



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des lettres et des langues étrangères
Département des lettres et des langues
étrangères
Filière de français

MÉMOIRE DE MASTER

Didactique des langues –cultures

Présenté et soutenu par :
Harzelli Roukia

Le :

L'apport de la gestuelle dans la compréhension des consignes

*Cas des apprenants 4 année primaire
L'École TABINA ALI à Sidi Okba*

Jury :

Mme	Slimani Souad	MAA	Université Mohamed Khider-Biskra	Président
Mme	Rezgui Mounira	MAA	Université Mohamed Khider-Biskra	Examineur
Mme	Hamel Nawel	MAA	Université Mohamed Khider-Biskra	Encadreur

Année universitaire : 2019-2020

Remerciement

« Celui qui ne remercie pas les gens ne remercie pas Dieu... »

Je tiens de remercier tout d'abord M^{me}.HAMEL NAWEL pour avoir accepté d'adopter ce modeste travail.

Mes remerciements vont également à tous les enseignants de notre département qui m'ont offert leurs aides gratuites et pour les échanges que j'ai eus et les conseils prodigués.

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à M^r. MUSTAPHA ZOUANTI pour son aide précieuse et sa patience.

J'adresse mes remerciements aussi à l'équipe pédagogique de l'école primaire TABINAALI, notamment la directrice.

Je ne saurais oublier mes parents, mes frères, mes sœurs, mes amis et mes collègues pour leur soutien moral et leur précieuse aide.

Et enfin, je voulais remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin pour l'élaboration et la finalisation de ce travail.

Dédicace

À mon père Abbes et ma mère Soumia

À la mémoire de mes très chers parents qui m'aimaient tant.

A mon frère Mohamed El Hachami.

A mes chères sœurs : Hala, Rania

A tous mes amis sans exception : Amira Samra Imane Anissa Lidia Fatima

Afaf.

Et merci à toutes et tous

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Table des matières

Introduction générale..... 03

Première partie : cadre théorique

Chapitre I : comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique « gestuelle ».

I.1 Section : la consigne et leur mode d'emploi 06

Introduction 06

I.1.1 Définition..... 06

I.1.2 La typologie de la consigne « orale / écrites, implicite, gestuelle,
simples/composées, longues/courtes..... 08

I.1.3 Les fonctions de la consignes « consigne but /procédure/guidage/critère
/comportementales »..... 10

I.4 la formulation d'une consigne..... 11

I.1.4.1 la formulation d'une bonne consigne..... 11

I.1.4.2 une mauvaise consigne..... 12

I.1.5 Les causes possibles des difficultés de compréhension des consignes..... 12

I.1.5.1 Mauvaise lecture de la consigne par l'élève..... 12

I.1.5.2 Enjeu de l'exercice mal compris manque des connaissances manque de
méthodologie..... 13

I.1.5.3 Le comportement des élèves..... 13

I.1.5.4 Mauvaise formation de l'enseignant..... 16

I.1.6 La compréhension de la consigne..... 17

I.1.7 Consigne /question..... 18

I.1.8 Et l'élève face à une consigne, comment régit il..... 18

I.1.9 La reformulation de la consigne comme une aide..... 21

I.1.10 La consigne comme un guidage permettant aux apprenants de réaliser une
tache..... 21

I.1.11 La consigne: une geste professionnel qui s'inscrit dans un questionnement
didactique..... 22

Conclusion..... 23

I.2 Section : Deuxième section : la gestuelle en classe de FLE joue un rôle primordial dans la compréhension de la langue.

Introduction..... 24

I.2.1 L'usage des gestes pour enseigner le FLE..... 24

I.2.1.1 Le geste comme acte pédagogique..... 24

I.2.1.2 Les fonctions des gestes pédagogiques.....	26
I.2.1.3 Pourquoi des gestes.....	28
I.2.2 Les composantes de la communication non-verbale.....	29
I.2.3 Les effets de la gestuelle sur la compréhension des consignes.....	30
I.2.3.1 La perception de la langue par les gestes.....	30
I.2.3.2 Qu'est ce qui rend les gestes utiles à la compréhension de la langue.....	31
I.2.3.3 Le gestion de la classe.....	31
I.2.4 La gestion de l'interaction et de participation.....	32
I.2.4.1 Le geste est-il conscient ?.....	33
I.2.4.2 Influence du geste : compréhension et mémorisation.....	33
Conclusion.....	38

Deuxième chapitre : Evaluation, analyse et interpretation

Introduction.....	40
II.1 Public.....	40
II.2 La description de l'expérimentation.....	41
II .3 Déroulement de l'expérimentation.....	41
II .4 Les résultats attendus.....	42
Conclusion.....	43
Conclusion générale.....	45
Résumé.....	

A red oval border with a double-line effect, centered on the page, enclosing the title text.

