nous parlons ici du projet d'écoute ou de lecture.

2.2.2. Les moments de la compréhension de l'oral

En classe de FLE, dans la séance de compréhension de l'oral, l'enseignant fait appel à un support sonore (vidéo, enregistrement audio) ou tout simplement pouvant être un texte à lire à haute voix. En posant des questions, il aide ses apprenants à accéder au sens et à connaître la signification des énoncés écoutés. En effet, dans les manuels scolaires de langues étrangères, notamment le français en Algérie, la compréhension de l'oral se fait en suivant une démarche selon laquelle les apprenants auront besoin de trois écoutes. Ces dernières s'effectuent avec une préparation à l'écoute (premier moment) et un post-écoute (troisième moment), pour qu'il ait un accès réussi au sens. Une démarche permettant à l'apprenant d'établir des hypothèses autour de la signification du texte sonore, ensuite de les vérifier, et enfin de les confirmer ou infirmer.

2.2.2.1. Le premier moment (pré-écoute)

Il est considéré comme une étape préparatoire à la compréhension d'énoncés et dans laquelle l'apprenant-auditeur passe le premier pas vers l'identification du sens. Il est ainsi conçu comme la phase de la préparation à l'écoute, animée par l'enseignant qui pose des questions ayant une relation avec le sujet du document sonore, ce qui va fortement susciter une motivation auprès de ses apprenants, en essayant ainsi d'attirer leur attention. Ces derniers commencent à penser au contenu du document.

2.2.2.2. Le deuxième moment (l'écoute)

Selon les didacticiens, l'apprenant de langue étrangère doit écouter plusieurs fois pour qu'il ait accès au sens. Par conséquent, ce moment se subdivise en trois phases d'écoute:

- **La première écoute:** dans laquelle les apprenants dégagent le sens du document, d'une manière globale. L'enseignant peut ainsi les aider à délimiter le thème en leur posant une série de questions, dirigeant leur réflexion, tant sur la forme que sur le sens. A titre d'exemple, ces questions peuvent être posées: Qui parle? A qui? De quoi parle-t-on? Et aussi bien d'autres. Il est à noter qu'après cette première écoute les apprenants formulent des anticipations et des hypothèses de sens.
- **La deuxième écoute:** après laquelle, les apprenants seraient capables de mieux cerner le thème en déduisant le sens global du texte. Ainsi, ils prennent des prises de note en se basant sur les différentes stratégies cognitives de la perception auditive, et celles du décodage. Il est à signaler aussi que, dans cette étape d'écoute

les apprenants vérifient les hypothèses qu'ils ont déjà mises dans l'étape précédente.

- **La troisième écoute:** elle permet aux apprenants de mieux comprendre le sujet après avoir répondu à toutes les questions auparavant posées, ce qui les aboutit à confirmer ou infirmer leurs hypothèses. Par conséquent, ils auront toute une vision claire, détaillée autour du sujet traité dans le document écouté.

2.2.2.3. Le troisième moment (post-écoute)

Il représente le moment de synthèse dans lequel les apprenants doivent faire une récapitulation de ce qu'ils ont compris du message oral lors du moment précédent. Ils partagent entre eux ce qu'ils ont relevé, et enfin discuter un peu pour mieux comprendre.

2.3. L'impact de la gestuelle de l'enseignant sur la compréhension de l'oral

Nombreuses sont les études portant sur l'influence du geste produit par le locuteur sur la compréhension du message par l'interlocuteur, en général. Or, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, elles restent *marginales* (Cadet et Tellier, 2014: 7). En nous basant sur les recherches antérieures, deux cas sont à distinguer: d'une part, le geste pédagogique comme un moyen assurant la meilleure compréhension de l'oral auprès des apprenants, et d'autre part comme un obstacle à la compréhension.

2.3.1. Le geste pédagogique: un outil pour l'accès au sens

Dans sa classe, l'enseignant est un grand gesticulateur. De même, il utilise son corps comme outil pédagogique dont le but est d'aider ses apprenants à mieux comprendre. Par conséquent, l'intégration du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, demeure une des stratégies favorisant la transmission du savoir présenté par l'enseignant qui est la seule source de celui-ci. En effet, il est responsable d'être compris par ses apprenants.

Il est marqué que l'opération de la compréhension de l'oral est largement difficile lorsque le canal visuel est absent, un cas où l'enseignant fait recours aux différents comportements corporels pour que les apprenants arrivent au sens. M. Tellier voit que d'une manière générale l'intégration du geste en classe de langue permet aux apprenants de comprendre et d'apprendre, facilement, le lexique de la langue cible. Ainsi, cette stratégie favorise la transmission de l'information pédagogique sans avoir la traduire. Le recours à la langue

maternelle est donc à éviter à tout prix, ce qui est utile dans l'apprentissage des langues étrangères.

Enseigner avec des gestes, c'est généralement enseigner dans un climat ludique où les apprenants seraient fortement motivés.

Après les études qu'elle a faites auprès des enfants qui ont arrivé au sens d'une histoire racontée dans une langue complètement étrangère et inconnue, mais avec des gestes montrant le sens, Tellier affirme que « *les apprenants prennent largement appui sur les indices non verbaux pour construire le sens* » (2008a: 5).

En somme, le recours au corps au même titre que le regard, les mimiques faciales, la posture, les mouvements de tête, etc. par l'enseignant est une partie intégrante de sa pratique pédagogique. Sa gestuelle recommandée alors comme un support privilégié pour faciliter et favoriser la compréhension de l'oral auprès des apprenants. Cela nous mène à penser dans le sens inverse et poser la question suivante: Quand le geste pédagogique empêche la compréhension de l'oral?

2.3.2. Le geste pédagogique: un obstacle à la compréhension

La didacticienne des langues étrangères M. Tellier estime que le geste produit par l'enseignant en classe de langue peut être un obstacle à la compréhension, en disant: « *le geste ne constitue pas toujours une aide pour l'accès au sens, il peut parfois paraître obscur voire parasiter la compréhension (...)* » (2008a: 5). A cet égard, nous pouvons constater deux raisons essentielles font du geste un obstacle à la compréhension, telles que le caractère culturel du geste utilisé, la représentation gestuelle et le développement cognitif.

2.3.2.1. Le caractère culturel du geste

Chaque communauté sociolinguistique possède un répertoire culturel qui lui est propre (Tellier, 2008a: 5). Par conséquent, les individus d'une même communauté partagent, généralement, les mêmes signes non verbaux, appelés encore « emblèmes⁸ ». En classe de langue étrangère et dans le cas où l'enseignant et les apprenants n'appartiennent pas à la même communauté, alors n'ayant pas la même culture, ces gestes produits spontanément par l'enseignant natif peuvent mettre l'apprenant dans une situation de blocage, le mettre

⁸ Le terme est déjà expliqué (voir chapitre I)

en confusion et parfois le conduire à une erreur dans l'accès au sens. Dans ce cas, une incompréhension résultant de l'usage fréquent des gestes appartenant à la culture étrangère.

Des enseignants aussi bien natifs voient qu'il est largement nécessaire de former les apprenants pour être capables de mener des situations de communication avec les natifs, et ils doivent, alors, prendre en conscience leurs signes culturels évitant les malentendus. Cela exige leurs intégrations dans le processus d'enseignement-apprentissage de cette langue. Ce principe a été confirmé par Hauge (1999) qui

a répertorié divers gestes d'enseignants britanniques utilisés en classe d'anglais langue étrangère (EFL) et a noté une utilisation fréquente d'emblèmes. Elle insiste sur la nécessité de familiariser les apprenants avec ces gestes. Non seulement pour les aider à mieux comprendre ce à quoi le professeur fait allusion mais aussi, et surtout, pour leur faciliter la communication avec des locuteurs natifs. (Tellier, 2008a: 6)

De même, l'usage du geste appartenant à la culture-cible (emblème étranger) peut induire les apprenants en erreur, ce qui a été confirmé par Sime, en faisant une étude (2001) auprès des apprenants d'anglais langue étrangère (*English Foreign language* désormais EFL). A partir de cette étude, Sime vise à connaître comment l'apprenant donne une signification au geste produit par son enseignant; elle avait donc le principe suivant: un ensemble d'extraits audiovisuels du cours d'EFL était présenté et c'est aux apprenants d'observer, de commenter le langage non verbal du professeur. Comme résultat, cette communication non verbale a beaucoup aidé les apprenants à construire le sens du message. Cependant, quelques gestes les ont induits à une incompréhension, à titre d'exemple, pour faire comprendre aux apprenants le mot « doublé », l'enseignante « *approche les doigts d'une main au niveau de la bouche et elle ouvre et referme successivement la main tout en donnant une explication verbale* » (Tellier, 2008a: 6). Un apprenant Japonais a fait la remarque qu'il n'a pas saisi le geste utilisé, en disant: « *This gesture means stupid in Japan [...] for us is not clear what the teacher means* »⁹ (Sime, 2001: 584 in Tellier, 2008a: 6). Cette remarque nous permet de déduire que l'utilisation des emblèmes en classe de langue étrangère aboutit parfois à l'incompréhension chez les apprenants et pouvant les induire en erreur.

2.3.2.2. La représentation gestuelle et le développement cognitif

⁹ « *Ce geste signifie stupide au Japon (...) ce que l'enseignante veut dire n'est pas clair pour nous* » (traduction de Tellier, 2008: 6).

La représentation mentale se change d'une personne à une autre, de même, chacun conçoit et interprète un concept de sa vision en se basant toujours sur des prototypes, un exemplaire de la catégorie qu'on va représenter.

En ce qui concerne le geste pédagogique, il peut encore conduire les apprenants à une incompréhension même s'ils appartiennent à la même culture; cela est dû à la différence au niveau de la représentation mentale et symbolique de l'enseignant et celles de ses apprenants. A vrai dire, le geste créé par l'enseignant doit être prototypique pour qu'il soit identifiable par l'ensemble de ses apprenants. Selon les études faites par Tellier (2006: 170) certains gestes doivent être modifiés par l'enseignant s'il souhaite que ces gestes soient un support facilitant la compréhension en langue étrangère. C'est notamment avec les gestes beaucoup plus abstraits que les apprenants trouvent des difficultés à les identifier, c'est pour la simple raison que la représentation symbolique d'un mot par le geste de l'enseignant n'est pas identique à celle des apprenants.

En guise de conclusion, nous pouvons considérer que l'intégration du geste en classe de FLE, comme outil pédagogique, demeure une méthode parfaitement efficace dont l'objectif est toujours la perfection du processus d'enseignement-apprentissage. De même, l'enseignant du FLE fait appel à son comportement gestuel pour que ses apprenants puissent décoder son message, développer leurs stratégies d'écoute et de compréhension. En effet, le geste pédagogique comporte essentiellement les coverbaux, les expressions faciales, la posture, les grimaces. Ces techniques du corps permettent l'évitement de la traduction en langue maternelle.

Cependant, il est largement conseillé d'éviter les gestes pouvant être un obstacle à la compréhension. Quand l'enseignant et les apprenants n'ont pas le même répertoire culturel, l'enseignant est prié d'éviter tous gestes conventionnels sauf qu'ils sont reconnus par les apprenants. Et quand la représentation symbolique du concept à travers le geste de l'enseignant n'est pas semblable à celle de l'apprenant, à cet égard l'enseignant peut faire recours à d'autres supports (audio, audiovisuel, etc.), propose Tellier (2008a: 8).

3. La gestuelle et la mémorisation du lexique

Le geste pédagogique favorise la compréhension du vocabulaire de la langue cible; il a aussi son impact sur la mémorisation de ce dernier. C'est à cette opération que nous allons

consacrer cette deuxième partie. Avant d'entrer dans le vif de recherche, il serait nécessaire de définir certains mots clés en relation avec le sujet.

3.1. Qu'est-ce qu'une mémoire ?

Tant de recherches ont été menées dans ce cadre, car ce thème complexe a longtemps été l'une des préoccupations des chercheurs. En principe, il ne suffit pas de donner une seule définition à ce terme parce qu'elle ne correspond en aucun cas, à tout ce qu'il englobe. Elle était différemment définie selon certaines disciplines citant parmi lesquelles celle des neurosciences qui considère la mémoire comme « *la capacité d'acquérir, de conserver et de restituer une information* » (Petit, 2006: 5). Cela peut être traduit comme l'habileté de s'approprier et de stocker une information en la récupérant lors qu'il sera nécessaire.

En revanche, en histoire, Petit voit que « *le devoir de mémoire est le souvenir (acte individuel) de faits historiques déterminants, et la commémoration (acte collectif) de ces souvenirs et faits* » (Petit, 2006: 5). Donc, c'est un dynamisme cérébral qui sert à se rappeler des événements situés dans le temps et permet à l'individu de célébrer ces faits.

De sa part, Cuq la définit en relation avec la psychologie cognitive comme étant: « *la capacité d'un individu ou d'un système à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer* » (2003: 163). C'est la démarche permettant, à l'être humain ou à un système donné, par le biais de certains moyens iconiques (images), sonores, de capter, d'accumuler et de récupérer les données venant de l'extérieur.

3.2. Les différents types de mémoire

Dans le domaine de la psychologie, les spécialistes distinguent trois types de mémoire, à savoir la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

3.2.1. La mémoire sensorielle

Comme l'indique son nom, elle est liée aux cinq sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher). Elle capte et enregistre, à l'aide de ses derniers, les informations (images, son, etc.) inconsciemment et d'une manière instantanée (de 200 millisecondes à 3 secondes). Sous ce type nous distinguons des sous-catégories relatives à nos perceptions: la mémoire visuelle ou iconique qui représente $\frac{3}{4}$ des informations transmises au cerveau, la mémoire

auditive (réservées aux éléments sonores), la mémoire tactile (kinesthésique), la mémoire gustative et la mémoire olfactive (Croisile, 2009: 88).

3.2.2. La mémoire à court terme

Les psychologues l'appellent aussi la mémoire de travail (MDT). Elle permet de stocker les informations temporairement en raison de, presque, sept items ou éléments d'information. Ces derniers sont censés être oubliés, très rapidement, si la personne en question est occupée ou n'a plus envie de se rappeler ces données qui peuvent être éventuellement passées en mémoire à long terme (Tellier, 2006: 241-242).

3.2.3. La mémoire à long terme

Comme l'indique son nom, elle consiste à emmagasiner et à se rappeler des données ou des faits après une longue durée. Certaines informations ou souvenirs peuvent être gravés, dans ce genre de mémoire, à vie. Il est à signaler que « *la mémoire à long terme n'était pas une entité unique* » (Croisile, 2009: 95), mais elle se constitue vraiment de quatre stocks: les mémoires perceptives des images et des sons (permettant, par exemple, de stocker, séparément, une image de sa signification. Cela rend possible, selon Croisile, la perception de sa forme avant de l'identifier), la mémoire procédurale (ou la mémoire des gestes répétés), la mémoire épisodique (ou également la mémoire personnelle, à l'aide de laquelle une personne peut se rappeler des faits personnels déjà vécus) et dernièrement, la mémoire sémantique (appelée aussi la mémoire culturelle qui s'occupe des savoirs déjà appris).

3.3.L'impact du geste pédagogique sur la mémorisation

Un bon enseignant de langue est celui qui cherche toujours à aider ses apprenants à mieux comprendre mais également à emmagasiner le nombre le plus possible de nouveaux lexèmes. Les mouvements du corps associés à la parole représentent les meilleures stratégies visant l'amélioration de la capacité de mémorisation chez les apprenants, comme l'affirme Germain en disant que « *le bien fondé d'accompagner le langage d'activités physiques en vue d'en faciliter la rétention* » (1993: 268 in Tellier, 2006: 63) donc l'intégration du geste rend l'acte de stockage plus facile.

Plusieurs expériences faites par les spécialistes visant à vérifier l'impact des gestes sur la mémorisation; nous citons parmi lesquelles celle de Ronald L. Cohen et Nicola Otterbein (1992). Ils ont présenté deux listes de phrases, sémantiquement différentes, en trois

versions de vidéos dont la première était associée aux gestes pantomimiques¹⁰ (des mimes illustratifs). La deuxième était accompagnée par des gestes avec les mains sans aucune signification. Quant à la troisième, elle était représentée sans gestes. Les groupes expérimentés sont invités à regarder attentivement les vidéos pour en tirer vers la fin le maximum des phrases mémorisées. Les résultats finaux ont montré que le groupe ayant regardé la vidéo intégrant les gestes pantomimiques s'ont rappelé davantage des énoncés que les deux autres groupes. A cet égard, Tellier affirme qu'« *il est souvent admis que l'ajout d'un support visuel permet une meilleure rétention sur la mémorisation à court terme et, idéalement, à long terme également* » (2006: 260). Nous constatons donc que le geste associé à la parole permet à l'apprenant de stocker plus rapidement le nouveau lexique et s'en souvenir facilement.

A la lumière de son expérience inspirée de la précédente, Pierre Feyereisen (1998) trouve que l'ensemble des informations présentées sous forme de deux modalités sont mieux fixées en mémoire (*in* Tellier, 2006: 249).

Une autre expérimentation fait par Edgar Dale (Klocker, 2009: 29) affirme qu'après deux semaines nous pouvons nous souvenir de:

- 10% de ce que nous lisons.
- 20% de ce que nous entendons.
- 30 % de ce que nous voyons.
- 50 % de ce que nous entendons et voyons.
- 70 % de ce que nous disons.
- 90 % de ce que nous disons et faisons.

¹⁰ Ce terme est déjà expliqué (Voir Chapitre I).