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE

Notre expérience, en tant qu'une enseignante « suppléante » au niveau de l'école primaire nous a permis de constater qu'il est nécessaire de réitérer les consignes, de telle sorte qu'elles soient comprises, par tous les élèves, les consignes telles qu'elles étaient posées n'étaient pas saisies par les apprenants. En effet tout au long de l'année scolaire, les enseignants se plaignent du fait que les apprenants ne comprennent pas les consignes, les enseignants rejettent la responsabilité de cet échec sur les élèves, tout en négligeant leurs responsabilités de les aider à s'appropriier les consignes qui leur sont proposées, et utiliser à la fois des stratégies permettant à ses élèves de contourner les obstacles rencontrés dans une activité.

A partir de ce constat, nous nous sommes interrogés sur l'apport de la gestuelle dans la compréhension des consignes, car de toute évidence, la consigne est un élément primordial dans la classe de FLE, elle est le point de départ de tout apprentissage, elle influe donc grandement sur la réussite ou l'échec des élèves.

La consigne et la compréhension des consignes jouent un rôle important dans le déroulement de la séance, raison pour laquelle, l'enseignant doit veiller, à ce que la transmission se fasse dans les meilleures conditions possibles pour favoriser une compréhension maximale. Si un enseignant qui formule une consigne de façon rapide avec une voix peu audible : il est alors fort probable que cela ait des conséquences négatives sur leur compréhension par les élèves, à ce propos ZAKHATCHOUK précise dans son livre « comprendre les énoncés et les consignes » , que le débit de l'enseignant et le timbre de sa voix et la bonne articulation de son messages, et les bons gestes de son corps sont des conditions de la bonne compréhension, il encourage ainsi les enseignants à suivre des formations dans les domaines de l'expression de la voix, le geste le mimique ...etc.

2/ Problématique et objectifs de la recherche :

Dans le cadre de ce travail, nous cherchons à atteindre un objectif : c'est démontrer l'apport de la gestuelle dans la compréhension des consignes et de la réussite de la tâche demandée.

Le choix de ce thème est dû à un besoin réel, et urgent de différents enseignants de cycle primaire, qui trouvent que le problème est lié à la compréhension, et la transmission des consignes,

INTRODUCTION GENERALE

raison pour laquelle nous avons pensé réellement à chercher une solution pour aider ces apprenants.

Afin d'atteindre cet objectifs, nous avons formulé la problématique suivante : dans quelle mesure le recours à la gestuelle peut faciliter la compréhension des consignes chez les élèves de 4 AP primaire ?

L'hypothèse qui découle de cette problématique est :

- La gestuelle en classe de FLE serait un mode de communication on contribuant la compréhension des consignes.

Pour confirme cette réponse provisoire, nous proposons le plan de recherche suivant :

Le mémoire s'articule autour de deux parties :

Le premier chapitre sera consacré aux fondements théoriques de notre thème, il se compose de deux sections : dans la première nous allons exposer la définition de la notion « la consigne », ses formes, ses différentes fonction. La deuxième section sera consacré à la notion « geste », sa définition, ses fonctions pédagogiques, et nous étalerons sur l'intérêt du geste dans la formation initiale de l'enseignant. Le deuxième chapitre représente la pratique, nous allons exposer dans un premier temps le public, la méthode adoptée, qui est l'expérience, le déroulement de cette dernière ; et par la suite nous allons traiter les résultats obtenues et synthétiser le tous.

Chapitre I :
comprendre la consigne
par le biais d'un acte pédagogique
« gestuelle ».

La section 1 : la consigne et leur mode d'emploi

Les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement, elles sont la base d'un mode privilégié de communication et de l'interaction en classe, nous nous ne pourrions apprendre sans consignes, elles constituent un outil et un levier pédagogiques en termes d'acquisition, que de soutien, d'accompagnement ou de remédiation.

A partir de cela, dans ce chapitre, nous nous étalerons dans un premier temps sur la définition de « consigne ».et ses différentes formes, fonction, et comment la consigne être un message à transmettre, ensuite nous entamerons la formulation d'une consigne. En dernier plan, nous essayerons de jeter la lumière sur les différents problèmes rencontrés dans la compréhension des consignes et les remédiations possibles.

I-1.1: Définition

Constatons que ce concept appartient plusieurs définitions :(plusieurs définitions ont été proposées Avant d'entamer la compréhension de la consigne, nous préférons de définir ce concept. A partir des différentes sources, nous à ce concept)

Selon le dictionnaire Le Petit Larousse, il s'agit d' : « *une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter.* »¹

Quant au dictionnaire des concepts clés, le terme «consigne » désigne comme « *Ordre donné pour faire effectuer un travail, énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre* ».² Donc concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car la qualité de la consigne dépend en partie de la qualité du travail effectué.

Zakhartchouk Jean-Michel définit la consigne comme étant « *toute injonction donnée à des élèves à école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc...)* »³ On peut déduire de cette définition que la consigne scolaire se réduise à l'exécution d'une instruction, de ce fait, on

¹Larousse (2018) Dictionnaire en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> édition, 2018.

²Françoise Raynal et Alain Rieunier.Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. ESF, éditeur, 1997.

³Zakhartchouk Jean-Michel. Comprendre les énoncés et les consignes, CRDP d'Amiens _crap.1999.p.18.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

pourra retenir que, plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'information qui permettent à l'élève de se présenter les finalités de la tâche.