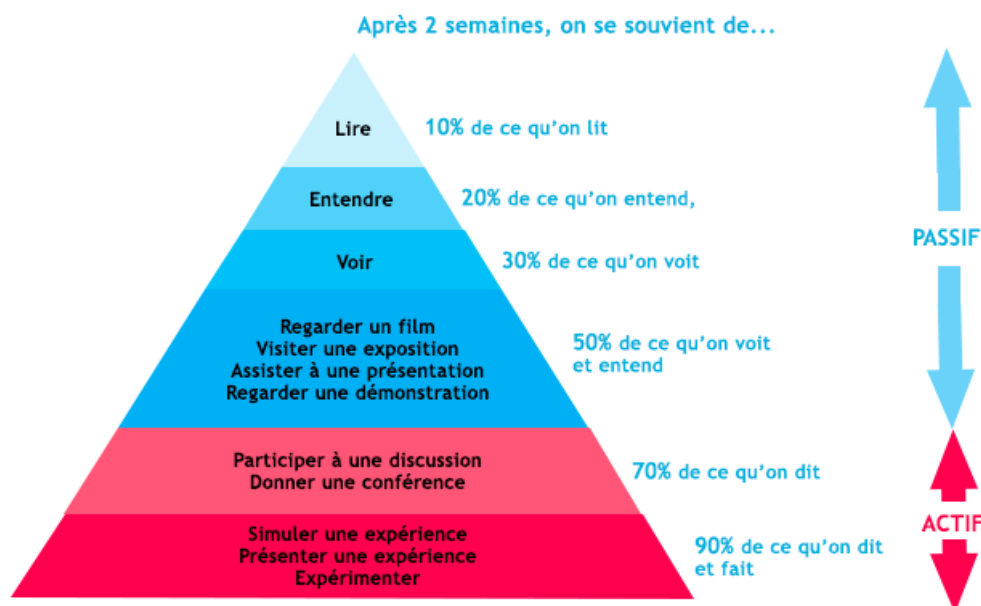


Figure 9: Pyramide (le cône) d'apprentissage

A partir de cette étude, il est nécessaire à noter que nous nous rappelons, le plus, ce que nous disons (verbal) et ce que nous faisons (non-verbal), en même temps.

Bref, l'association des gestes avec le verbal permet une meilleure mémorisation tant sur la mémoire à court que sur la mémoire à long terme.

4. Le geste pédagogique et la motivation

Après avoir vu l'impact capital des réalisations gestuelles sur la compréhension orale auprès de l'apprenant mais aussi sur la mémorisation lexicale, nous tenterons dans la présente partie d'étudier comment la gestuelle de l'enseignant, au sein de classe de FLE, motive les apprenants ? Mais, avant de connaître son rôle sur leur engagement dans l'apprentissage du FLE, il convient de mettre en évidence qu'en est-il du terme « motivation » ?

4.1. Qu'est-ce qu'une motivation ?

Le mot « motivation » remonte au philosophe Platon qui estime que l'*épithimia* renvoie au concept du désir, du souhait comme celui de manger ou de se reproduire (Robert, 2008: 136).

En linguistique, Jeans Dubois a défini la motivation comme étant: « (...) l'ensemble des facteurs conscients ou semi-conscients qui conduisent un individu ou un groupe à avoir un comportement déterminé dans les actes de parole [...] » (2002: 313). A partir de cette

définition nous pouvons comprendre que la motivation constitue un élément peut être produit consciemment ou non, ainsi qu'elle est liée à l'emploi d'un tel ou tel terme. De plus, elle représente la relation de nécessité existant entre un mot et son signifié (contenu) ou entre un mot et un autre signe. Alors que, F. De Saussure prétend qu'une telle relation a un caractère *immotivé* ou *non-motivé* c'est-à-dire il s'agit d'un rapport arbitraire entre le signifié et le signifiant.

Ainsi, le dictionnaire Pratique de didactique du FLE définit la motivation dans l'espèce humaine comme « (...) *la composante ou le processus qui règle son engagement dans une action ou expérience. Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée (...) jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption* » (2008: 136). Cela dit, le concept en question est un ensemble de facteurs qui poussent à agir pour plaisir afin d'accomplir une tâche. Cependant, ce terme reste étroitement relatif au processus d'enseignement-apprentissage, nous disons par exemple un apprenant motivé, sachant que sa motivation lui permet de réaliser son objectif principal (la réussite).

D'autre part, dans son dictionnaire J.-P. Robert (2008: 136) suppose qu'en didactique la motivation peut être *intrinsèque* (interne) ou bien *extrinsèque* (externe). Dans le même ordre d'idée, si nous disons un apprenant motivé extrinsèquement, c'est celui qui travaille sur l'effet de l'action tout en cherchant à l'obtention d'une bonne note, une récompense ou une reconnaissance des professeurs. En effet, un apprenant motivé intrinsèquement travaille pour le plaisir d'apprentissage, pour acquérir de l'expérience, etc.

Enfin, nous constatons que la motivation intrinsèque est venue de l'apprenant lui-même et considérée comme une partie d'un projet personnel, tandis que l'autre type de motivation est conditionné par son environnement.

4.2. L'impact de la gestuelle sur la motivation

Dans une situation d'enseignement-apprentissage du FLE, nous supposons qu'il y a plusieurs facteurs externes qui motivent l'apprenant et l'aider à se développer de façon à réussir son apprentissage, « *donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne* » souligne Jean-Jacques Rousseau dans l'Emile (Cuq 2003: 171). Parmi ces facteurs, nous mettons la lumière sur l'enseignant du FLE et surtout sur sa gestualité.

Lorsque ce dernier fait appel à sa corporalité, cela influence le degré de motivation des apprenants en créant une relation affective entre eux. Dans le même égard, Pendaux (1998: 22) décrit cette affectivité comme « *moteur intime de l'activité de celui qui apprend, et pourquoi pas ?- source de plaisir pour celui qui enseigne.* » (in Tellier, 2010: 4).

De son côté, Tellier a mis le point sur l'importance de la gestualité dans l'apprentissage des langues en affirmant que « *le geste pédagogique avec le jeune public a également pour vocation de donner une couleur ludique à l'activité. Il capte l'attention de l'enfant et contribue à instaurer un climat informel et plus propice à l'apprentissage* » (2006: 219). La gestuelle est considérée comme un moteur qui anime le processus d'apprentissage en suscitant une motivation chez l'apprenant, cela veut dire qu'elle le rend plus actif et sensible à son apprentissage en créant une atmosphère amusante, elle lui pousse donc à participer sans avoir peur. En effet, sourire, applaudir ou bien serrer la main de l'apprenant sont tous des gestes perçus comme une récompense qui encourage le public apprenant à obtenir une nouvelle récompense.

Le geste pédagogique permet d'attirer l'attention des apprenants sur l'enseignant. Ainsi, quand l'enseignant veut orienter attirer l'attention vers lui, il utilise « *des signes convergents envers son visages et corps ou frapper dans ses mains* » (Tellier, 2010: 4). Calmy-Guyot prétend aussi que « [...] *l'attention visuelle prépare l'attention auditive* » (1973: 58 in Tellier, 2010: 4).

Donc, l'intégration de la gestuelle s'avère intéressante pour dynamiser la séance de l'oral et motiver les apprenants, d'ailleurs, pour réaliser l'efficacité de la tenue de la classe.

5. Le corps de l'enseignant au sein de la formation de formateurs

Avant d'entamer son parcours professionnel, en tant qu'enseignant de langues, l'étudiant algérien est appelé à poursuivre certaines formations lui préparant à son futur métier. A savoir, la formation initiale (universitaire) en vue de l'obtention soit d'un diplôme de licence (classique, de traduction ou, notamment, licence LMD) ou d'être titularisé de l'Ecole Nationale Supérieure. Deux autres formations sont à signaler, la formation continue comme l'indique son nom, elle se fait au cours de l'emploi sous forme de deux types (les les journées et demi-journées pédagogiques), et la formation pédagogique pour laquelle nous consacrons cette partie en vue de savoir quelle place réservée au geste

pédagogique au sein d'une telle formation ? Mais avant d'y répondre, il sera préférable de mettre en lumière certaines notions.

5.1. Qu'entendons-nous par la formation de formateurs ?

La notion « formation » s'est apparue pour la première fois en XI^e siècle. Elle a été différemment définie. Dans la didactique, Cuq (2003: 103) la considère comme le fait de « *développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus* ».

De sa part, Boiron voit que l'action de former sert à acquérir, enrichir et mettre à jour des savoirs, savoir-faire et savoir-être, liés à des besoins identifiés, par le biais, à la fois, des apports théoriques illustrés par des exemples pratiques. Cette action, contrairement à l'éducation, se fait à raison d'une période limitée dans le temps comme l'affirme Jean Berbaum (1982: 14) en disant: « *le terme de formation recouvre habituellement une intervention de durée limitée, aux objectifs bien déterminés* ».

Selon Fabre (1992: 120) la formation met en cause une triple logique à savoir: « *logique psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels* ».

Suite à ces définitions, nous pouvons dire que la formation consiste à installer certaines connaissances morales et intellectuelles en vue de préparer un individu à la vie notamment professionnelle.

Quant au terme « formateur », en l'abordant dans le présent travail, il désigne l'enseignant. Mais en réalité, il renvoie aux formateurs adultes suivant une formation de courte durée dans un domaine spécifique.

Après avoir mis en évidence les notions en question « formation » et « formateur », nous avons consacré notre étude autour de la formation pédagogique, comme nous l'avons déjà cité. Nous tentons alors de répondre à la question dernièrement posée.

5.2. La formation pédagogique

C'est une formation *post-universitaire* visant à former les enseignants stagiaires des cycles; primaire, moyen et secondaire, qui ont été admis au concours de l'enseignement, ayant pour objectif d'occuper l'un des grades « professeur de l'école primaire », « professeur de l'enseignement moyen » ou « professeur de l'enseignement secondaire ».

Un programme (leçons théoriques et travaux pratiques) officialisé ministériellement est mis en œuvre, à raison d'un volume horaire considérable (190 heures), pendant les vacances scolaires en mois de Décembre et Mars. Les séances sont assurées par les inspecteurs et les enseignants formateurs de chaque cycle. Le dispositif destiné aux enseignants du cycle primaire comprend l'ensemble des modules suivants (Miloudi, 2016: 31-32):

- Sciences de l'éducation et psychologie (20 heures)
- Techniques de gestion de la classe (10 heures)
- Médiation scolaire (10 heures)
- Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement (40 heures)
- Evaluation pédagogique et remédiation (25 heures)
- Système éducatif algérien et curricula d'enseignement (20 heures)
- Ethique et déontologie (10 heures)
- Ingénierie de la formation et de la pédagogie (10 heures)
- Législation scolaire (20 heures)
- Informatique et technologie de l'information et de la communication (25 heures)

5.3. Une formation pour faire du corps de l'enseignant un outil pédagogique

Comme nous savons déjà que Tellier, suite à quelques expériences citées dans la partie qui précède, affirme que le geste pédagogique dans une classe de langue a un impact facilitant la compréhension de l'oral chez l'apprenant et favorisant la mémorisation du nouveau lexique de la langue cible. Ses études autour de la gestuelle ne s'arrêtent pas là. Elle s'est penchée cette fois sur la place accordée au geste au sein d'une formation pédagogique en s'interrogeant s'il y a vraiment une réflexion sur la dimension gestuelle au sein d'une telle formation ?

D'après Calbris et Porcher (1989: 20), le geste constitue une partie indispensable du comportement professionnel que fait l'enseignant dans une situation d'enseignement, généralement en cas de blocage, par exemple, il préfère faire un geste évitant le recours à

la traduction. Nous pouvons, donc, considérer l'enseignant comme *un gesticulateur* quelque soit le geste fait, volontaire ou spontané, il reste toujours fonctionnel pour lui.

Dans une telle situation, quelques gestes dits culturels (emblèmes) dont le code n'est pas partagé par l'enseignant et l'ensemble des apprenants, peuvent intervenir dans ce cas il serait préférable d'enseigner ce genre de mouvement corporel comme composante de la langue-culture visée. Sinon, le formateur risque de faire un geste qui sera obscure pour certains apprenants et se transforme d'un facilitateur à un obstacle à la compréhension.

Ce problème a poussé la gestualiste Tellier à s'intéresser à l'intégration de l'aspect gestuel dans une formation pédagogique en voyant que « *le travail sur la relation entre corps et supports pédagogiques ne tiennent que peu de place dans le cadre des formations professionnelles à l'enseignement* » (Cadet et Tellier, 2007).

En s'inspirant de l'idée de Tagliante sur l'utilisation du tableau dans la classe qu'elle considère comme innée et qu'on ne peut pas la guider, car ça relève de la spontanéité. Pour cela l'enseignant n'est pas initié à l'utilisation de cet outil. Ainsi, Tellier pense qu'il n'est pas préparé aussi à suivre des stratégies guidant sa posture, ses comportements professionnels ainsi que son déplacement dans l'espace car « *le savoir-être dans la classe et l'utilisation du corps et de l'espace semblent eux aussi être considérés comme innés, comme un don qu'il n'est pas nécessaire de développer du moins en formation initiale* » (Cadet et Tellier, 2007).

Il n'est point nécessaire que tous les apprenants aperçoivent les mouvements corporels de la même façon, car ces derniers se diffèrent d'un individu à un autre, ce qui délimite le profil gestuel de chacun.

L'objectif premier de M. Tellier n'est pas de produire un guide pratique régissant la gestuelle de l'enseignant au sein de sa classe car ça devient illusoire comme l'affirme Guitry en disant: « *tous les gestes sont bons quand ils sont naturels. Ceux qu'on apprend sont toujours faux* » (in Tellier 2006: 291), mais elle vise à conscientiser les futures enseignants de leur gestuelle et l'amélioration de cette modalité pratiquée dans un espace délimité, notamment la classe de langue.

Pour que le corps de l'enseignant soit un outil pédagogique, Tellier propose de concevoir un module portant sur la gestuelle et sa pratique dans la classe en prenant en considération tous les aspects relatifs aux fonctions du geste.

Elle parle aussi d'une nouvelle réflexion visant à initier les étudiants des langues aux gestes pédagogiques comme objet d'étude dans sa dimension culturelle et langagière en l'intégrant dans leur formation initiale, *«quelque soit la technique ou l'objectif de cette formation, elle repose sur la prise de conscience du geste et sur la nécessité d'apprendre à éduquer l'œil de celui qui l'analyse»* (2013: 2). C'est ce qu'elle tente d'appeler *la didactique des études de la gestuelle*.

En guise de conclusion, nous voyons qu'il est largement nécessaire d'aborder cette problématique dans la formation pédagogique de futurs enseignants, voir même l'intégrer dans les autres modules du dispositif de formation. Par conséquent, les futurs enseignants auront vraiment besoin d'être formés au geste pour en faire un outil pédagogique favorisant l'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère. Nous proposons par exemple d'intégrer les gestes ayant une fonction d'évaluation dans le module de « Evaluation pédagogique et remédiation », aussi ceux ayant une fonction d'information dans les modules intéressant aux pratiques de la classe. Cependant, les gestes ayant une fonction d'animation pourraient être intégrés dans les modules portant sur la gestion de classe.

CHAPITRE III

Vers une exécution de la gestuelle en classe de FLE

1. Cadre général de l'expérimentation

Etant donné que notre recherche vise véritablement la perfection de la situation d'enseignement-apprentissage du FLE par le biais de la bonne intégration de la corporalité de l'enseignant; de même, dans ce cadre, nous tendons à prospecter nos hypothèses estimant que le corps de l'enseignant servirait l'écopier à acquérir les différentes compétences. Raisons pour lesquelles nous tenons à expérimenter l'effet du langage corporel au cours de l'apprentissage de la langue cible. Autrement dit, nous choisissons cet outil d'investigation parce que « *L'expérimentation permet d'examiner l'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante ou, plus concrètement, la réaction de l'individu à un stimulus* » (Angers, 2015: 187).

Notre expérimentation se déploie à la circonscription de Hassi Khalifa – El-Oued. Vu que le cas étudié est indépendant du contexte scolaire (les écoliers de la circonscription, âgés de 9 à 11 ans), cette dernière est programmée à se faire dans un centre de langue. Mais, à cause de cette période de pandémie et ces conditions délicates à l'échelle internationale, nous la faisons dans notre maison.

Notre expérience s'effectue en trois étapes, nous avons préparé, dans un premier temps un pré-test auquel notre échantillon est censé à répondre. Dans un deuxième temps, nous avons organisé deux séances expérimentales. Elles se font tout au long de deux semaines, à raison d'une séance par semaine, 45 min pour chaque séance. Nous visons, par ces dernières, à mettre en exergue l'effet du langage corporel de l'enseignant, et comment il prend en main la compréhension de l'oral des apprenants. Finalement, nous avons adressé au public un post-test visant à tester l'installation des compétences. De plus, nous avons organisé deux tests supplémentaires, l'un vise la compréhension et l'autre vise la mémorisation, pour mieux examiner l'impact de la dimension gestuelle sur l'acquisition des compétences.

Afin d'atteindre nos objectifs et vérifier nos hypothèses, nous optons pour une méthode analytique nous permettant d'analyser les données recueillies, qui est l'ensemble de copies¹¹ des écoliers et les enregistrements vidéos de différentes étapes de l'expérimentation. En effet, nous faisons appel à une méthode comparative pour comparer les résultats obtenus lors des tests diagnostiques (pré-test, post-test).

¹¹Quelques copies figurent dans l'annexe 04

2. Public et motif de choix

Notre public cible est composé d'écoliers âgés de 9 à 11 ans de la circonscription de Hassi Khalifa. Nous avons choisi cette catégorie d'élèves car ils sont certainement débutants dans l'apprentissage du FLE, et souffrent à acquérir certaines compétences, notamment celles de la compréhension de l'oral et la mémorisation.

Notre groupe expérimental est composé de 10 apprenants de FLE dont 3 ont 9 ans, 5 ont 10 ans et les deux autres ont 11 ans. Quant à la répartition du sexe, nous avons 4 garçons et 6 filles.

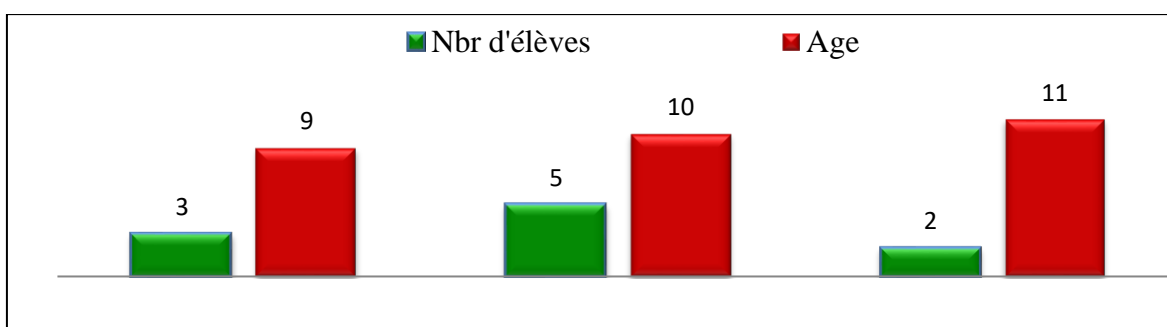


Figure 10: Répartition des élèves selon l'âge

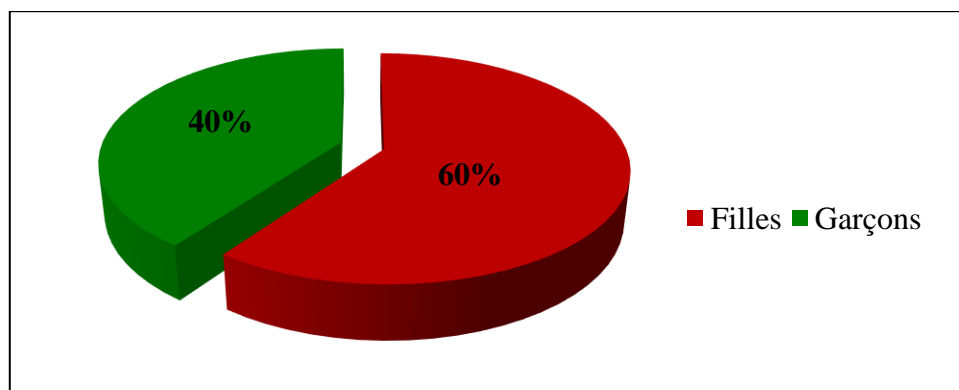


Figure 11: Répartition du public selon le sexe

3. Déroulement pédagogique de l'expérimentation

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons une fiche de déroulement à suivre dans tous les moments de l'expérience. Cette fiche nous permet le bon cheminement de notre expérience. Cette dernière se présente comme suit:

Déroulement des séances

Activité: Compréhension de l'oral – Vocabulaire

Objectifs: L'apprenant sera capable de délimiter le thème général d'un message oral pour mémoriser le nouveau vocabulaire

Supports: Textes oralisés

Thématique adoptée: Présenter des conseils pour être en bonne santé.

Déroulement:

Premier moment: préparation à l'écoute

- Poser des questions relatives au sujet mettant l'élève en situation problème.

Deuxième moment: étapes de l'écoute

1^{ère} écoute:

- Lire le texte à haute voix.
- Dédurre le contexte global du texte en répondant à la première partie de questions écrites.

2^{ème} écoute:

- Deuxième lecture du texte.
- Dégager l'idée principale du texte et répondre à la deuxième partie de questions écrites.

3^{ème} écoute:

- Troisième lecture du texte à haute voix.
- Mieux comprendre le contenu du texte et répondre à la troisième partie de questions écrites.

Troisième moment: présenter des activités visant la mémorisation

Ex. Jeux ludiques, jeu de rôle, compléter un paragraphe à partir du texte.

A partir de la fiche ci-dessus confectionnée par nos soins, il est évident que nous avons pour but de mettre l'apprenant dans un bain sonore en langue étrangère où il est censé à délimiter le sens général de ce qu'il entend pour mémoriser, enfin, les concepts clés découverts.

Nous avons opté pour une même thématique pendant toute l'expérimentation. « Etre en bonne santé » était la thématique choisie. Ce choix découle de la grande importance de la bonne santé, et la nécessité de faire acquérir aux élèves les normes protégeant leur santé.

Afin de bien montrer l'influence des gestes pédagogiques effectués lors du cours, nous avons évité l'intégration de toute autre nature des supports (visuel, audio-visuel, etc.). Par conséquent, nous avons adopté un ensemble de textes¹² en tant que supports, qui sont présentés à haute voix par l'enseignante.

Comme l'indique la fiche présentée ci-dessus, chaque séance comprend deux activités¹³. La première consacrée aux questions testant la compréhension des textes. De sa part, cette activité se déroule en trois étapes, une première pour l'éveil de l'intérêt où les écoliers sont mis en situation-problème; la deuxième est celle de l'écoute où ils sont invités à bien écouter les textes pour pouvoir répondre aux questions. Cette étape comprend trois écoutes, après chacune d'elles les élèves veillent à répondre à une partie de questions. Quant à la deuxième, visant la mémorisation, et par laquelle nous testons l'installation de la compétence par un jeu ludique ou par un jeu de rôle, nous remarquons aussi à quel point sont motivés les jeunes-apprenants et nous évaluons la mémorisation du lexique étranger.

Le commencement de notre expérimentation a été par un test diagnostic, fait le Samedi 20/06/2020, de 10 H jusqu'à 11:45 H, dans notre maison. A partir de ce pré-test, nous diagnostiquons la compréhension de l'oral et la mémorisation chez le public cible sans l'intervention d'aucun support facilitant la tâche (faire des gestes explicatifs, image, vidéo, etc.).

Nous avons passé ensuite par l'introduction de notre variable indépendante pour mesurer son effet sur la variable dépendante. A cet égard, deux séances ont été organisées et menées le Lundi 22/06/2020 et le Lundi 29/06/2020, de 10 H jusqu'à 11:45 H. Dans ces

¹² Les textes ont été créés par nos soins. Pour les consulter, voir l'annexe 02.

¹³ Les activités sont à consulter dans l'annexe 03.

séances, l'enseignante a bien exploité son corps soit dans sa lecture des textes, soit dans l'explication des questions.

Enfin, un post-test a eu lieu le Mercredi 01/07/2020, dans le même horaire. Il porte la même thématique que le pré-test et les séances expérimentales mais avec un thème différent, « Comment protéger sa santé ? ». L'exposition du texte et l'ensemble de questions se sont faits sans l'utilisation de la gestuelle. De même, nous avons ajouté deux activités supplémentaires¹⁴ présentées hors contexte de la thématique de l'expérimentation. Nous avons opté pour ce choix car nous voulons avoir une analyse approfondie et voir comment le langage corporel influe l'apprentissage de la langue. Alors, une première activité, visant la compréhension, a eu un principe que l'enseignante mime un ensemble de mots¹⁵, et c'est aux enquêtés de les trouver en se basant sur les mimiques déjà faites. Cependant, la deuxième sert à tester la mémorisation et la motivation, et dans laquelle une comptine, « Si tu as de la joie au cœur », est présentée aux élèves par leur enseignante avec toute une gestualité. Nous venons, alors, de tester comment la gestualité jouée influence la mémorisation chez notre population.

4. Observer la corporalité de l'enseignante

Au cours de l'exécution de ce dispositif expérimental, nous avons soumis le gérant de la classe à l'observation afin de vérifier nos anticipations déjà estimées; et de mettre en exergue le rôle que jouent les comportements gestuels de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage du FLE, et en particulier, voir comment ils favorisent la compréhension de l'oral, mais aussi la mémorisation des items lexicaux. En effet, notre corpus se constitue de l'observation des séances expérimentales réservées à la compréhension de l'oral auxquelles nous avons assistées le mois de juin. Ces dernières sont présentées par la même enseignante, elles ont été prévues pour une heure et demie qui se sont étalées sur deux séances (le lundi: 22/06/2020 et le lundi: 29/06/2020) à raison de 45 minutes par séance.

La démarche scientifique menée nous permet de recueillir des informations sur l'utilisation du langage non verbal (les mimiques et les expressions faciales, les distances proxémiques; le regard; les gestes, etc.) de la part de l'enseignante de manière générale, et notamment de

¹⁴ Les activités supplémentaires sont à consulter dans l'annexe 06.

¹⁵ Cet ensemble de mots est composé de quatre verbes d'action, quatre adjectifs, et deux noms.

mettre en lumière les différents gestes pédagogiques inventés par lui, lors des séances observées, pour faire comprendre son public.

Pour atteindre cet objectif, nous adoptons des grilles d'observation élaborées par nous-mêmes, de façon de pouvoir répondre aux questions de base dans notre recherche expérimentale. Les grilles en question seront organisées comme suit; pour la première grille, les items constituent du langage non verbal de l'enseignante regroupé par catégories: les mimiques faciales, les distances proxémiques, le regard et les gestes dits pédagogiques et les colonnes pour les classer selon leur fréquence d'utilisation. Quant à la seconde se compose de trois colonnes; la première est réservée aux expressions ou mots verbalisés par l'enseignante; la deuxième à la présentation des gestes utilisés pour les expliquer et la troisième à la classification des gestes tout en référant aux typologies que nous avons abordées dans la partie théorique¹⁶. Pour récapituler, nous mettons en évidence le tableau ci-dessous:

4.1. La première grille d'observation

Le langage non verbal de l'enseignante	La première séance expérimentale			La deuxième séance expérimentale		
	Non-utilisé (0-5)	Utilisé (6-10)	Très utilisé (+10)	Non-utilisé (0-5)	Utilisé (6-10)	Très utilisé (+10)
La distance proxémique						
L'enseignante se déplace dans toute la classe (mobile).			X			X
Elle bouge entre les tables pendant la lecture.		X			X	
Le regard						
L'enseignante regarde toute la			X			X

¹⁶ Nous avons compté sur la classification de McNeill, et celle de Kendon et Cosnier pour identifier le type de représentations corporelles.

classe.						
Elle ne quitte pas les apprenants actifs des yeux.	X				X	
Les mimiques faciales						
L'enseignante est souriante pendant la séance.			X			X
Elle fait recours aux expressions faciales pour diriger, évaluer et aider les apprenants à l'accès au sens.			X			X
Les gestes pédagogiques						
L'enseignante produit les gestes en vue d'expliquer aux apprenants le sens d'un nouveau concept.			X			X
Elle corrige la prononciation ou l'énoncé produit par l'élève par les gestes			X			X
Elle utilise les gestes pour gérer la classe.			X			X
Elle fait recours aux gestes pour féliciter, motiver les écoliers.			X		X	
Elle emploie les gestes en vue de mentionner une erreur.		X				X

Tableau 1: La première grille d'observation traitant le langage non verbal de l'enseignante

A la base de notre grille d'observation, l'enseignante semble plus active et mobile tout en se déplaçant dans la classe (+10); elle bouge (+10) durant la lecture du texte; tantôt elle

déguise le rôle d'un acteur monologuiste, qui joue tous les rôles indiqués dans le texte-support (la maman, le docteur, les légumes, etc.) par l'intermédiaire de différents gestes. En effet, son regard balaie tous les élèves (+10), cela permet d'attirer leur attention en concentrant avec sa gestualité. En outre, elle gesticule, souvent sans ou avec la parole, pour vocation d'aider ses apprenants à accéder à la signification des mots. Nous citons à titre d'exemple: l'enseignante met les mains l'une sur l'autre et les tourne autour d'eux-mêmes pour expliquer à ses apprenants l'expression « laver les mains ». Néanmoins, s'ils n'arrivent pas à déchiffrer le sens du mot, elle varie ses productions gestuelles pour le faire plus compréhensible.

Via sa positivité en inventant des gestes servant à encourager l'apprenant qui répond juste en applaudissant ou dressant le pouce, et d'autres utilisés à mentionner une erreur sans sanction en basculant l'index de gauche à droite et disant « Non, réfléchissez encore ! ». Ainsi l'enseignante est toujours souriante (+10), nous remarquons que cela crée une atmosphère amusante et familiale qui suscite la motivation chez le public-apprenants. Par conséquent, l'apprenant semble être plus confortable et apprécie cette méthode adaptée par son enseignante et intervient spontanément avec aisance.

4.2. La seconde grille d'observation

Les expressions ou les mots de l'enseignante	Présentation des gestes	Type de gestes inventés
Écoutez bien le texte	La main orientée vers l'oreille en repliant les doigts sauf l'index qui se mit sur l'oreille.	G. déictique
Réécoutez le texte	Les doigts repliés et l'index tourne un demi cercle, puis faire le même geste précédent.	G. déictique
Qui parle dans le texte ?	L'enseignante fait un demi-cercle avec la main, droite, ouverte et les doigts dépliés et dirigés vers le haut.	Emblème

Regroupez les éléments au tableau	L'enseignante met les deux mains l'une à côté de l'autre en laissant un espace dans l'air, en changeant la place deux ou trois fois.	G. iconique
Il est en bonne santé	Faire courber les bras pour décrire la force que l'enseignante a eue.	G. métaphorique
Laver les mains	Mettre les mains l'une sur l'autre et les tourner autour d'eux-mêmes.	G. iconique
Brosser les dents	Geste implique l'utilisation de la main droite fermée devant la bouche qui bascule de gauche à droite.	G. iconique
Il faut ... Il ne faut pas...	Un mouvement rapide et répété en balançant l'index avec l'hachement de la tête: de haut en bas (il faut), de gauche à droite (il ne faut pas).	Emblème
Faire la prière	Diriger les mains ouvertes vers l'oreille puis les baisser.	G. iconique
Ce sont les légumes (la carotte, le poivron, la tomate, etc.) Ce sont les fruits (l'abricot, la pêche, la fraise, etc.)	L'index pointé vers les légumes et les fruits qui correspondent.	G. déictiques
J'ai mal à la dent	Mettre la main sur la mâchoire en baissant légèrement la tête.	G. métaphorique

Manger	Stimulation de l'action de porter quelque chose vers la bouche.	G. iconique
Fait attention !	Les doigts repliés sauf l'index qui est mis au dessous de l'œil ouvert.	Emblème
« chut ! »	L'enseignante met l'index sur les lèvres pour demander le silence.	G. battement
Très bien ! Bravo !	L'enseignante dit ces expressions en les accompagnant de l'applaudissement une fois et du pouce dressé autre fois.	Emblème
Boire beaucoup d'eau	L'enseignante oriente la main vers la bouche dont le pouce tendu mais les doigts repliés en représentant une bouteille d'eau.	G. métaphorique et iconique

Tableau 2 : La seconde grille d'observation montrant la typologie des gestes utilisés

5. Analyse et interprétation des résultats

Dans ce cadre de recherche, nous tenons d'une part à analyser les données que nous avons collectées lors du premier test diagnostique, et du post-test clôturant notre expérimentation. Ces résultats obtenus sont bien détaillés, et présentés statistiquement dans un ensemble de tableaux et de graphies. D'autre part, pour vérifier nos anticipations et répondre à notre problématique de recherche, nous faisons également appel à une étude comparative entre les données du pré-test et celles du post-test. Cette dernière nous assure de bien montrer l'effet de notre variable indépendante introduite lors des séances expérimentales. De surcroît, nous mettons à l'épreuve le niveau de la compréhension, chez les enquêtés, avant et après l'incorporation des gestes pédagogiques.

5.1. Analyse des résultats de pré-test

- **La première activité visant la compréhension**

La 1^{ère} partie de questions (visant la formulation des anticipations et la déduction du contexte général du texte)

	Réponse Correcte (Q1)	Réponse Correcte (Q2)	Réponse Fausse (Q1)	Réponse Fausse (Q2)
Nombre	06	05	04	05
Pourcentage	60%	50%	40%	50%
Pourcentage Total	55%		45%	

Tableau 3: Les résultats de la 1^{ère} partie de questions du pré-test

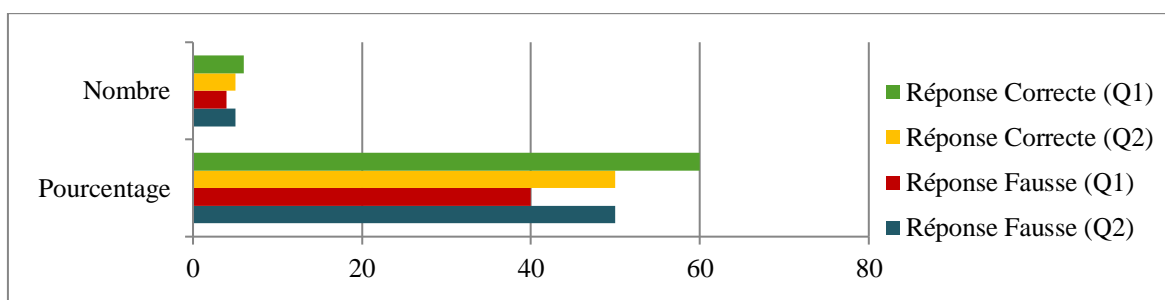


Figure 12: Représentation graphique de résultats de la 1^{ère} partie de questions du pré-test

Délimiter le contexte général d'un message entendu d'une part, et formuler des anticipations de sens, d'autre part, constituent le premier pas vers la bonne compréhension. Les fréquences de réponses correspondent 55% à correcte et à 45% fausse; cette dominance des réponses correctes renvoie à la simplicité marquante des questions accordées à cette partie.