Pour Landsheere c'est une : « *instruction précise assurant l'application standardisée d'un test* »¹ nous pouvons définir ce concept donc comme un simple ordre donné pour faire effectuer un travail.

Pour Chantal Mettoudi et Alain Yaïche dans « Travailler avec méthode » définissent la consigne comme : « *une courte phrase synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices, du fichier.[...] il le concepteur donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail.* »²

Ainsi on comprend à travers les définitions évoquées ci-dessus, que la consigne est considérée comme l'ensemble des instructions de travail destinées à l'apprenant de façon explicite. La consigne doit définir et expliciter dans quel but sera effectuée l'activité, les critères de réussite qui sont des contraintes posées pour être certain que l'on mobilise certains acquis, ce sont des éléments de communication entre l'enseignant et l'apprenant qui vont permettre d'opérer de meilleures performances et qui vont garantir sa compréhension, faute de quoi, la consigne pourrait être incomprise par l'élève.

A travers cet énoncé écrit ou oral, injonctif, court et précis formulé par l'enseignant, les apprenants seront guidés lors des séances à expliquer, à argumenter, compléter, etc. Les réponses obtenues sont rédigées avec leurs propres mots ou choisies parmi d'autres.

Il est possible schématisé cette situation de communication où la consigne, le message, se trouve positionnée au cœur de ce schéma linéaire



¹De Landsheere Gilbert, dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français, presses universitaire de France, 1976, p.55.

²Mettoudi, Chantal/ Yaïche, Alain, « travailler avec méthode, l'aide méthodologique », Hachette éducation, L'école au quotidien, 1996.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Avant de transmettre son message, l'enseignant va d'abord le produire, c'est ce qu'on appelle le codage à l'encodage de la consigne. Cela suppose l'existence d'un code connu de part et d'autre, l'élève va devoir décoder le sens exact du message c'est-à-dire décrypter les attentes du maître, identifier la tâche à effectuer et la ou les opérations intellectuelles nécessaires à sa réalisation.

Bien sûr, ce schéma est simplifié et ne tient pas en compte les autres facteurs (code, canal et contexte). Pour communiquer les consignes, l'enseignant peut utiliser différents moyens : la parole, l'écrit, les gestes et même les sons, la consigne peut donc prendre des formes et les fonctions très variées.

I.1.2.1 La typologie de la consigne

Les formes et les fonctions de la consigne scolaire sont multiples, voici une typologie proposée par ZAKHARTCHOUK Jean-Michel et on va identifier quelle est la consigne la mieux adaptée aux situations d'apprentissage et aux besoins des apprenants.

I.1.2.2 Les consignes orales

Elles sont adaptées tout au long de la journée par l'enseignant, fréquemment dans l'école primaire, elles ne sont pas seulement réservées aux situations d'apprentissage, mais gérer aussi l'organisation du travail et le comportement de l'apprenant, comme par exemple : « Rangez vos cahiers ».

I.1.2.3 Les consignes écrites

Elles sont employées beaucoup plus dans des exercices de recherche, d'application, d'évaluation. Les consignes écrites favorisent une multiplicité des supports autorisables (tableau, d'affiche, de fiche d'exercice), elles ont pour avantage de rester accessible aux élèves tout au long de la tâche demandée.

I.1.2.4 Les consignes gestuelles

Elles sont utilisées dans des séances de musique où les apprenants comprennent ce que leur maître attend d'eux par ces gestes. Nous prenons l'exemple : lorsque le maître lève sa main l'élève chante à haute voix. En langue française, au début d'apprentissage, les consignes gestuelles sont

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

le plus courantes afin de faciliter la compréhension et permet d'éviter le retour à la langue maternelle.

I.1.2.5 Les consignes implicites

C'est le cas de présenter le matériel pour que l'enfant comprenne la tâche à accomplir, il veut faire voir la production finale sans vraiment lui annoncer une consigne, nous citons exemple « les puzzles ». D'autre part, en classe les consignes implicites sont reliées au vécu des élèves et mise en place par l'enseignant « lever le doigt avant parler, ... ».

I.1.2.6 Les consignes simples/ composées

Une consigne simple ne donne qu'une tâche à effectuer, elle ne comporte qu'un verbe que l'élève doit repérer, elle semble aisée à comprendre. En revanche, une consigne complexe implique plusieurs tâches. L'élève doit solliciter des compétences de lecture sélective pour repérer chaque élément de l'activité, il doit revenir au texte de la consigne après avoir répondu à un élément. Les auteurs de Travailler avec méthode signalent que telles consignes ne sont souvent respectées qu'en partie, ces consignes donc plus difficiles à traiter, elles nécessitent des comportements de lecture plus élaborés, un travail sur la lecture des consignes doit être mené très tôt afin de développer ces capacités chez les élèves.

I.1.2.7 Les consignes courtes / longues

Une consigne doit prendre tous les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche. Alors que la plupart des enseignants pensent qu'une bonne consigne se doit être courte au but d'éviter les difficultés de la compréhension c'est « la consigne courte ».