La 2^{ème} partie de questions: (visant la vérification des hypothèses de sens, et le dégagement de l'idée principale)

	Réponse Correcte (Q1)	Réponse Correcte (Q2)	Réponse Fausse (Q1)	Réponse Fausse (Q2)
Nombre	01	03	09	07

Pourcentage	10%	30%	90%	70%
Pourcentage Total	20%		80%	

Tableau 4: Les résultats de la 2^{ème} partie de questions du pré-test

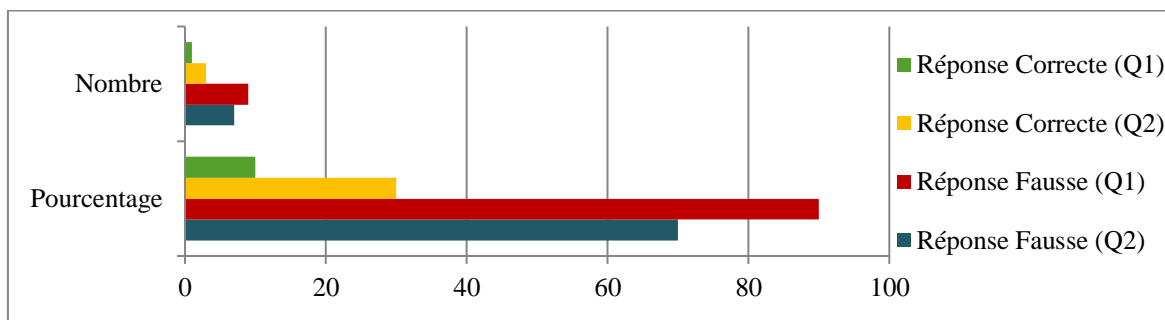


Figure 13: Représentation graphique de résultats de la 2^{ème} partie de questions du pré-test

Dans une deuxième étape de la compréhension de l'oral, l'apprenant est censé à mieux cerner le thème global et vérifier ses préjugés pour pouvoir, enfin, entourer l'idée générale. Le flagrant excès des réponses fausses dans cette partie, qui se sont représentées par un pourcentage élevé (80%), reflète une mauvaise perception auditive, ainsi que le mauvais décodage des idées principales.

La 3^{ème} partie de questions: (visant la confirmation/infirmer des hypothèses et la meilleure compréhension du contenu)

	Réponse Correcte (Q1)	Réponse Correcte (Q2)	Réponse Fausse (Q1)	Réponse Fausse (Q2)
Nombre	00	03	10	07
Pourcentage	00%	30%	100%	70%
Pourcentage Total	15%		85%	

Tableau 5: Les résultats de la 3^{ème} partie de questions du pré-test

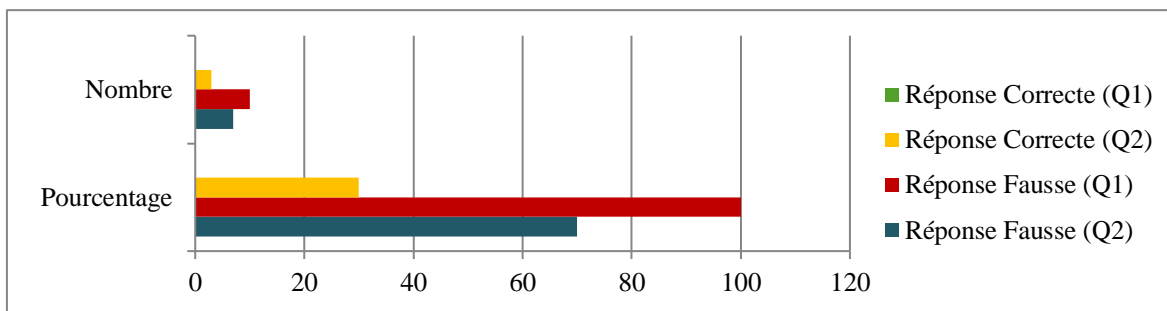


Figure 14: Représentation graphique de résultats de la 3^{ème} partie de questions du pré-test

Creuser le contenu d’un message auditif est la pierre angulaire de la compréhension. En effet, cela est considéré comme étant la dernière étape de celle-ci, permettant au sujet de juger ses anticipations initiales pour avoir, finalement, une vision claire et détaillée sur le thème en question. Tandis que, les taux indiquent que les réponses fausses ont la part du lion avec 85% , ce qui est justifié par le fait que la population enquêtée n’a pas réussi à entourer le texte dans son intégralité et fouiller sa signification en profond.

- **La deuxième activité visant la mémorisation** (enrichir le bagage lexical et le bon usage des concepts clés pour former un texte similaire au texte original)

	Réponse Correcte	Réponse Fausse
Nombre	02	08
Pourcentage	20%	80%

Tableau 6: Les résultats de la deuxième activité du pré-test

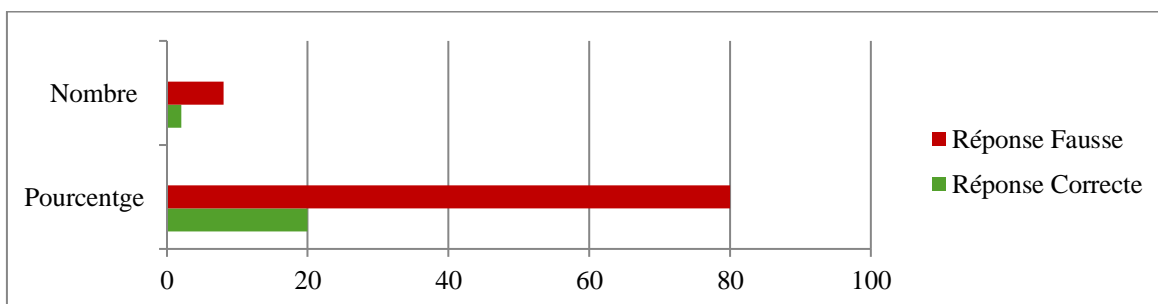


Figure 15: Représentation graphique de résultats de la 2^{ème} activité du pré-test

La mémorisation est reconnue par le procédé permettant l’acquisition volontaire d’une information par la mémoire. La rareté de bonnes réponses (20%) exprime la mauvaise

compréhension du contenu entendu, et par conséquent, le mal emmagasinage de nouvelles expressions.

5.2. Analyse des résultats de post-test

- La première activité visant la compréhension

La 1^{ère} partie de questions

	Réponse Correcte (Q1)	Réponse Correcte (Q2)	Réponse Fausse (Q1)	Réponse Fausse (Q2)
Nombre	10	09	00	01
Pourcentage	100%	90%	00%	10%
Pourcentage Total	95%		05%	

Tableau 7: Les résultats de la 1^{ère} partie de questions du post-test

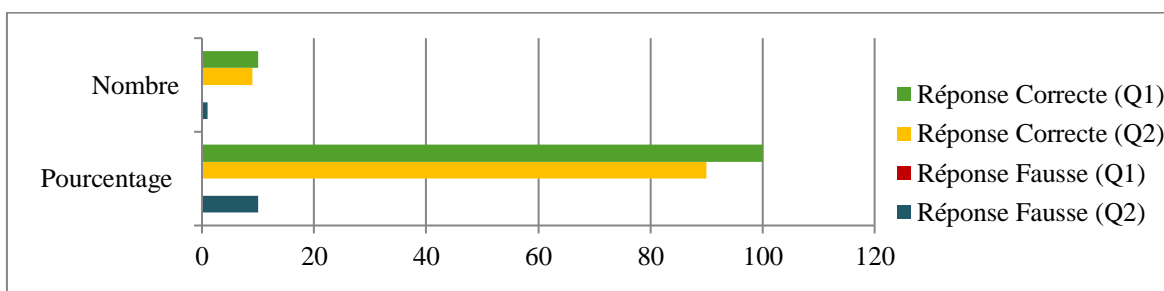


Figure 16: Représentation graphique de résultats de la 1^{ère} partie de questions du post-test

Le taux de réponses correctes atteint son ampleur avec un pourcentage de 95%, ceci confirme l'amélioration éclatante de pouvoir délimiter le contexte général du texte suite à l'implémentation de la gestualité.

La 2^{ème} partie de questions

	Réponse Correcte (Q1)	Réponse Correcte (Q2)	Réponse Fausse (Q1)	Réponse Fausse (Q2)
Nombre	10	08	00	02
Pourcentage	100%	80%	00%	20%
Pourcentage Total	90%		10%	

Tableau 8: Les résultats de la 2^{ème} partie de questions du post-test

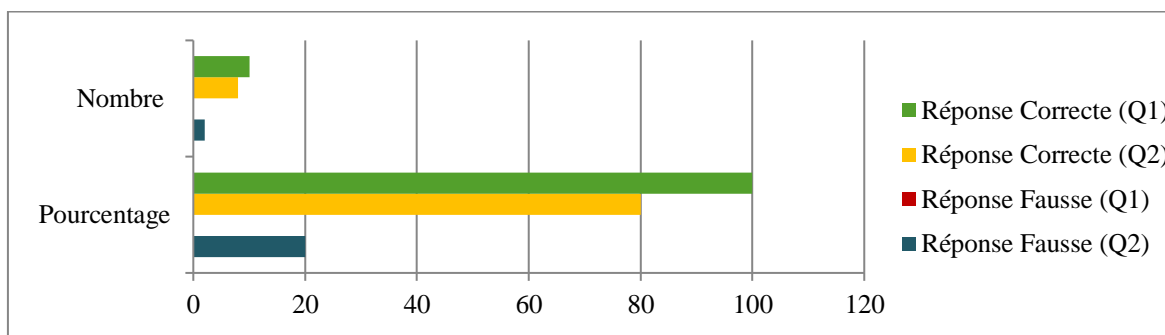


Figure 17: Représentation graphique de résultats de la 2^{ème} partie de questions du post-test

Une augmentation bien marquée au niveau des taux représentant les réponses correctes (90%), cela signale que les enseignés ont bien compris le texte; alors, une amélioration de la compréhension est indiquée, ce qui témoigne le fruit de la variable indépendante.

La 3^{ème} partie de questions

	Réponse Correcte (Q1)	Réponse Correcte (Q2)	Réponse Fausse (Q1)	Réponse Fausse (Q2)
Nombre	09	07	01	03
Pourcentage	90%	70%	10%	30%
Pourcentage Total	80%		20%	

Tableau 9: Les résultats de la 3^{ème} partie de questions du post-test

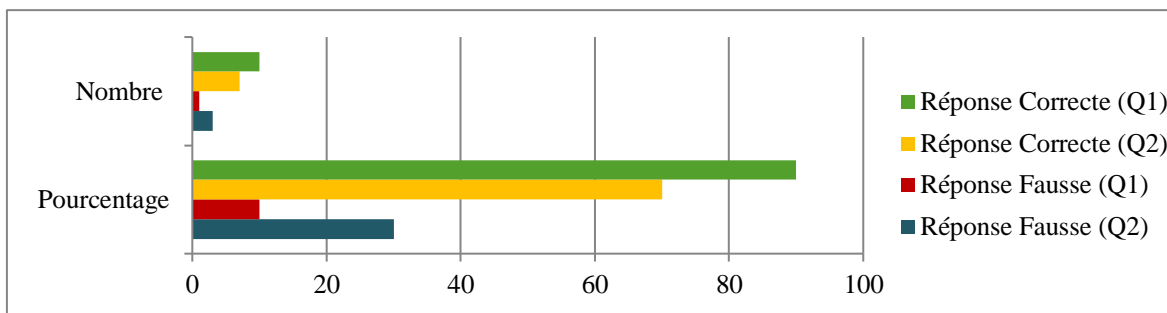


Figure 18: Représentation graphique de résultats de la 3^{ème} partie de questions du post-test

La forte fréquence de bonnes réponses (95%) met en évidence l’effet positif de l’exploitation de la gestualité, ce qui indique véritablement la bonne installation de la compétence visée (compréhension de l’oral).

- La deuxième activité visant la mémorisation

	Réponse Correcte	Réponse Fausse
Nombre	10	00
Pourcentage	100%	00%

Tableau 10: Les résultats de la deuxième activité du post-test

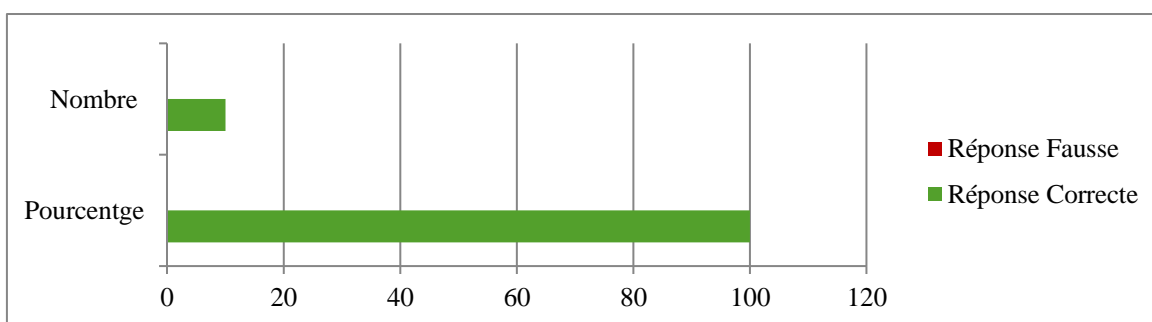


Figure 19: Représentation graphique de résultats de la 2^{ème} activité du post-test

Sous l’influence de l’incorporation de la pédagogie préconisée, la totalité écrasante des apprenants a correctement répondu; ce que évoque clairement la plénitude de la capacité à mémoriser de nouveaux items lexicaux.

6. Synthèse et confrontation des résultats

En clôturant notre démarche scientifique, nous mettons en confrontation les résultats des deux tests déjà analysés. Nous comptons sur cette étude comparative, en vue de mettre en valeur l'efficacité de la dimension gestuelle en classe de FLE.

Après avoir analysé les copies du public-apprenants, nous marquons une amélioration flagrante au niveau de la compréhension et la mémorisation aussi, ce qui indique la bonne installation de ces compétences lors de l'expérimentation.

Suite à une comparaison faite entre les réponses correctes de deux tests diagnostiques, il est à noter qu'une augmentation est fortement remarquable dans la première activité qui vise la compréhension.

A cet égard, et pour mener à bien cette étude comparative, nous confrontons les bonnes réponses de chaque partie d'une manière détaillée. Par conséquent, nous constatons que les réponses justes de la première partie s'accroissent par un pourcentage de 40% entre le pré-test et le post-test. Quant à celles de la deuxième partie, elles s'élargissent par un taux mesuré de 70% entre les deux tests. Pour ce qui est de la dernière partie, les enquêtés ont bien réussi à creuser le sens du message auditif, ce qui confirme l'épanouissement du taux représentant les bonnes réponses avec 75%. Nous observons dans la deuxième activité un développement éclatant, par rapport à la situation de départ, représenté par un pourcentage élevé, justifié de 80%.

Le graphique figuré au-dessous concrétise l'augmentation des taux déjà prévus:

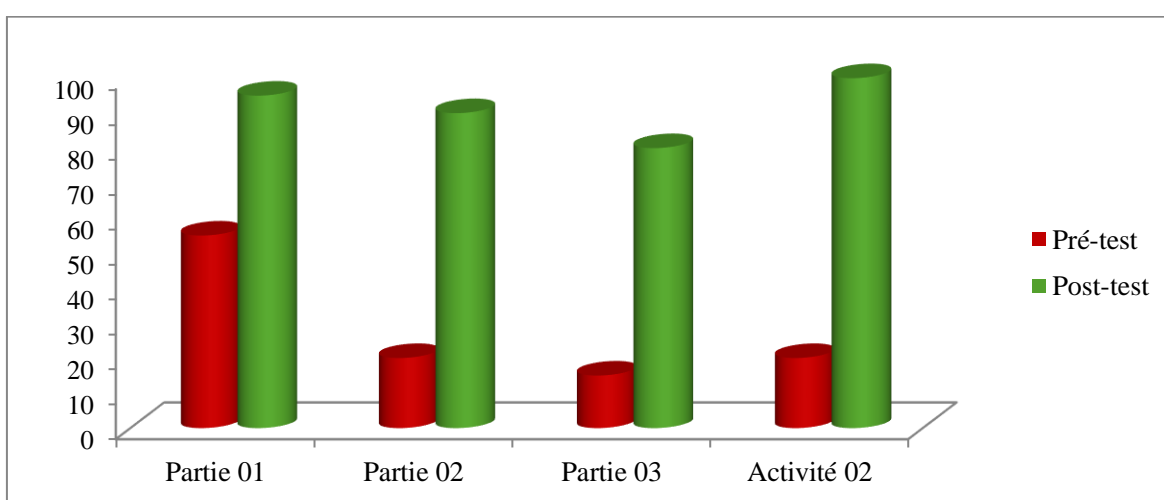


Figure 20: Confrontation des réponses correctes du pré-test et du post-test

Cette grande amélioration remarquée tout au long de l'expérimentation affirme que l'exploitation de la corporalité de l'enseignant, dans sa classe, a trouvé son efficacité pour faire comprendre aux apprenants ce qui est présenté oralement. De surcroît, la projection de la variable indépendante permet au sujet d'améliorer sa capacité à mémoriser un nouveau lexique.

CHAPITRE IV

Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

1. Cadre général du questionnaire

Le choix de la méthodologie pertinente, pour mener sa recherche et recueillir les données qui y sont essentielles, est le premier pas vers la réussite de celle-ci. En vue de concrétiser notre recherche, nous optons pour une étude descriptive et analytique par le biais d'une enquête par questionnaire, que nous voyons nécessaire.

Le questionnaire est l'un des instruments réservés à la collecte de données auprès d'un public soigneusement choisi. Dans son livre *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Angers le définit en tant qu'« *une technique directe d'investigation scientifique auprès d'individus qui permet de l'interroger d'une façon directive et de faire un prélèvement quantitatif*» (2015: 183). Il est à signaler que, par un formulaire de questions, le chercheur peut se mettre en contact avec la population enquêtée en vue de mettre en mesure le phénomène dont il est en train d'étudier.

Le questionnaire¹⁷, que nous venons d'élaborer, est destiné aux enseignants du cycle primaire et se compose de deux rubriques. La première comportant les informations personnelles relatives à notre public et la deuxième se constitue de huit (08) questions dont six (06) sont à choix multiples (QCM) et deux (02) seulement sont ouvertes.

2. Présentation de la population choisie et motif de choix

Après avoir opté pour une méthode appropriée à notre recherche, il est temps de choisir le public qui lui est adéquat. Notre enquête vise l'ensemble des enseignants travaillant au cycle primaire et appartenant aux différentes circonscriptions de la wilaya d'El-Oued.