D'une part, d'autre part, la consigne longue se considère comme complexe parce qu'elle peut porter plusieurs éléments qu'il nécessite une grande concentration, et se efforts chez l'apprenant, elles sont incompréhensibles ce qui a nécessité d'utiliser les autres consignes « les consignes courtes » afin de ramener l'apprenant à rédiger sa tâche avec plus de soin et vocabulaire mieux choisi.

I.1.3 Les fonctions des consignes

Les fonctions de la consigne varient selon la nature de l'activité, ZAKHARTCHOUK dans son ouvrage (comprendre les énoncés et les consignes) parle de quatre catégories distinctives.

Nous les citerons en ce qui suit :

I.1.3.1 Les consignes-but

Elles fixent un horizon de travail, un objectif à atteindre, exemple « dégager les caractéristiques des personnages d'un roman », ces consignes sont très répandues, ce sont celles qu'on s'attend généralement à trouver dans un exercice scolaire. L'élève sait exactement quelle est sa tâche dans ce cas.

I.1.3.2 Les consignes-procédure

Elles sont surtout présentes et nécessaires en début d'apprentissage car elles indiquent aux élèves les cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir à l'objectif fixé. Exemple : « entourez les pronoms dans le texte », Le but étant ici de repérer des pronoms pour les utiliser et mieux lire des textes, on se soucie finalement de savoir si l'élève entoure ou encadre les pronoms, ce n'est pas ce qui importe.

I.1.3.3 Les consignes-guidage

La consigne de guidage a pour but d'orienter l'apprenant dans la réalisation d'une activité, et de le mettre en garde contre une erreur possible, il y a deux types de consignes de guidage : les consignes à guidage faible (comme les questionnaires ouverts) et les consignes à guidage fort (comme les questionnaires fermés).

I.1.3.4 Les consignes-critère

La consigne critère fixe les critères de réussite d'une activité, cela par le biais de la vérification si l'activité réalisée par l'apprenant est en adéquation avec les attentes de l'enseignant ou pas.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

I.1.3.5 Les consignes comportementales¹

Il est une catégorie non- mentionnée par J.M.ZAKHARTCHOUK nous me semble intéressant d'ajouter, celle des consignes qui visent à obtenir une réponse comportementale des élèves. Ces consignes sont souvent liées à la discipline : «Asseyez-vous.», «Lève le doigt.». Elles sont liées au contrat pédagogique, c'est-à-dire à l'ensemble des règles de vie mise en place dans une classe.

I.1.4 La formulation d'une consigne

JM ZAKHARTCHOUK a posé la question suivante à de nombreux collègues enseignants : « A votre avis qu'est-ce qu'une bonne consigne ? ».

Il a obtenu les réponses suivantes : Une bonne consigne est une consigne : (Claire, Brève, Précise, qui ne contient pas de mots compliqués, qui soit compréhensible par tous, qui permet la réussite par tous).

JM ZAKHARTCHOUK a analysé ces réponses et s'est aperçu des contradictions de celles-ci. Une consigne claire peut se faire au détriment d'une consigne précise. La consigne brève est souvent source de difficulté de la part une densité de la consigne, le vocabulaire est souvent une source de difficulté...

I.1.4.1 La formulation d'une bonne consigne

Pour formuler une bonne consigne, il faut prendre en considération certains critères afin de mieux répondre à une tâche demandée, donc l'usage du temps employé surtout l'impératif au futur de manière pour faciliter la compréhension de la consigne, ainsi que l'enseignant facilitateur va préciser sa consigne mais de façon à ne pas communiquer le résultat. De cette manière l'apprenant sache exactement, qu'elle est la tâche à réaliser, la bonne consigne permet le choix de la stratégie pertinente pour l'apprenant, ce qui suppose que le droit à l'erreur soit une réalité, elle doit être restrictive dans le sens où elle doit mobiliser des connaissances bien précises chez l'apprenant.

¹Isabelle GREGORI, mémoire professionnel « comment améliorer la compréhension des consignes ? », in centre IUFM de Dijon, 2005.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

I.1.4.2 Une mauvaise consigne

Pour que la consigne être compréhensible par les élèves, il faut que les enseignants prennent en considération leurs façons de transmettre la consigne et bien sur la formulation qui était très importante, il s'agit d'éviter certains paramètres qui entrent en jeu dans la compréhension des consignes.

Nous pouvons les classer en trois catégories : tout d'abord la passation des consignes et leurs appropriations par les élèves puis ceux qui sont liés aux apprentissages en jeu, et enfin ceux qui relèvent des domaines lexicaux et syntaxiques.

I.1.5 Les causes possibles des difficultés de compréhension des consignes

I.1.5.1 Mauvaise lecture de la consigne par l'élève

La lecture est un élément essentiel pour répondre à une tâche, mais l'élève trouve certain difficulté à lire la consigne donc la mauvaise lecture de la consigne par l'élève liée :

- au déchiffrement (les termes essentiels -verbes clefs, données utiles- ne sont pas perçus).
- à une prise d'informations partielle.
- à un nombre d'informations trop important.
- au vocabulaire mal maîtrisé (le vocabulaire employé ou encore la structure syntaxique de la phrase peuvent constituer des obstacles à la compréhension).
- au côté inducteur de la présentation de l'exercice (l'élève se fie à la forme de l'exercice sans lire la consigne).