A l'occasion de la réunion des formateurs lors des formations continues, qui ont eu lieu le 05 février 2020 à l'école Naghmouche Salah Tahar appartenant à la circonscription El-Oued 01, le 18 février à l'école Tedjini Tahar à Hassani Abdelkerim appartenant à la circonscription de Debila 03 et le 25 du même mois à l'école Khettab Abdelkerim qui appartient à la circonscription de Hassi Khalifa, nous avons distribué notre formulaire de questions à un échantillon qui compte quarante (40) enseignants choisis aléatoirement, dont vingt-huit (28) parmi eux sont des femmes.

¹⁷ Une copie vierge du questionnaire est à consulter dans l'Annexe 07.

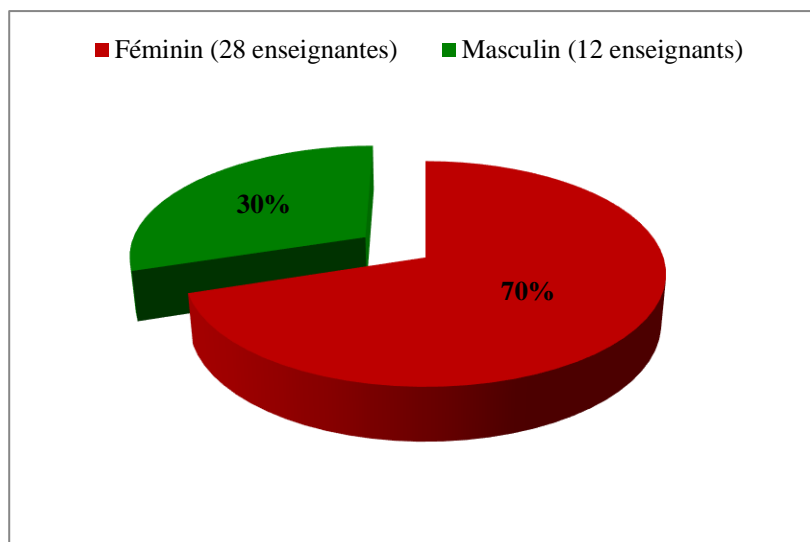


Figure 21: Répartition des enquêtés par sexe

En observant le secteur relatif au sexe du public cible, nous remarquons que le nombre des enseignantes dépasse la moitié du total en représentant 70%. Ce pourcentage notable nous explique que le domaine de l'enseignement en Algérie est un milieu féminin par excellence en confirmant par là, les chiffres de la Ministère de l'Education Nationale qui compte 63% femmes fonctionnaires dans le domaine mentionné ci-dessus. Nous pouvons également dire que la production des gestes au sein de classe peut être influencée par le facteur sexe parce que, majoritairement ce sont les femmes qui gesticulent plus.

Le choix d'une telle population est justifié par le fait que le recours au geste au sein d'une classe de langue intéresse beaucoup plus les enseignants du cycle primaire car les apprenants à ce stade-là, dès leur troisième année à l'école, se trouvent face à une nouvelle langue dont le système est radicalement différent à celui de leur langue maternelle, donc les enseignants confrontent beaucoup de difficultés à mener leurs enseignés à saisir le sens ou parfois à mémoriser certain lexique. Ils auront donc besoin d'être formés à bien gesticuler pour ne pas tomber dans le piège des gestes obstacles à la compréhension.

D'une part, ce choix occasionnel de notre public nous permet d'atteindre toutes les catégories d'âge qui se varient, selon les données affichées *infra*, entre 23 et 50 ans.

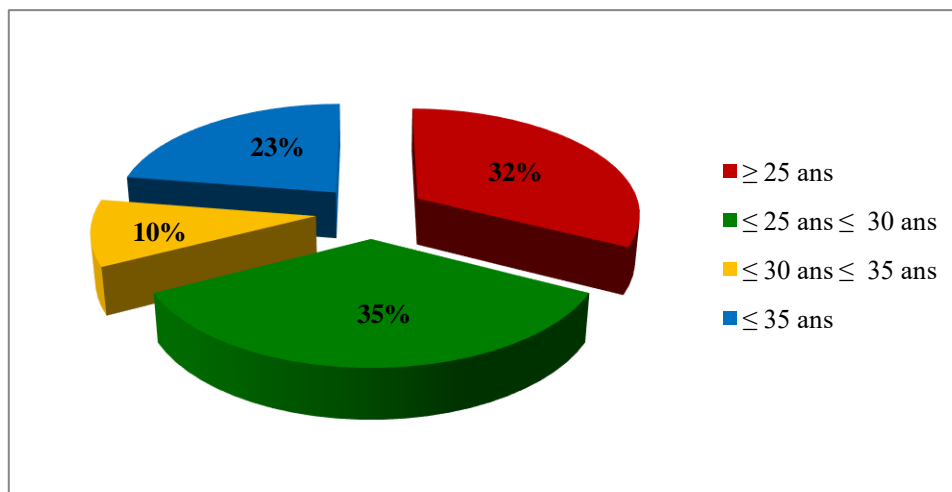


Figure 22: Répartition de la population en fonction de l'âge

D'autre part, il nous garantit l'hétérogénéité et la diversification du public en matière de:

Diplôme obtenu

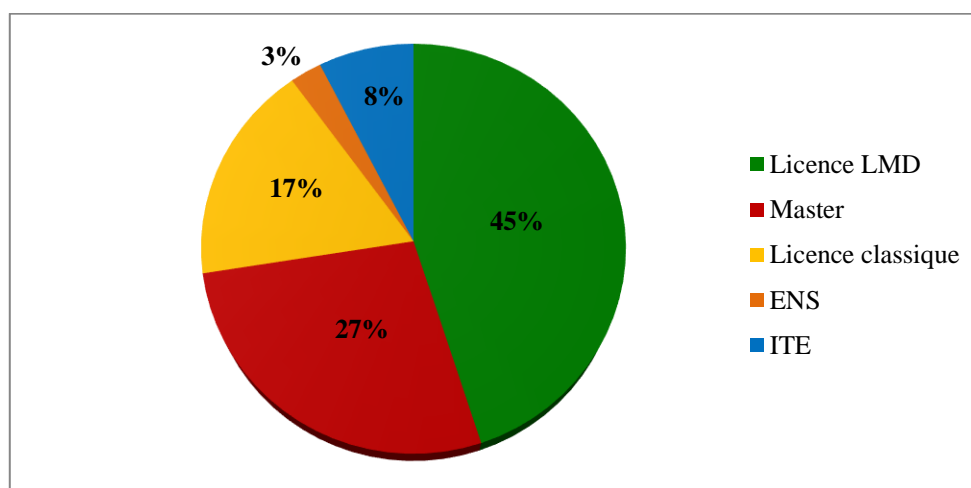


Figure 23: Répartition des interrogés selon le diplôme obtenu

Les résultats finaux de notre enquête seront, sans aucun doute, influencés par la nature des diplômes obtenus de la part de nos interrogés parce qu'ils n'ont pas suivi la même formation initiale vu le système ou l'école à laquelle ils ont appartenu.

Notre échantillon se compose de 45% des enseignants ayant un diplôme en licence LMD et un taux de 27% diplômés d'un Master en même système cité *supra*. La licence classique soit 17% des participants en est titulaires. Les enseignants issus de l'Institut de Technologie de l'Education représente 08% et le 03% pour les diplômés de l'Ecole Nationale Supérieure.

L'expérience professionnelle

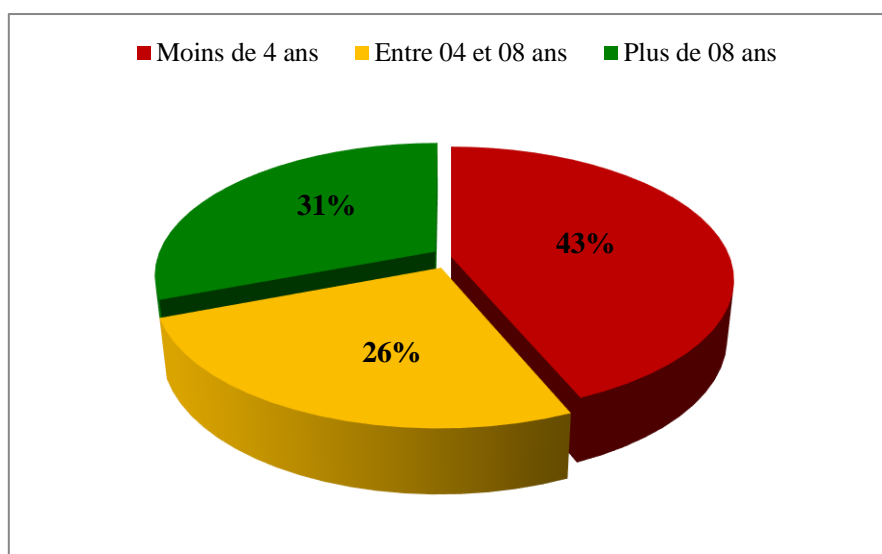


Figure 24: Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

Notre population se décompose en trois (03) catégories que nous nommons, la catégorie de nouveaux enseignants moins expérimentés dans le domaine et qui ont passé moins de 4 ans en travail. Ils représentent 43%, et nous pouvons dire qu'ils confrontent, de temps en temps, des difficultés à gérer la situation didactique et qui font le plus recours à leur corps afin de les surmonter, vu leurs expériences minces. En ajoutant les enseignants (26%) qui ont dépassé leurs premiers quatre ans, qui sont généralement les années les plus gênantes, mais ils ont encore besoin d'exercer le métier pour s'en être professionnels. Le dernier groupe est mesuré de 31% enquêtés que nous pouvons aussi considérer comme enseignants en voie de professionnalisme et qui ont, normalement, dépassé le stade des obstacles qui entravent leurs pratiques professionnelles. Ils représentent la catégorie qui travaille spontanément sans être dérangée vu leur longue expérience dans le domaine d'enseignement.

A la fin de l'analyse des données recueillies à partir de cette rubrique, nous estimons avoir des résultats variés qui nous procurent la crédibilité de notre enquête.

3. Analyse des données et interprétation des résultats

A. Dans votre mission d'enseignant, vous utilisez les gestes:

Fréquence	Souvent	Rarement	Jamais
Nombre (40)	39	01	0
Pourcentage (%)	97%	3%	0%

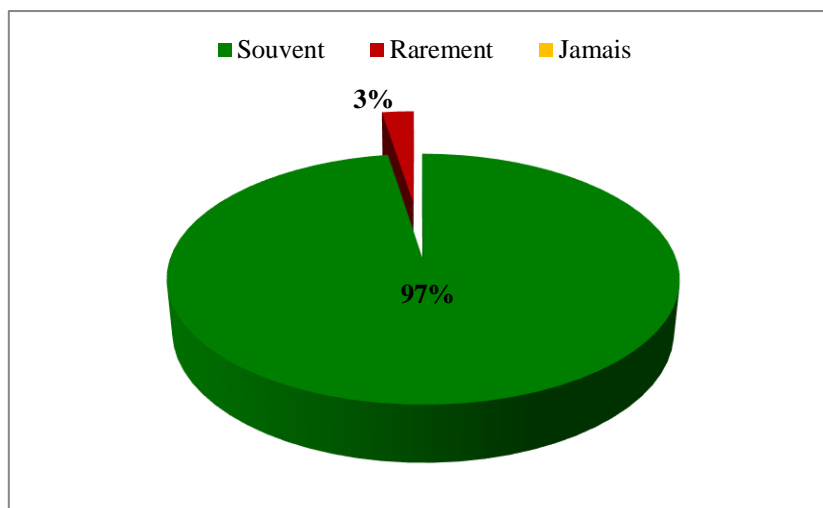


Figure 25: La fréquence de l'exploitation gestuelle d'après le public

A travers les données affichées dans le tableau ci-dessus et le secteur qui l'accompagne nous voyons si clair que la majorité quasi-totale (39) des interrogés utilise fréquemment les gestes au sein de leur classe, quant au reste, nous notons un (01) seul enseignant qui leurs fait recours rarement.

En s'appuyant sur ces propos, nous pouvons constater que la gestuelle en classe de langue, notamment, au cycle primaire, accompagne toujours le verbal de l'enseignant dans les différentes activités visant à éviter certaines situations de blocages, ou surmonter un manque de compréhension auprès des jeunes apprenants.

B. L'utilisation du corps dans les différentes situations d'enseignement est:

La nature des gestes utilisés	Guidés	Choisis personnellement
Nombre (40)	12	28
Pourcentage (%)	30%	70%

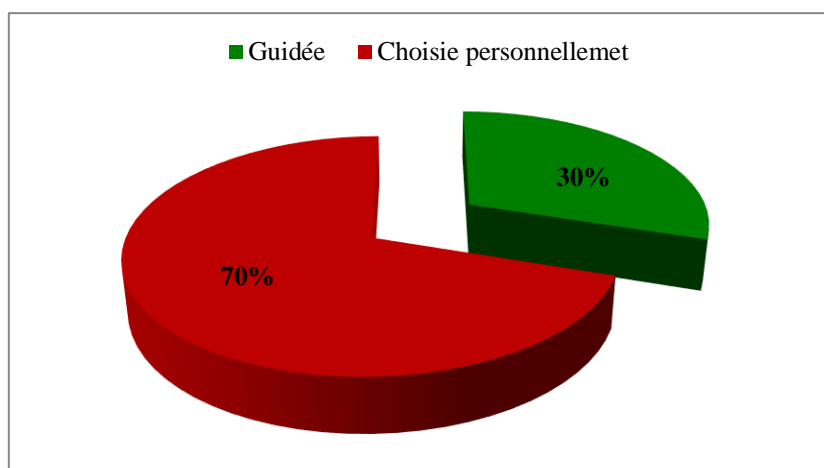


Figure 26: La nature des gestes utilisés par les enseignants

Les données inscrites dans le tableau précédent montrent que la majorité écrasante des enquêtés, représentant un taux de 70%, gesticulent par choix personnel et ne considèrent pas que leur gestualité comme un acte qui a été appris ou apporté d'un manuel ou d'un guide d'enseignant. Alors que les 30% d'entre eux déclarent que cette dernière ne vient pas du néant et qu'elle est guidée.

A la lumière de ces chiffres, nous constatons que, majoritairement, la gestuelle des enseignants du cycle primaire est choisie, spontanément, en fonction du besoin de la situation didactique.

C. Dans quelles (s) activité (s) vous faites, le plus, recours à votre corporalité?

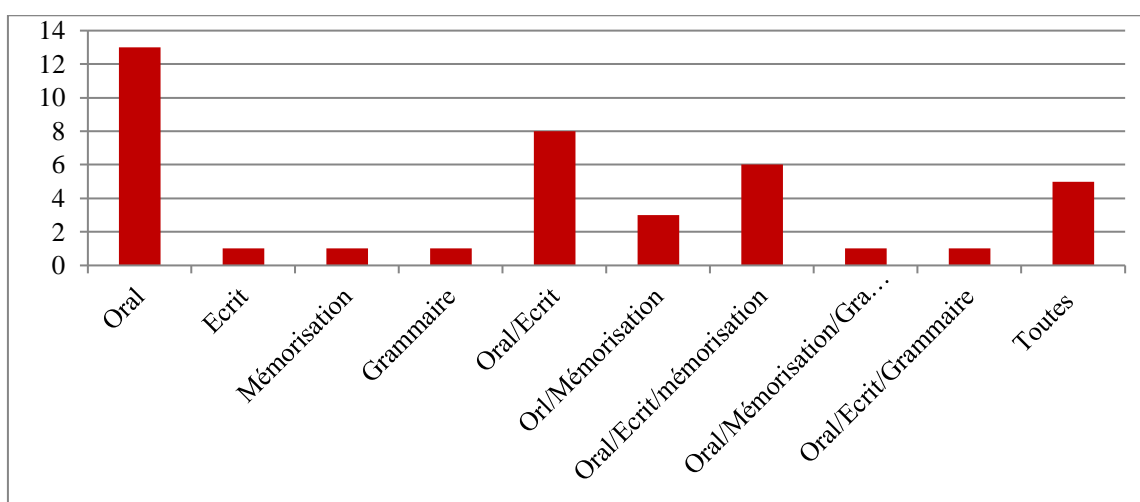


Figure 27: Les activités nécessitant le plus recours aux gestes

Chaque séance a sa manière d'être présentée vu la nature de l'activité à enseigner. A partir des réponses qu'ont choisies nos interrogés, nous discernons que l'activité de la compréhension de l'oral nécessite le plus recours aux mouvements corporels selon eux, elle a été choisie, toute seule, 13 fois et couplée avec d'autres activités 26 fois. Parmi les interrogés, 08 enseignants disent qu'ils ont recours aux gestes seulement dans les séances de la compréhension de l'oral et de l'écrit. Alors que 06 autres se mettent d'accord avec eux mais en ajoutant un troisième choix, à savoir les activités visant la mémorisation. Parmi nos enquêtés, il y en a 05 qui se trouvent obliger de gesticuler dans toutes les activités mises en choix. Finalement, le taux minimal soit (2.5%), renvoie à ceux qui font leurs séances relatives à la compréhension de l'oral et de l'écrit, la mémorisation du lexique ou aux règles de grammaire en jouant avec leurs corps.

En somme, nous déduisons que la plupart des enseignants trouvent des difficultés à gérer la séance de la compréhension de l'oral aisément, donc, elle est la première devant être présentée avec gesticulation, pour que l'ensemble des apprenants puissent bien comprendre les propos de leur enseignant, sans que ce dernier se trouve obliger d'avoir recours à la langue maternelle.