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

I.1.5.2 Enjeu de l'exercice mal compris, manque de connaissances, manque de méthodologie.

Comme le souligne Jean-Michel ZAKHARTCHOUK¹, il faut prendre « conscience de l'incontestable responsabilité du fabricant de consignes »¹ c'est le fait de prendre la responsabilité de bien transmettre l'information aux élèves.

La leçon à laquelle se rattache l'énoncé n'est pas perçue, l'élève ne sait pas gérer son temps, planifier sa démarche ou choisir la bonne méthode si celle-ci n'est pas explicitement précisée.

I.1.5.3 Le comportement des élèves

Les élèves qui ne lisent pas bien la consigne :

L'attention de l'élève s'éparpille, il ne relit pas la consigne au cours de l'exécution de l'exercice, certains élèves ne prennent pas le temps de réfléchir. Ces difficultés de lecture peuvent être accentuées par le type de texte lui-même dans ce cas, il ne faut pas surtout laisser un élève mauvais lecteurse débrouiller seul avec une consigne écrite. Il convient alors de l'aider à la déchiffrer tout en s'assurant qu'il en a saisi le sens, lire ou faire lire la consigne à voix haute permet aussi de limiter les erreurs de compréhension. Donc il est nécessaire dès les petites classes de l'école primaire de travailler sur les différents types de textes (narratif, injonctif, descriptif) afin de former des lecteurs capables d'adapter leurs stratégies de lecture en fonction des discours.

Un autre comportement que l'on rencontre malheureusement fréquemment chez de nombreux élèves est l'impulsivité. En effet, il n'est pas rare que sitôt la consigne sous les yeux, donc les élèves se lancent dans une lecture hâtive et se précipitent sur leur stylo pour y répondre au plus vite sans prendre le temps de la relire, voire parfois de la lire en entier. Ces élèves procèdent alors à une lecture très approximative et peuvent faire abstraction de certains éléments. Ils peuvent par exemple ne pas repérer les différentes consignes d'une seule même phrase.

¹Vassaux Delphine, « la compréhension des consignes scolaires « analyse et pistes pour améliorer », in IUFM de Bourgogne, 2004.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Les élèves en situation de blocage :

Il arrive que des élèves se retrouvent totalement démunis face à une consigne, ils sont en situation de blocage et ne peuvent pas par conséquent se lancer dans la tâche. La consigne peut dérouter les élèves par sa forme dans le cas où ils n'y seraient pas habitués. Les élèves dans ce cas sont perturbés par la nouveauté d'un type d'exercice et n'arrivent pas à rattacher la tâche à effectuer à d'autres plus familières. Cela peut aussi entraîner un stress qui peut faire perdre du temps aux élèves, les faire douter ou pire, les paralyser. Afin d'apaiser nos élèves et de les rendre plus confiants vis à vis des consignes, il faut les rassurer, les aider à accepter la nouveauté et leur montrer que les consignes ne sont pas des pièges. Il ne faut pas hésiter à les encourager en leur expliquant qu'on a le droit de se tromper.

Les élèves manquent certaines autonomies :

Certains élèves ont beaucoup de mal à se passer de l'aide de l'enseignant lorsqu'ils ont à faire à une consigne. Ils ne parviennent pas à se satisfaire des informations données dans la consigne et ils ont besoin davantage de précisions. Certains ne se sentent pas encore concernés par les consignes passées en collectif, nécessitent donc soit une répétition, soit une reformulation pour réaliser la tâche demandée. Pour d'autres, le recours au maître est une façon de se rassurer et de s'assurer qu'ils ont bien compris ce qu'on attendait d'eux. Bien souvent ces élèves manquent de confiance en eux. Enfin, certains élèves ne peuvent s'empêcher de questionner leur professeur dans l'espoir d'obtenir la réponse à trouver. Afin de rendre les élèves plus autonomes vis à vis des consignes, il existe des exercices qui vont obliger les élèves à se passer de l'enseignant et à réfléchir par eux-mêmes. Par exemple le professeur peut imposer la règle suivante : après avoir distribué un travail, il autorise des questions d'explicitation sur les consignes mais les élèves doivent d'abord attendre dix minutes, durant lesquelles ils lisent et réfléchissent au travail demandé avant de poser la moindre question. Cela se fera ensuite de façon très organisée : chacun son tour avec la contrainte supplémentaire de s'écouter mutuellement afin de ne pas poser deux fois la même question. Une fois le tour de questions passé, les élèves se remettent au travail jusqu'à la fin du devoir sans poser d'autres questions. Ce dispositif oblige alors les élèves à respecter un temps de silence durant lequel ils vont pouvoir réfléchir à ce qui est important, et permet donc d'éviter des questions souvent inutiles car non-réfléchies. Une autre façon de favoriser l'autonomie des élèves consiste à opérer des jeux de renvoi de la question :

« Tu me demandes s'il faut recopier la phrase, qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce qu'on te dit exactement ?... »

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Les élèves qui n'anticipent pas sur la tâche à réaliser :

Dans Les consignes au cœur de la classe, Zakhartchouk insiste sur ce point :

Certes la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance, mais tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant¹

On voit combien il est difficile pour les élèves de s'approprier les consignes et d'avoir une perception claire de ce qui leur est demandé, tant au niveau de la forme finale que doit prendre leur travail, du résultat à obtenir en terme de présentation ou de longueur(...) et tant au niveau de la démarche intellectuelle à entreprendre et des stratégies à adopter. (Quel matériel utiliser ?). Il s'agit ici de la question du sens que l'élève donne à la consigne. S'il ne le perçoit pas alors comment peut-il s'investir dans la tâche ?

En plus de ne pas se représenter le type de réponse attendue par l'enseignant, certains élèves ont des difficultés, à repérer les savoirs à mobiliser pour répondre à une consigne précise ; ils ne parviennent pas à relier les consignes aux leçons qui ont précédé et ne sont pas conscients que la consigne s'insère dans un apprentissage, un cursus. La mobilisation des connaissances passées est une composante essentielle de la capacité. à bien lire les consignes. Or, si l'on en croit Zakhartchouk :

...tant d'élèves s'efforcent de faire l'exercice p 232 lorsqu'ils ont mal noté le travail donné qui concernait bien sûr la page 132, c'est à dire la leçon en cours [...] et quels élèves viennent voir l'enseignant en lui demandant si vraiment il s'agissait de ce travail qui s'avère infaisable ou du moins sans rapport avec ce qui est étudié actuellement ?.²

Pour que les élèves réussissent à identifier la tâche demandée (souligner ou barrer ?), l'opération mentale nécessaire (classer ou comparer ?) et les connaissances à mobiliser, l'enseignant peut proposer des exercices divers. Il peut s'agir d'exercices de type « retrouve la consigne qui convient à cet exercice » ou « produis une consigne par rapport à ces données », « trouve ce dont tu as besoin pour réaliser cet exercice (matériel, document...) ». L'enseignant peut

¹BOURGEOIS MARINA, « Aider les élèves de mieux comprendre les consignes », IUFM de Bourgagne.2006.

²Ibid. p.17.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

aussi donner deux exercices dont l'un n'a rien à voir avec la leçon et demander aux élèves de pointer l'intrus. Il peut aussi demander à ses élèves dans quel objectif, à leur avis, leur a-t-il donné cet exercice. Ces nombreux exercices sont efficaces car ils font réfléchir les élèves sur le sens même des consignes à l'école et les rendent conscients de leur finalité pédagogique et didactique. La verbalisation est aussi un moyen pour aider les élèves à se représenter le travail demandé : on peut alors leur demander de faire appel à leurs souvenirs : « n'as-tu pas déjà vu une consigne du même genre ? D'après toi, que faut-il savoir pour répondre à cette question ? », Ou en leur demandant : « d'après toi, qu'est-ce qu'on attend comme réponse ? Imagine dans ta tête la copie achevée, est-ce que ce que tu es en train de faire correspond à ça ? ». Ces questions développent la capacité à planifier la tâche, à se la représenter et à anticiper sur le résultat.

Les élèves n'ont pas tous le même " profil pédagogique" :

Zakhartchouk, s'appuyant sur les travaux d'Antoine de La Garanderie, insiste sur la distinction entre visuels et auditifs : certains apprenants enregistreraient mieux ce qu'ils voient et d'autres, ce qu'ils entendent. Cela concerne également la compréhension des consignes pour les élèves dits visuels, la formulation orale d'une consigne n'est pas suffisante, ils ont besoin de la lire et de pouvoir y revenir. A l'inverse, les élèves dits auditifs doivent entendre la consigne pour pouvoir la reformuler avec leurs propres mots. L'enseignant doit donc veiller à varier sa pédagogie en diversifiant ses consignes, ses supports, ses exercices... Pour certains élèves, l'enseignant décomposera davantage la consigne ou fournira davantage d'explications, en fonction du degré d'autonomie des élèves. Après cette énumération de certaines difficultés rencontrées par les élèves pour comprendre et s'approprier les consignes.