D. A quoi sert l'intégration des mouvements corporels au sein de votre classe ?

Utilité des gestes	Faciliter la compréhension	Mémoriser le lexique	Capter l'attention	Faciliter et mémoriser	Faciliter et capter	Toutes
Nombre (40)	13	0	04	04	10	09

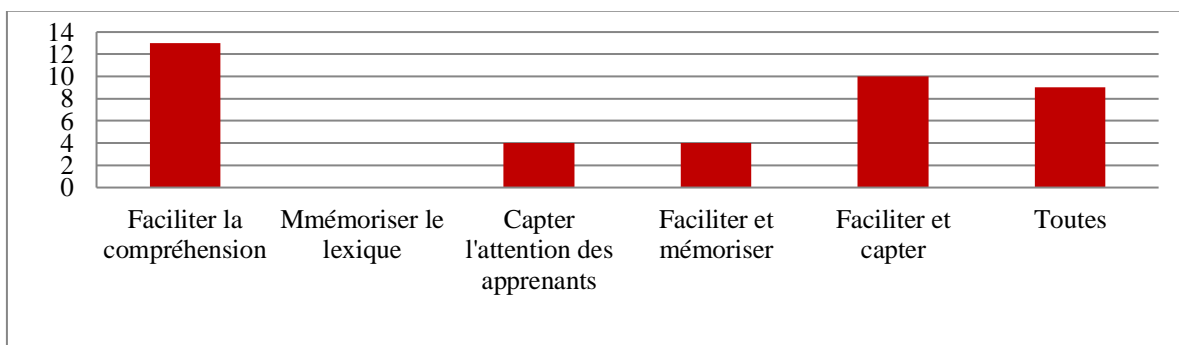


Figure 28: L'utilité des mouvements corporels dans la classe

32.5% de notre échantillon, les gestes pédagogiques, accompagnant ou non la parole dans un cours, ont pour objectif d'aider les apprenants à accéder aux sens visés; venant en deuxième lieu ceux qui les utilisent pour faciliter la compréhension des enseignés et pour attirer leur attention à suivre le cours, à faire un exercice, etc. 22.5% des enseignants affirment que tous les choix sont possibles et que leurs mouvements corporels sont utiles tant pour rendre leurs propos bien clairs et compréhensibles que pour renforcer le processus de la mémorisation auprès des enseignés en les incitant à emmagasiner certain lexique, et pour capter leur concentration. En partageant le même taux équivalant à 10%, un groupe d'interrogés pense que l'utilité de sa gestualité se résume seulement en captivant l'attention de l'auditoire et en l'invitant à interagir lors de la séance. Quant au deuxième groupe, il signale qu'avec de simples gestes, leurs apprenants arrivent à bien saisir le sens d'un nouveau mot ce qui leur permet de le mémoriser facilement en le joignant avec le geste qui lui convient.

En fin de compte, nous pouvons déduire que l'objectif premier, envers le recours aux gestes dans un contexte didactique, est de traduire les propos verbaux de l'enseignant en les rendant plus faciles à comprendre. Il est à noter aussi que ce constat peut inciter les apprenants à être attentifs et à faire certaines consignes sans que leur maître soit obligé de leur donner des ordres verbalement.

E. D'après vous, l'exploitation de votre corps dans votre leçon ayant une fonction:

Fonction (s)	D'information	De gestion	D'évaluation	D'info et de gestion	D'information et d'évaluation	Toutes
Nombre (40)	17	04	05	01	06	07

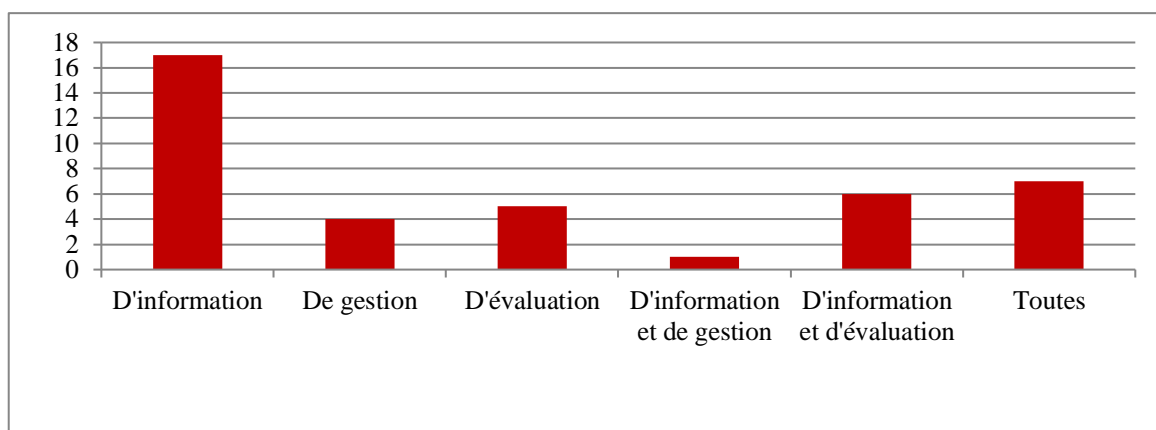


Figure29: Les fonctions des gestes pédagogiques selon les enquêtés

Après avoir abordé les fonctions accompagnant le geste pédagogique en classe de langue dans le deuxième chapitre, il nous paraît nécessaire de vérifier, par cette question, quelle(s) fonctionnalité(s) veulent atteindre les enseignants à partir des gestes accompagnant leurs cours ?

Dans notre enquête, 17 participants déclarent qu'ils exploitent leur corporalité à fonction transmissive d'une nouvelle information sur les règles lexicales, grammaticales ou parfois phonologiques. Cependant, sept (07) interrogés qui considèrent leurs mouvements corporels comme acte servant à atteindre toutes les fonctionnalités possibles. En répondant à cette question, 06 sur 40 (6/40) de notre public pensent que le geste auquel ils ont recours de temps en temps, leur permet soit de corriger certaines erreurs d'ordre phonologique, clarifier le sens d'un nouveau mot, soit de féliciter ou encourager quelqu'un. Ceux qui gesticulent uniquement pour l'évaluation de leurs apprenants, soit 05 du total. Alors que, quatre (04) seulement l'utilisent afin d'organiser les activités ou de donner certaines consignes. Le choix réservant le taux minimal équivalant à 2.5% renvoie à un enseignant qui préfère gesticuler pour transmettre une nouvelle information et pour bien gérer sa classe.

A l'issue des réponses recueillies, nous trouvons que la fonction primordiale que sert la corporalité de l'enseignant, du cycle primaire, est celle qui lui permet la transformation d'une nouvelle information relative au savoir. Il peut donc gesticuler pour clarifier le sens d'un nouveau mot transcrit dans une phrase, pour être identifié par les apprenants, ou bien faire de simples gestes pour corriger la structure fautive d'une phrase. Les deux autres fonctions, à savoir la fonction de gestion et celle de l'évaluation sont moins choisies, mais elles ont quand-même leurs utilités.

F. Après avoir obtenu votre poste, vous avez participé à faire une formation dite pédagogique, autour de quoi s'articule la conception de cette formation ?

La formation initiale que suit l'ensemble des enseignants lors de leur cursus universitaire ne suffit pas pour former un vrai enseignant capable de gérer une classe en s'appuyant seulement sur le contenu d'une formation purement théorique. Il sera donc obligé de suivre une formation, censée être pratique, qui est nommée, dans le domaine de l'enseignement, « formation pédagogique ».

Réponses	Oui	Non	Sans réponse
Nombre (40)	22	0	18

En recevant les réponses relatives à cette question, nous trouvons que dix-huit (18) personnes de notre population n'ont pas répondu à cette question tandis que les vingt-deux autres ont mentionné certains modules que nous exposons dans le tableau suivant:

Les modules assurés par la formation	Sciences de l'éducation et psychologie	Techniques de gestion de la classe	Didactique de la matière de spécialité	Evaluation pédagogique et remédiation	Ethique et déontologie	Législation scolaire	TIC
Fréquences	05	09	12	06	01	06	08
Ens 01			X				
Ens 02							X
Ens 03		X					
Ens 04	X						
Ens 05	X		X				X
Ens 06			X			X	X

Ens 07			X			X	X
Ens 08		X				X	
Ens 09		X		X		X	
Ens 10	X		X				
Ens 11	X		X				
Ens 12		X	X				
Ens 13							X
Ens 14	X		X	X			X
Ens 15			X	X		X	X
Ens 16		X	X	X		X	X
Ens 17			X	X	X		
Ens 18		X					
Ens 19			X				
Ens 20		X		X			
Ens 21		X					
Ens 22		X					

Tableau 11: Les réponses des enseignants interrogés concernant les modules appris dans la formation

Nous avons déjà dénommé les modules¹⁸ assurés par la formation pédagogique, et il nous paraît si clair que les répondants n'ont pas cité que sept (07) modules, chacun a mentionné ceux qu'il se rappelle.

Selon les chiffres qu'affiche le tableau 11, le module le plus cité (12 fois) est celui de la didactique de la matière. Les techniques de gestion de la classe sont le deuxième module à

¹⁸ Voir chapitre II, page 58.

être noté par neuf (09) formateurs. Nous enregistrons aussi huit (08) réponses relatives aux TIC et deux modules répétés à la même fréquence (six fois); celui de l'évaluation pédagogique et la remédiation, et de la législation scolaire. De leur part, les sciences de l'éducation et psychologie sont mentionnées cinq (05) fois et l'éthique et la déontologie n'a paru qu'une seule fois.

G. Dans cette formation, y a-t-il une réflexion sur l'aspect gestuel et sa pratique dans la classe ?

Cette question, autour de laquelle s'articule notre deuxième étude pratique et que nous considérons comme le noyau de notre enquête, est posée pour vérifier quelle place accorde-t-on aux gestes pédagogiques au sein d'une telle formation ?

Réponses	Oui	Non
Nombre (40)	13	27
Pourcentage (%)	32%	68%

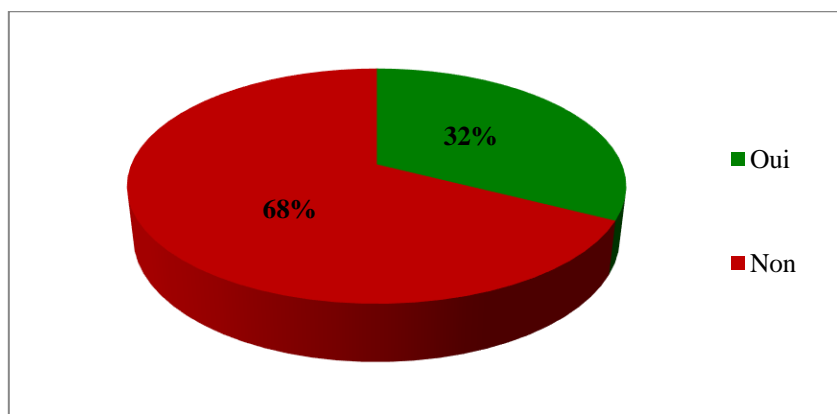


Figure 30: L'intégration de l'aspect gestuel dans la formation pédagogique

Les données qu'enregistre le tableau présenté ci-dessus et les chiffres que retrace le secteur mentionnent que 68% de la population enquêtée déclare que la formation pédagogique qu'elle a poursuivie n'a aucune réflexion sur le côté gestuel qu'elle l'intègre souvent dans son cours. Alors que 32% des enseignants infirment ces propos et disent que lors de cette formation, ils ont été formé sur l'intégration de leurs corps au sein de la classe.

D'après les résultats obtenus à partir de cette question, et vu le pourcentage élevé qui renvoie à l'ensemble des enquêtés affirmant l'absence totale d'un module impliquant l'aspect gestuel, nous disons que cette pédagogie est marginalisée dans une telle formation. Mais, en vérifiant les réponses précédentes des enseignants infirmant les propos des premiers, il nous est apparues que ce sont les interrogés qui ont plus de huit ans de travail qui ont déclaré que leur gestuel est vraiment guidé. A cet égard, nous pouvons constater que la nouvelle génération des enseignants n'ont pas suivi la même formation poursuivie par les anciens dans le domaine.

- **Si oui, précisez dans quel module ?**

Dans la continuité de la question qui précède, nous cherchons quel module s'occupe de former les formateurs sur un tel acte préconisé et au choix des gestes convenant à certaines situations d'enseignement-apprentissage.

Les modules	Pratiques de classe	Didactique	Tous	Sans réponses
Nombre (13)	03	02	04	04

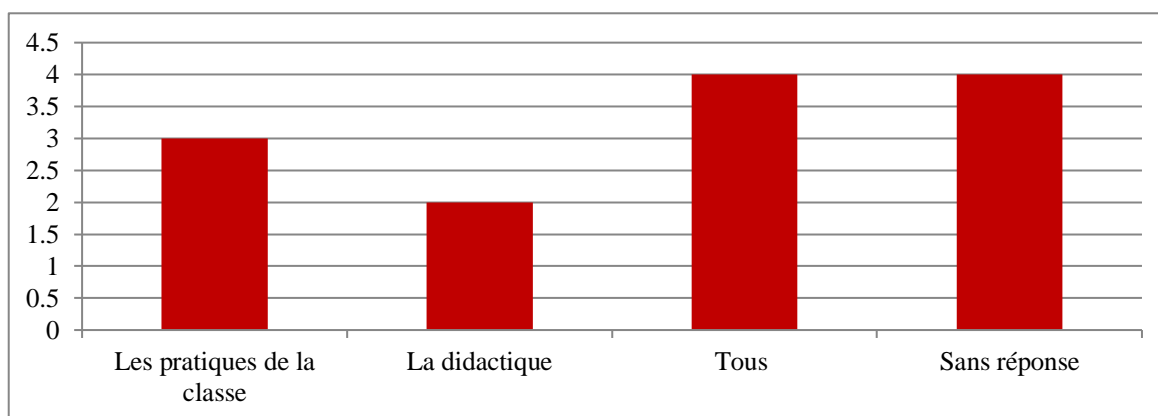


Figure 31: Les modules impliquant l'aspect gestuel, selon les interrogés

Trois (3) parmi les treize interrogés, assurant l'intégration de l'aspect corporel de l'enseignant au sein de la formation pédagogique à laquelle ils ont été participants, déclarent que le module qui s'en occupe est celui des pratiques de la classe, alors que deux (02) autres citent le module qui s'intéresse à la didactique de la matière. Quatre

participants signalent que tous les modules intègrent le geste pédagogique comme un acte à enseigner pendant que les restes affirment sans mentionner aucun module.

- **Si non, vous proposez de l'intégrer dans un module qui s'intéresse à :**

Après avoir infirmé les propos que nous venons de poser à partir de la septième question, les vingt-huit répondants arrivent de proposer, selon leurs avis, quel module peut s'occuper de cet aspect.

Les modules	La gestion	L'évaluation	Les pratiques	La gestion et les pratiques	L'évaluation et les pratiques	Tous les modules	Sans réponse
Nombre (28)	02	0	07	13	01	03	01

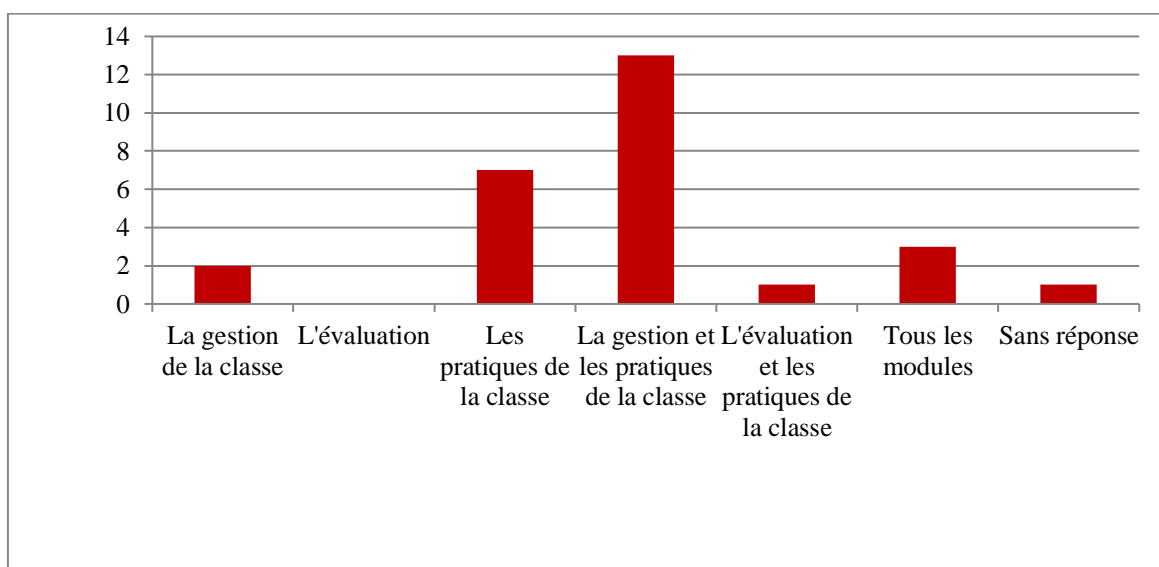


Figure 32: Les modules souhaités traiter l'aspect gestuel, proposés par les interrogés

En s'appuyant sur les chiffres notés dans la figure 32, nous remarquons que les modules traitant la gestion et les pratiques de la classe sont les plus choisis par la population (13). Tandis que sept sur vingt-huit (07/28) enquêtés souhaitent l'intégration d'une réflexion sur le gestuel de l'enseignant dans un module abordant seulement les pratiques de la classe et une (01) fois associé à celui qui s'intéresse à l'évaluation. Deux (02) autres ont été les

seuls à proposer la gestion de la classe à choix unique. Ceux qui veulent en être formés dans tous les modules sont trois (03).

Relativement à leurs besoins d'être formés sur leurs mouvements corporels qu'ils intègrent dans leurs cours, les interrogés nous ont proposées quelque(s) module(s) souhaité(s) s'en occuper pour leur permettre parfois de gérer la classe loin d'être obligés à chaque fois de faire appel à la traduction car ils doivent enseigner la langue par elle-même.

H. Pensez-vous que les futurs enseignants auront vraiment besoin d'être formés à l'exploitation du gestuel en classe avant d'aller exercer le métier sur terrain ?

En vue d'attester l'importance et le rôle central que joue le corps de l'enseignant dans les pratiques de sa classe auprès de notre population, nous voulons savoir leurs avis sur le sujet.

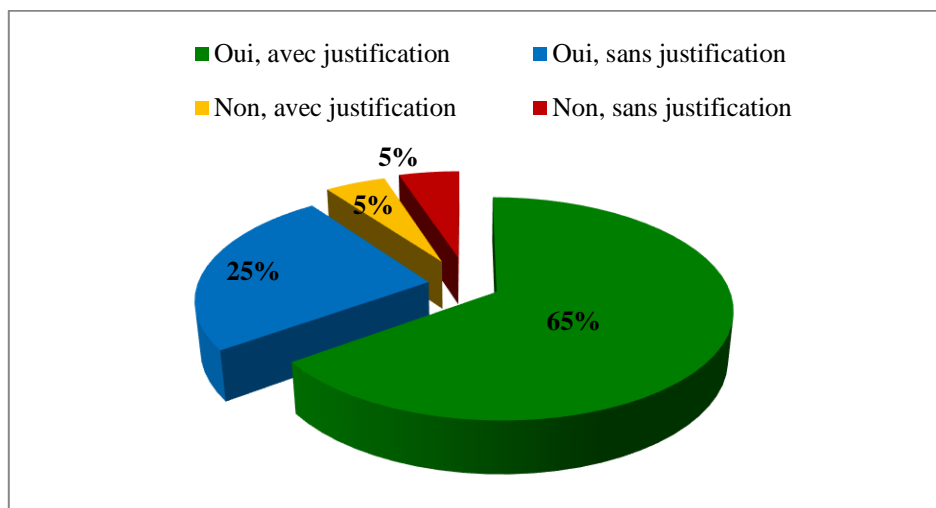
Réponses	Oui	Non
Nombre (40)	37	03
Pourcentage (%)	92%	08%

En recevant les réponses relatives à cette question, nous remarquons l'intérêt qu'ont les enseignants envers l'importance du sujet. Ils ont vraiment une grande curiosité pour s'en savoir plus, par le fait que 92% parmi eux approuvent qu'il serait vraiment indispensable de former les futurs enseignants sur la bonne exploitation de leur gestuel en classe de langue en évitant toute ambiguïté lui en liée, à savoir le recours à certain geste qui sera obstacle à la compréhension chez les jeunes apprenants. 08% ont choisi seulement la réponse contraire et ils ont également leurs raisons à infirmer ce que les autres viennent de valider.

- **Les justifications des réponses**

En voyant qu'il n'est pas assez nécessaire de mener une réflexion sur l'exploitation des gestes pédagogiques au sein des formations que soit leur nature (initiale, pédagogique ou continue), les enseignants, soient (02/04) infirmant la nécessité de ce besoin, se sont mis d'accord en justifiant leur choix sous prétexte que ces mouvements ne sont pas à enseigner, et que les situations où ils se trouvent obliger d'en faire recours, sont momentanées et ils

doivent agir spontanément, en fonction de celles-ci, sans être guidés. Les deux autres (02) ont infirmé sans avoir justifié leur choix.



En répondant à cette dernière question, 25% des enquêtés ont préféré s'en passer sans aucune justification à noter, alors que les 65% ont donné leurs avis en justifiant le choix validant l'intégration du corps en plein cours au sein de la formation des futurs enseignants par les réponses suivantes:

65.38% des justifiants voient que, la gestuelle de l'enseignant, exploitée dans ses pratiques pédagogiques, permet d'éviter toutes situations de blocages et de surmonter les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage des enseignés. Cela, leur procure une bonne compréhension de l'oral.

Il est communément admis que l'enseignement est une profession épuisante, pour cela les gens qui exercent ce métier cherchent toujours la diversification des moyens afin de le rendre plus praticable et moins ennuyeux tant pour l'enseignant que pour ses apprenants. Parmi les solutions qu'ils appliquent, inconsciemment, est le recours au corps qui s'impose. Donc, 34.62% expriment que cet acte leur garantit une bonne gestion des activités ce qui leur facilite l'acte d'enseignement.

4. Synthèse

« L'enseignant dans sa formation aurait besoin de conseils pratiques et par conséquent d'une formation préalable sur l'intégration de son corps à son cours », c'était notre hypothèse émise en début de notre recherche et proposée à être vérifiée par le biais de cette

enquête menée auprès d'une population soigneusement sélectionnée, à savoir les enseignants du cycle primaire.

Après avoir analysé les résultats obtenus à l'aide de cette enquête par questionnaire, nous avons constaté que l'omniprésence du geste en classe de langue joue un rôle primordial dans les procédures enseignantes car il procure la bonne compréhension de l'oral auprès des jeunes apprenants et garantit une meilleure manipulation des pratiques de la classe. Nous discernons, également, une négligence remarquable de l'impact du geste pédagogique sur l'amélioration du processus de la mémorisation, chez l'ensemble de notre public, que nous avons approuvé dans le chapitre qui précède.

Il nous a paru que dans les formations pédagogiques actuellement suivies, l'exploitation des mouvements corporels de l'enseignant est carrément négligée, pour cela, nos enquêtés souhaitent l'intégration de cette dimension dans les formations de futurs enseignants.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif suprême du processus d'enseignement-apprentissage des langues s'appuie sur l'amélioration de la communication authentique entre acteurs. Une perfection dont la base est la compréhension d'un contenu oralement reçu. En cela, cette dernière doit être mise au centre d'intérêt.

D'après notre constat, au cours de nos pratiques enseignantes au primaire, nous avons discerné que les néophytes de 9 à 11 ans pâtissent d'une faiblesse pénalisante au niveau de l'oral tant pour s'exprimer que pour comprendre. Donc, ils incarcerated leurs compétences orales aussi que langagières dans des expressions stéréotypées; une anomalie qui mérite une réflexion approfondie. Pour combler ces lacunes, certains didactico-pédagogues ont qualifié le langage corporel et surtout la gestuelle comme de véritables outils didactiques facilitant l'accès au sens. Ils l'attribuent comme l'une des stratégies de par excellence. Cette importance accordée à la communication non verbale, spécialement à la dimension gestuelle, crée chez nous une inquiétude pour étudier son effet sur la compréhension de l'oral des élèves, d'une part, et sa place occupée dans la formation pédagogique de formateurs, d'autre part. L'interrogation de départ, qui a sous-tendu notre curiosité, s'articule autour de la question suivante:

Comment l'exploitation de la gestuelle en classe de FLE permet à l'enseignant une meilleure réalisation de son acte en assurant une bonne compréhension de l'oral ?

La mise en œuvre de notre recherche faite par l'intermédiaire d'une expérimentation qui nous a guidé à évoquer le lien indéniable et l'apport du geste pédagogique dans la compréhension de l'oral auprès des enseignés.

Souvent, elle décrit une « *métaphore de pensée* », cette pratique pédagogique permet aux élèves de contextualiser le message auditif produit de la part de l'enseignant en favorisant la pénétration du sens et l'identification de ses intentions. De ce fait, elle permet d'éviter le recours à la traduction en langue maternelle. Donc, son rôle s'avère de plus en plus primordial.

De surcroît, l'inclusion du corps en classe de FLE aide l'élève à activer sa mémoire lexicale et perfectionner sa performance langagière par un emmagasinage des items filmés par le biais des gestes pédagogiques. Dès lors, elle consolide ses savoirs disciplinaires permettant de construire un répertoire constant des expressions figées. L'adaptation de cette dimension assure un climat favorable et attrayant en suscitant extrêmement la

motivation de l'apprenant et captivant son attention, ceci lui pousse à répondre commodément au bout de l'expérimentation.

Cette astuce pédagogique applique les normes de la diversification, au sens propre du terme, car elle rend la classe plus active et dynamique, et répond aussi aux besoins de chaque apprenant en diversifiant les moyens d'apprentissage. Autrement dit, elle assimile une variation des mouvements corporels dans la mesure où chacun d'entre eux a sa manière d'acquérir les savoirs et de les comprendre.

Pour en élargir de l'horizon, nous avons mené une enquête auprès des enseignants du cycle primaire, dont l'objectif principal est de reconnaître à quel point ils sont engagés dans cette dimension gestuelle durant leur formation pédagogique. Au vu des résultats obtenus, nous avons ressenti une négligence assez totale quant à la mise à profil de la pédagogie gestuelle.

A la lumière de ce qui précède, la mise en place d'une telle pédagogie en classe de FLE aide les enseignants à réaliser une grande partie des finalités assignées pendant les cours. De ce fait, l'impact positif remarqué de cette application sur la compréhension, la mémorisation et la motivation des apprenants éprouve la fortification de celles-ci grâce à la pédagogie des gestes. Il est communément admis que cette dernière représente un outil idéal qui permet de responsabiliser le jeune-apprenant à son apprentissage en maîtrisant les compétences générales de l'acquisition de FLE mais, notamment, celles de type orales et langagières.

Pour clôturer, nous souhaitons que cette recherche apporte de la nouveauté vers l'enrichissement du domaine de la didactique de FLE. En effet, pour aller plus loin par cet écrit scientifique, nous avons vu qu'il est pertinent de le diriger vers une nouvelle perspective. Ainsi, le nouvel axe de réflexion consiste à concevoir de nouveaux modules, bien déterminés, ancrés dans les formations de formateurs, notamment, les formations professionnelles tout en favorisant l'épanouissement des stratégies gestuelles. Cela a pour finalité le développement de l'enseignement des gestes en Algérie, en assurant toute une formation au personnel concerné, car les pratiques gestuelles ne sont jamais innées.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

1. Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger: Casbah Editions.
2. Barrier, G. (1996). *La communication non verbal, comprendre les gestes: perception et signification*. Paris: ESF Editions.
3. Cadet, L. & Tellier, M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique*. Paris: Maison des langues.
4. Calbris, G. & Porcher, L. (1889). *Geste et communication*. Paris: Didier Hatier.
5. Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
6. Gullberg, M. (1998). *Gesture as communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
7. Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
8. N'DA, P. (2016). *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master: en lettres, langues et sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.
9. Puren, C. et al. (2007). *Se former en didactique des langues*. Paris: Éditions Ellipses.
10. Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international.

Chapitres d'ouvrages

1. Cosnier, J. (1982). Communication et langages gestuels. Dans Cosnier, J et al. *Les voies du langage: communications verbales, gestuelles et animales*. (pp. 255-304). Paris: Dunod.
2. Helmick, J., Jackson, D. et Watzlawick, P. (1967). Une logique de la communication. Proposition pour une axiomatique de la communication. Dans *Une logique de la communication*. (pp. 45-69). Paris: Editions du Seuil.
3. Tellier, M. (2008b). L'usage des gestes en langue étrangère: quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants? Dans Feuillet, J. *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. (pp. 207-218). Nantes: Editions du CRINI.
4. Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce: Impact sur le développement de la langue maternelle. Dans Corblin, C. & Sauvage, J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. (pp.31-54). Paris: L'Harmattan.

5. Tellier, M. (2012). Former à l'étude de la gestuelle: réflexions didactiques. Dans Vion, R., Alain, G. et Vargas, C. *La corporalité du langage: Multimodalité, discours et écriture*. (pp.73-85). Hommage à Claire Maury-Rouan. Aix en Provence: Presses Universitaires de Provence.

Ouvrages en ligne

1. Andzanga, R-S. (2017). *Appropriation de la lecture et de l'écriture du français au Cameroun: cas des lycées bilingues de Yaoundé et de Buea*. Saint-Denis: connaissances et savoirs. [En ligne] <https://books.google.dz/books?id=Dw5BDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ar#v=onepage&q&f=false>
2. Berbaum, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation*. Paris: PUF. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4812177h/f26.item>
3. Croisile, B. (2009). Tous sur la mémoire. Paris: Odil Jacob. [En ligne] https://books.google.dz/books?id=j8GxMmYgbJUC&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
4. Croussy, G. (1989). *La Génération de la communication*. (1^{ère} éd.). Presses Universitaires du Septentrion. [En ligne] https://books.google.dz/books?id=DEId3fyus-EC&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
5. Gardiès, C. (2008). *L'éducation à l'information: guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Paris: Educagri Editions. [En ligne] <https://books.google.dz/books?id=qtcDsH507IYC&printsec=frontcover&hl=ar#v=onepage&q&f=false>
6. Klocker, S. (2009). *Manuel de l'animateur en éducation non formelle*. France: Conseil de l'Europe. [En ligne] https://books.google.dz/books?id=v5qXBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
7. Maisonneuve, D. (2004). *Les relations Publiques: Le Syndrome de la Cage de Faraday*. Québec: PUQ. [En ligne] https://books.google.dz/books?id=QnVDPlfWPKMC&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Bibliographie

8. Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
[En ligne]
https://books.google.dz/books?id=bgXA0J6dm9MC&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Dictionnaires

1. Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions de Seuil.
2. Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
3. Dubois, J. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse-Bordas.
4. *Le petit Larousse: Dictionnaire multimédia*. (2008). Paris: Larousse.
5. *Le pluridictionnaire Larousse*. (1977). Paris: Larousse.
6. *Le petit Robert*. (2003). Paris: Robert.
7. Ray, A. et al. (2011). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Robert.
8. Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Editions Ophrys.

Revue et Articles

1. Ali Guechi, L. (2016). L'accompagnement du geste à la parole dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère: une étude descriptive de la gestuelle des enseignants. *Synergies Algérie* (23), pp. 263-272. Consulté le 27 Octobre 2019, sur https://gerflint.fr/Base/Algerie23/ali_guechi.pdf
2. Auzéau, F. (2016). Le corps: un allié de l'enseignant souvent oublié. *Synergies France* (10), pp. 83-90. Consulté le 8 Mars 2020, sur <https://gerflint.fr/Base/France10/auzeau.pdf>
3. Beauchamp, H. (1996). Réflexion sur la communication personnelle et interpersonnelle d'une enseignante formée à la PNL et à ses techniques. *Université de Sherbrooke*. Consulté le 20 janvier 2020, sur https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/7769/Beauchamp_Helene_MEd_1996.pdf?sequence=1
4. Cadet, L. & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE: Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les*

Bibliographie

- Cahiers Théodile*. Lille: Université Charles de Gaulle Lille 3, pp. 67-80. Consulté le 4 Novembre 2019, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378851>
5. Cadet, L. & Tellier, M. (2013). Dans la peau d'un natif: État des lieux sur l'enseignement des gestes culturels en classe de FLE. *Raisons, comparaisons, éducations: la revue française d'éducation comparée*, pp.111-140. Paris: L'Harmattan. Consulté le 27 Octobre 2019, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01486717>
 6. Cazeneuve, J. (1963). Qu'est-ce que la communication ? *Les Cahiers de la publicité* (5), La communication, pp. 11-14. doi: <https://doi.org/10.3406/colan.1963.4794>
 7. Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, pp. 7-28, p 52. [En ligne] http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf
 8. De Fornel, M. (1993). Sémantique et pragmatique du geste métaphorique. *Cahiers de linguistique française* (14), pp. 247-248. Paris: EHESS. [En ligne] https://clf.unige.ch/files/5714/4103/3045/14-DeFornel_nclf14.pdf
 9. Denizci, C. (2017). Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère. *Synergies Turquie* (10), pp. 69-83. Consulté le 27 Octobre 2019, sur <https://gerflint.fr/Base/Turquie10/denizci.pdf>
 10. Dubé, J. (2012). Les éléments prosodiques et sonores: débit, volume, ton. *Capsules de français*. Consulté le 25/01/2020 sur <https://lacroiseefbc.wordpress.com/2012/04/25/les-elements-prosodiques-et-sonores-debit-volume-ton/>
 11. Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation? *Recherche et Formation*, pp. 119-134. Consulté le 29 février 2020, sur https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1992_num_12_1_1115
 12. Gadoni, A. & Tellier, M. (2014). Mon corps d'enseignant. *Cahiers Pédagogiques*, non paginé. Consulté le 24 Octobre 2019, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01485966>
 13. Gullberg, M. (2005). L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (23), pp. 153-172. Consulté le 30 Janvier 2020, sur <https://journals.openedition.org/aile/1714>
 14. Lange, Y. & Péchou, A. (1988). Le geste et la mimique en classe de langue: des résultats étonnants. *Communication et langages* 75 (1er trimestre), pp. 38-52.

Bibliographie

- Consulté le 23 Octobre 2019, sur https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1988_num_75_1_1021
15. Mahut, B., et al. (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Science et Motricité* (56), pp. 43-63. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-science-et-motricite1-2005-3-page-43.htm>
 16. Menahem, R. (1983). La voix et la communication des affects. *L'année psychologique* 83(2), pp.537-560. doi: <https://doi.org/10.3406/psy.1983.28482>
 17. Moulin, J-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant: La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation* (17), pp. 142-159. Consulté le 29 Janvier 2020, sur https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm#xd_co_f=Mjc4YzIzMGZmOGJlZDE5NjJhMjE1ODQyNzc3NzUyMjg=~
 18. Müller, L-F. (1997). Saint-Simon et les signes de la communication non verbale. *Cahiers Saint-Simon*, pp. 29-42. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/simon_0409-8846_1997_num_25_1_1255
 19. Petit , L. (2006). La mémoire. *Presses Universitaires de France*. Que sais-je ?
 20. Rouchouse, J. (2017). Les gestes pédagogiques en classe de Français Langue Étrangère/Seconde. *Synergies France* (11), pp. 31-41. Consulté le 27 Janvier 2020, sur <https://gerflint.fr/Base/France11/rouchouse.pdf>
 21. Stam, G. & Tellier, M. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains: La gestuelle des futurs enseignants de langue. *Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes*, pp.1-14. Lyon. Consulté le 23 Octobre 2019, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00541984>
 22. Studdert-Kennedy, M. (1993). A Review of McNeill, D. (1992). Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought. *Haskins laboratories Status Report on Speech Research* (115/116), pp. 149-153. [En ligne] http://www.haskins.yale.edu/sr/sr115/SR115_11.pdf
 23. Tellier, M. (2005). L'utilisation des gestes en classe de langue: Comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ? *Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog*. Toulouse: France. Consulté le 05/02/2020, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00433394/document>

24. Tellier, M. (2008a). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, pp.40-50. Consulté le 24 Octobre 2019 , sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00371029>
25. Tellier, M. (2013). Je gestualise, donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue. *Québec français* (170), pp. 62–63. Consulté le 26 Janvier 2020, sur <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n170-qf0918/70511ac.pdf>
26. Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères 13(1). Consulté le 5 Novembre 2019, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01664503>
27. Velez, I. (2012). Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia: un exemple de translittératie. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*(2), pp. 8-25. [En ligne] <https://journals.openedition.org/apliut/2650#quotation>
28. Vignes, L. (2015). Pour la beauté du geste: plaidoyer pour une didactique de la gestualité. *Synergies Europe* (10), pp. 161-173. Consulté le 27 Octobre 2019, sur <https://gerflint.fr/Base/Europe10/vignes.pdf>

Mémoires et Thèses

1. Benamar, R. (2003). *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*. (Thèse de doctorat. Tlemcen: Université Aboubakr Belkaid). [En ligne] <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/2447/1/Valorisation-de-%20l-oral-dans-les-%20nouveaux.pdf>
2. Boué, M. (2013). *La communication non verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire*. (Mémoire de Master 2. Ecole interne IUFM, Midi-Pyrénées/UT2 en partenariat avec UT1, UT3 et CU-JF Champollion). [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00909602/document>
3. Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Rennes 2). [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00199298/PDF/theseforest.pdf>
4. Lapointe, J. R. (2010). *Les stratégies de communication non verbale dans la dynamique d'une classe du primaire*. (Mémoire: Université du Québec).