I.1.5.4 Mauvaise formulation de l'enseignant

Une consigne peut être mauvaise pour plusieurs raisons : soit elle peut induire des réponses différentes, soit elle n'est pas adaptée aux élèves et peut être inutilement compliquée ou simplifiée. Tout enseignant interrogé sur ce sujet répondra que pour qu'une consigne soit bonne, il faut qu'elle soit à la fois précise, simple et brève. Donc comprendre les énoncés et les consignes, Zakhartchouk souligne cette dernière contradiction : « *la clarté d'une consigne peut très bien se faire au détriment d'une certaine précision scientifique. La brièveté est souvent source de difficulté ; les consignes les plus denses sont souvent les plus difficiles* »¹. Nous citons ce passage car il permet de mieux saisir la complexité de ce sujet, connaître et comprendre les difficultés rencontrées lors de

¹Bourgeois Marina, op. cit. , p21

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

l'élaboration des consignes nous semblons être un passage nécessaire pour comprendre les difficultés de nos élèves. Si nous sommes conscients de donner une consigne inutilement compliquée à nos élèves alors nous devons comprendre leurs difficultés et nous pouvons les outiller pour qu'ils les surpassent. A l'inverse, si nos consignes sont trop simples, trop dirigées, alors dans ce cas nous n'aidons pas nos élèves. Il nous sommes arrivés, pour être sûre que nos élèves parviennent à faire le travail demandé de trop simplifier une consigne, en y ajoutant des mises en garde et des conseils inutiles. Cela a sans doute aidé certains élèves mais au final. Nous n'étions pas en mesure d'apprécier les réponses de nos élèves, étant donné qu'elles étaient toutes justes et qu'aucune stratégie n'avait été mise en place pour les trouver. La conclusion de tout cela est donc qu'il faut habituer nos élèves à tout type de consigne mais surtout qu'il faut chercher à comprendre leur démarche pour comprendre ce qui les gêne et les aider en conséquence. Notre tâche essentielle est d'aider les élèves à s'approprier les consignes qui se présentent à eux, en leur faisant acquérir des comportements stratégiques à la compréhension des consignes en général.

I.1.6 La compréhension de la consigne

Certains pédagogues et didacticiens mettent en évidence que la compréhension de la consigne semble résider dans plusieurs champs : son traitement, sa lecture, sa nature, il s'agit donc des opérations à effectuer. Aussi, avec l'idée qui sert à certifier que la consigne vise principalement à guider l'apprenant lors d'une réalisation d'une tâche pourrait être portée d'obstacles, en particulier, des obstacles linguistiques et psycholinguistiques. Autrement dit, que la consigne demande un traitement spécifique pour bien avancer à accéder à la réalisation de la tâche demandée. Le traitement de la consigne nécessite une vraie analyse de décodage cognitive parvient en lien des mécanismes et procédures propres à celui qui construit la consigne qui est généralement l'auteur de la consigne.

Afin de décoder, l'apprenant doit posséder le code de celui qui encode, et mettre en place des procédures diverses qui permettent de décoder l'énoncé. Il faut tenir compte des connaissances et des performances du destinataire qui garantit l'adéquation dans l'acte de la communication. Il s'agit de guider l'activité intellectuelle de l'apprenant, exercer son intelligence, d'où une opération qui relève de la maîtrise -des savoirs faire, qui n'est pas donné d'avance et qu'il est indispensable au traitement de la consigne « *la compréhension des consignes fait partie de ces savoir-faire*

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

*indispensable à la réussite scolaire »*¹ À cet effet, il est essentiel d'installer chez l'apprenant des comportements et des connaissances linguistiques (phonétique, syntaxe, lexique, orthographe...). Pour lui permettre de traiter d'une façon autonome les consignes et qui active une compétence cognitive.

I.1.7 Consigne / question.²

Au cours de l'apprentissage, l'enseignant utilise un ensemble d'instruments tels les questions et les consignes pour fixer les apprentissages de leur apprenants. A cet effet, il faut faire d'abord une distinction, pour éviter la confusion face aux mélanges de consignes et de questions, qui est deux tâches demandent une réponse. Pour la première, la question qui se présente sous une forme interrogative, elle exige toujours une réponse commune et prévisible, ce qui permet de cerner globalement les objets de connaissances et de se diriger vers le contenu stocké dans son cerveau. Pour la seconde, qui est un énoncé pourrait générer une activité attendue, elle n'est jamais formulée sous une forme interrogative.

I.1.8 Et l'élève face à une consigne, comment réagit-il?

Une étude a été réalisée auprès d'enseignants, face aux consignes, l'élève réagit différemment et JM ZAKHARTCHOUK a dressé le tableau suivant :

Quelques exemples de styles d'élève face à des apprentissages

Dépendant du champ	Indépendant du champ
Ils accordent une grande importance au vécu, à l'affectif. Ils restent prisonniers des données concrètes, du contexte précis.	Ils font abstraction facilement du vécu, du contexte parfois de façon excessive.
Ils ont du mal à effectuer des exercices qui ne sont pas de simples applications	Ils ne tiennent pas compte de leur expérience.

¹ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, « *Comprendre les énoncés et les consignes* », édité par CRDP de Picardie Amiens, France, 1999, p.25.