Bibliographie

5. Lefebvre, V. (2017). *Le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire*. (Mémoire de Master, université de Rouen, ESPE – Académie de Rouen). [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01701862>
6. Lemonie, Y. (2009). *Etude de l'interaction d'enseignement-apprentissage: le cas de l'enseignement de la natation sportive EPS*. (Thèse de doctorat en SHS. Université Paris-Est).
7. Miloudi, M. (2016). *La formation de formateurs: État des lieux, modalités et enjeux*. (Mémoire de Master. Université Hamma Lakhdar El-Oued).
8. Oyugi, C. (2013). *L'appropriation de la parole en langue étrangère*. (Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Franche-Comté).
9. Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères: Etude sur des enfants de 5 ans*. (Thèse de doctorat, Paris: Université Paris 7 - Paris-Diderot). [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041>

Sitographie

1. Ducrot, J-M. (2005). *L'enseignement de la compréhension orale: objectifs, supports et démarches*. Consulté le 6 Février 2020 à 14:21, sur https://flecree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf
2. <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Communication.htm>. Consulté le 24 Janvier 2020 à 23:15.
3. <https://profpower.livrescolaire.fr/les-cles-pour-mieux-memoriser/co%CC%82ne-dapprentissage/>. Consulté le 10 Février 2020 à 22:30.

ANNEXES

Annexe 1: Liste des figures et des tableaux**I. Liste des figures**

Numéro	Titre	Page
01	Le schéma de communication de Jakobson	20
02	Schéma récapitulatif des composantes de la communication non verbale	23
03	Le continuum de Kendon	27
04	Exemple de geste coverbal « large comme ça »	28
05	Exemple d'un pantomime « découper »	28
06	Exemple d'un geste emblématique (français)	29
07	Exemple de gestes de la langue des signes française	30
08	Paramètres influents du profil gestuel de l'enseignant	42
09	Pyramide (le cône) d'apprentissage	54
10	Répartition des élèves selon l'âge	63
11	Répartition du public selon le sexe	63
12	Représentation graphique de résultats de la 1 ^{ère} partie de questions du pré-test	72
13	Représentation graphique de résultats de la 2 ^{ème} partie de questions du pré-test	73
14	Représentation graphique de résultats de la 3 ^{ème} partie de question du pré-test	74
15	Représentation graphique de résultats de la 2 ^{ème} activité du pré-test	74
16	Représentation graphique de résultats de la 1 ^{ère} partie de questions du post-test	75
17	Représentation graphique de résultats de la 2 ^{ème} partie de questions du post-test	76
18	Représentation graphique de résultats de la 3 ^{ème} partie de questions du post-test	77
19	Représentation graphique de résultats de la 2 ^{ème} activité du post-test	77
20	Confrontation des réponses correctes du pré-test et du post-test	78
21	Répartition des enquêtés par sexe	82

Annexes

22	Répartition de la population en fonction de l'âge	83
23	Répartition des interrogés selon le diplôme obtenu	83
24	Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle	84
25	La fréquence de l'exploitation gestuelle d'après le public	85
26	La nature des gestes utilisés par les enseignants	86
27	Les activités nécessitant le plus recours aux gestes	86
28	L'utilité des mouvements corporels dans la classe	87
29	Les fonctions des gestes pédagogiques selon les enquêtés	89
30	L'intégration de l'aspect gestuel dans la formation pédagogique	92
31	Les modules impliquant l'aspect gestuel, selon les interrogés	93
32	Les modules souhaités traiter l'aspect gestuel, proposés par les interrogés	94

II. Liste des tableaux

Numéro	Titre	Page
01	La première grille d'observation traitant le langage non verbal de l'enseignante	63
02	La seconde grille d'observation montrant la typologie des gestes utilisés	65
03	Les résultats de la 1 ^{ère} partie de questions du pré-test	68
04	Les résultats de la 2 ^{ème} partie de questions du pré-test	68
05	Les résultats de la 3 ^{ème} partie de questions du pré-test	69
06	Les résultats de la deuxième activité du pré-test	70
07	Les résultats de la 1 ^{ère} partie de questions du post-test	71
08	Les résultats de la 2 ^{ème} partie de questions du post-test	72
09	Les résultats de la 3 ^{ème} partie de questions du post-test	72
10	Les résultats de la deuxième activité du post-test	73
11	Les réponses des enseignants interrogés concernant les modules appris dans la formation	86

NB: Les figures et les tableaux sont présentés selon leur ordre d'apparition dans l'intégralité du travail.

Annexe 2: Les textes adoptés lors de l'expérimentation

Pré-test

Amine se lève tôt le matin. Il se lave pour faire la prière. Il prend son petit déjeuner avec sa famille. Amine est en bonne santé. Il boit du lait riche en calcium. Il mange un petit morceau de biscuit puis il lave les mains et brosse les dents.

1^{ère} séance expérimentale

Un jour les légumes et les fruits sont rencontrés.

Les légumes: vous savez chers fruits, nous sommes très nécessaires pour la santé.

Les fruits: mais non les voisins! Nous sommes les plus préférés pour l'homme.

La carotte: moi, le poivron rouge et la tomate, nous sommes riches en vitamine A.

La mangue: moi, l'abricot et la pêche, nous sommes aussi riches en vitamine A.

Le poivron vert: alors, moi, le chou-fleur et le persil, nous sommes riches en vitamine C.

L'ananas: n'oubliez pas que moi, l'orange et la fraise, nous sommes très riches en vitamine C.

Les légumes: ah oui! Donc, nous sommes tous les deux nécessaires pour la santé.

Les fruits: tout à fait!

2^{ème} séance expérimentale

Maman: je te prépare une tarte délicieuse Anis.

Anis: je ne veux rien manger.

Maman: mais pourquoi ?

Anis: j'ai mal à la dent.

Maman: fait voir !

Anis: voilà.

Maman: mais non ! Il faut voir le dentiste.

Maman: bonjour docteur.

Le dentiste: bonjour madame.

Maman: Anis a mal à la dent.

Le dentiste: fait voir !

Ah ! C'est une carie dentaire. Je dois soigner cette dent malade. Mais attention ! Il ne faut pas manger beaucoup de bonbons et de chocolats. Tu dois brosser les dents après chaque repas.

Post- test

Nadhir est malade. Le docteur lui dit: pour être en bonne santé, il faut:

- Laver les mains avant de manger.
- Manger des légumes et des fruits
- Boire beaucoup d'eau.
- Brosser les dents après chaque repas.
- Faire du sport.
- Etre actif et jouer avec les amis.

La mangue, tomate et pêche sont riches en:

Vitamine A

Calcium

2^{ème} partie: réécoutez le texte, puis dites « vrai » ou « faux »

- Seuls les fruits sont nécessaires pour la santé. (.....)
- L’ananas et le persil sont riches en vitamine C. (.....)

3^{ème} partie: réécoutez le texte encore une fois, puis répondez aux questions.

- Regroupez les éléments suivants au tableau: **la carotte, la mangue, le poivron, la fraise, la pêche, le persil, la tomate.**

Légumes	Fruits
.....
.....
.....
.....

- Qui sont les plus nécessaires pour la santé ?

Légumes

Les légumes et les fruits ensemble

La deuxième activité: (visant la mémorisation)

Il s’agit d’un jeu ludique pendant lequel l’enseignant choisit un nombre limité d’apprenants, puis il commence à nommer un fruit et un légume, présentés sur la table. Les élèves prennent celui qui correspond au nom prononcé, d’ailleurs ils concourent pour le trouver.

Objectif: l’élève sera capable de mémoriser l’ensemble de fruits et de légumes nécessaires pour protéger la santé.

2^{ème} séance expérimentale

La première activité: (visant la compréhension de l’oral)

1^{ère} partie: écoutez le texte, puis entourez la bonne réponse.

- La maman de Anis prépare:

Une tarte

Du pain

- Anis a mal:

Au ventre

A la dent

2^{ème} partie: réécoutez encore le dialogue, puis dites « vrai » ou « faux »

- Anis a une carie dentaire (.....)
- Le dentiste soigne le dent malade de Anis (.....)

3^{ème} partie: réécoutez encore le dialogue, puis dites « il faut » ou « il ne faut pas »

Pour protéger les dents,

Il faut

Il ne faut pas

- Manger beaucoup de bonbons
et du chocolat.

- Brosser les dents après le repas.

La deuxième activité: (visant la mémorisation)

Tester la mémorisation à travers la production orale

Consigne: réécoutez le dialogue encore un fois, puis le jouez avec tes camarades.

Post-test

La première activité: (visant la compréhension de l'oral)

1^{ère} partie: écoutez le texte puis soulignez la bonne réponse

- Nadhir est:

Malade

En bonne santé

- Avant de manger, Nadhir doit:

Laver les mains

Brosser les dents

2^{ème} partie: réécoutez le texte puis dites « il faut » ou « il ne faut pas »

Pour être en bonne santé,

Il faut

Il ne faut pas

- Manger beaucoup de chocolat

- Boire beaucoup d'eau

3^{ème} partie: réécoutez encore le texte puis encadrez la bonne réponse.

- Que doit manger Nadhir pour être en bonne santé?

des bonbons

des légumes et les fruits

- Pour protéger sa santé, Nadhir doit être:

Actif

Fainéant

La deuxième activité: (visant la mémorisation)

Complétez le paragraphe par:

brosser - mains - les légumes - boire

Ali se sent malade. Il va au docteur. Il lui conseille de laver les..... avant de manger. Il doit beaucoup d'eau, manger..... et les fruits.
Nadhir doit..... les dents après chaque repas.

Le post-test

La première activité: (visant la compréhension orale)

1^{ère} partie: écoutez le texte puis soulignez la bonne réponse

- Nadhir est:

<u>Malade</u> ✓	En bonne santé
-----------------	----------------
- Avant de manger, Nadhir doit:

<u>Laver les mains</u> ✓	Brosser les dents
--------------------------	-------------------

2^{ème} partie: réécoutez le texte puis dites « il faut » ou « il ne faut pas »

- | | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Pour être en bonne santé, | Il faut | Il ne faut pas |
| • Manger beaucoup de chocolat | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> ✓ |
| • Boire beaucoup d'eau | <input checked="" type="checkbox"/> ✓ | <input type="checkbox"/> |

3^{ème} partie: réécoutez encore le texte puis encadrez la bonne réponse.

- Que doit manger Nadhir pour être en bonne santé?

Des bonbons	<u>Des légumes et les fruits</u> ✓
-------------	------------------------------------
- Pour protéger sa santé, Nadhir doit être:

<u>Actif</u> ✓	Fainéant
----------------	----------

La deuxième activité: (visant la mémorisation)

Complétez le paragraphe par:

brosser - mains - les légumes - boire

Ali se sent malade. Il va au docteur. Il lui conseille de laver les mains avant de manger. Il doit boire beaucoup d'eau, manger les légumes et les fruits. Nadhir doit brosser les dents après chaque repas.

N° 01

Le pré-test

La première activité: (visant la compréhension orale)

1^{ère} partie: écoutez bien le texte, puis entourez la bonne réponse.

- De qui parle le texte ?

Karima

Amine ✓

- Il prend son petit déjeuner avec:

Sa famille ✓

Son cousin

2^{ème} partie: réécoutez le texte, puis dites « vrai » ou « faux ».

- Amine se lève tard le matin (Ami...) ✗
- Amine lave les mains et brosse les dents (Ami...) ✓

3^{ème} partie: réécoutez encore le texte, puis soulignez la bonne réponse.

- Que fait Amine le matin avant de prendre son petit déjeuner ?

Brosser les dents ✗

Faire la prière

- Que boit Amine le matin ?

Du lait riche en calcium ✗

Des boissons gazeuses

La deuxième activité: (visant la mémorisation)

Mettez dans l'ordre les actions suivantes:

- Elle lave les mains et brosse les dents. (4) ✗
- Amira boit du lait et mange du biscuit. (2) ✗
- Chaque matin, Amira fait la prière. (1) ✓
- Elle prend son petit déjeuner. (3) ✗

N° 07

Le post-test

La première activité: (visant la compréhension orale)

1^{ère} partie: écoutez le texte puis soulignez la bonne réponse

- Nadhir est:

Malade ✓

En bonne santé

- Avant de manger, Nadhir doit:

Laver les mains ✓

Brosser les dents

2^{ème} partie: réécoutez le texte puis dites « il faut » ou « il ne faut pas »

Pour être en bonne santé,

Il faut

Il ne faut pas

- Manger beaucoup de chocolat
- Boire beaucoup d'eau

3^{ème} partie: réécoutez encore le texte puis encadrez la bonne réponse.

- Que doit manger Nadhir pour être en bonne santé?

Des bonbons

Des légumes et les fruits ✓

- Pour protéger sa santé, Nadhir doit être:

Actif ✓

Fainéant

La deuxième activité: (visant la mémorisation)

Complétez le paragraphe par:

brosser - mains - les légumes - boire

Ali se sent malade. Il va au docteur. Il lui conseille de laver les mains avant de manger. Il doit boire beaucoup d'eau, manger les légumes et les fruits. Nadhir doit brosser les dents après chaque repas.

N° 07

Annexe 5: Les jeux ludiques consacrés aux séances expérimentales (capture d'écran des enregistrements vidéos)

1^{ère} séance expérimentale



2^{ème} séance expérimentale



Annexe 6: Les activités supplémentaires

I. Les résultats de la première activité supplémentaire

Les mots	Bonne Réponse	Réponse Moyenne	Mauvaise Réponse
Nager	07	03	00
Malade	08	01	01
Oiseau	09	01	00
Petit	10	00	00
Lire	08	01	01
Content	09	00	01
Livre	07	02	01
Dormir	10	00	00
Fatigué	08	02	00
Pleurer	09	01	00

II. Quelques captures d'écran des enregistrements vidéos de la deuxième activité supplémentaire (la comptine)





Activité de grammaire

Autres:

4. A quoi sert l'intégration des mouvements corporels au sein de votre classe ?

Faciliter la compréhension

Mémoriser le lexique

Capter leur attention

Autres:

.....
.....

5. D'après vous, l'accompagnement du corps à votre cours ayant:

Une fonction d'information et de transmission du savoir

Une fonction de gestion de classe

Une fonction d'évaluation (encouragement, félicitation...)

Autres,.....

6. Après avoir obtenu votre poste, vous étiez censés à faire une formation dite pédagogique, citez les principaux modules que comporte le dispositif ?

.....
.....
.....

7. Dans cette formation, y a-t-il une réflexion sur l'aspect gestuel et sa pratique dans la classe ?

Oui

Non

Si oui, précisez dans quel module ?.....

Si non, vous proposez de l'intégrer dans un module qui s'intéresse à/aux:

La gestion de la classe

L'évaluation

Les pratiques de la classe

Autres,.....

8. Voyez-vous que les futures enseignants auront vraiment besoin d'être formés aux gestes avant de sortir sur le terrain ? Justifiez.

Oui

Non

.....
.....
.....

Merci de votre collaboration

Résumé

Afin de mettre en lumière l'importance de l'exploitation de la gestuelle, de l'enseignant, au sein de la classe de langues, nous traitons dans ce travail de recherche, l'impact du geste pédagogique sur l'amélioration de la compréhension de l'oral, ainsi que son rôle primordial lié à la mémorisation du nouveau lexique en contribuant par-là, une forte motivation auprès des écoliers, âgés de 9 à 11 ans.

Pour réussir cette tâche, une formation dite pédagogique s'impose. Cette dernière consiste à former les nouveaux enseignants à prendre en considération l'utilisation de certains gestes et postures qui conviennent à certaines situations d'enseignement-apprentissage pour qu'elles ne soient pas obstacle à la compréhension chez les apprenants.

La confirmation des hypothèses proposées se fait pratiquement à travers une étude descriptive-qualitative, à l'aide de deux outils d'investigation scientifiques à savoir le questionnaire et l'expérimentation.

Mots-clés: Compréhension de l'oral, mémorisation, motivation, gestualité, formation de formateurs

Abstract

In order to highlight the importance of exploiting body language of the teacher within the languages class. In this research work, we are treating the impact of the pedagogic gesture on improving oral comprehension, as well as its essential role linked to memorizing the new lexicon, thereby contributing to a strong motivation among pupils, aged 9 to 11 years.

To succeed in this task, a training known as pedagogic is required. The latter consists of training new teachers to take into consideration the use of certain gestures and postures that are suitable for certain teaching-learning situations so that they are not an obstacle to understanding by learners.

Confirmation of the proposed hypotheses is done practically through a descriptive-qualitative study, using two scientific investigation tools, namely the questionnaire and the experiment.

Keywords: Oral comprehension, memorization, motivation, gestuality, training of trainers