²Ibid. p.16.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

<p style="text-align: center;">Réflexifs</p> <p>Ils avancent avec prudence car ils craignent l'erreur. Ils sont souvent bloqués devant telle ou telle question. Qualité certes, mais aussi danger d'inefficacité, de perfectionnisme excessif quand on demande de la rapidité.</p> <p>Un peu d'audace, quitte à se tromper, serait utile.</p>	<p style="text-align: center;">Impulsifs</p> <p>Ils foncent tête baissée. Tant pis s'ils se trompent, ils n'aiment pas attendre. Leur impulsivité a du bon mais il faudrait un peu plus de réflexion, de méthode. Ils ont tendance à répondre rapidement.</p>
<p style="text-align: center;">Visuels</p> <p>Ils doivent se représenter mentalement l'exercice à partir d'images. Il est utile de se remémorer le texte écrit de l'exercice, voire de le réécrire, avec une représentation claire et espacée. Ils ont une représentation globale de l'exercice. Ils risquent d'en oublier les détails, les enchaînements.</p>	<p style="text-align: center;">Auditifs</p> <p>Ils se représentent mieux l'exercice en se le répétant mentalement, en se souvenant de l'énoncé oral du professeur ou en reformulant l'énoncé écrit avec ses mots, à l'oral. Ils utilisent une vision plus analytique, reprenant point par point les enchaînements de l'exercice. Aussi doivent-ils parallèlement travailler la représentation globale de l'ensemble du travail demandé, car ce n'est pas leur point fort.</p>
<p style="text-align: center;">Productifs</p> <p>Ils ont besoin de faire pour savoir-faire. Trop de réflexion préalable est impossible. On ne peut pas leur demander de passer trop de temps à décortiquer les consignes avant d'agir. On peut cependant leur faire prendre conscience des vertus de l'observation mais c'est l'apprentissage par l'action.</p>	<p style="text-align: center;">Consommateurs</p> <p>Ils apprennent en regardant. Ils profiteront davantage des fiches-conseils, de la présentation méthodologique du professeur que les productifs.</p> <p>L'observation de travaux réalisés ou de consignes leur conviendra davantage.</p>

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

<p style="text-align: center;">Individualistes</p> <p>Ils aiment travailler seuls et découvrir par eux-mêmes ; On peut leur montrer l'intérêt du travail de groupe, de la confrontation avec les remarques de camarades mais à petite dose et avec souplesse</p>	<p style="text-align: center;">Conviviaux</p> <p>Ils aiment le travail en groupe. On peut leur proposer des exercices à plusieurs. Il faut, bien entendu qu'ils réalisent des fiches individuelles et se passent du feedback permanent avec les pairs ou les professeurs.</p>
---	--

<p style="text-align: center;">Intensifs</p> <p>Ils se donnent à fond dans la tâche. Les obliger à trop parcelliser leur travail serait les brimer. Ils fonctionnent à plein régime au risque d'épuiser leur énergie. On pourra les aider à planifier leur travail et à économiser leurs forces. Il faudra les aider à percevoir l'essentiel, à avoir une stratégie de résolution plus fine.</p>	<p style="text-align: center;">Economes</p> <p>Ils ménagent leurs forces. Ils sauront ne pas se donner à fond pour n'importe quel exercice, hiérarchiser les difficultés auxquelles ils seront confrontés dans un exercice. A l'occasion, il faut les pousser à « se donner » un peu plus.</p>
<p style="text-align: center;">Formalisation</p> <p>Ils ont tendance à fonctionner régulièrement au maximum de leurs possibilités intellectuelles, quelle que soit la nature de la tâche. Ils fonctionnent sur un mode unique à « plein régime »</p>	<p style="text-align: center;">Réalisation</p> <p>Ils ont tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la tâche. Ils fonctionnent sur plusieurs registres, en « s'économisant lorsque c'est possible ».</p>
<p style="text-align: center;">Centration</p> <p>Ils ont tendance à se centrer sur une seule chose à la fois et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Ils travaillent de façon intensive.</p>	<p style="text-align: center;">Balayage</p> <p>Ils ont tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Le travail est réalisé de façon extensive.</p>
<p style="text-align: center;">Accentuation</p> <p>Ils ont tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère.</p>	<p style="text-align: center;">Egalisation</p> <p>Ils ont tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux.</p>

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Tableau 1 : (Tableau tiré des cahiers pédagogiques n°254-255 et du livre des consignes de JM

ZAKHARTCHOUK)

Ce tableau a été réalisé à partir de relevés d'observation auprès de nombreux enseignants, Mais attention il serait aberrant, de réaliser un portrait-robot de l'élève.

I.1.9 La reformulation de la consigne comme une aide

Dans un cas d'ambiguïté, l'enseignant pour reprendre la situation proposée plus claire et pour éviter l'échec de la tâche pourrait recourir à la reformulation comme un système pourrait conduire à la clarification de la tâche. Dans cette situation, l'enseignant devient la cause de la réussite de l'activité en utilisant un mode d'écriture plus familier, accompagné d'un lexique adéquat qui fait devenir la consigne plus adaptée et compréhensible, qui sont de temps à autre élaborées dans langage soutenu. La reformulation pourrait permettre à l'enseignant de vérifier la compréhension des apprenants en tenant compte une mauvaise consigne reformulée, pour l'adapter, ainsi, elle aide l'apprenant à bien réaliser la tâche sans difficultés. La combinaison intelligente entre les verbes mentalistes et comportementalistes (synchronisation des verbes avec les champs lexical), le choix des mots, le choix des structures et les temps.

I.1.10 La consigne comme un guidage permettant aux apprenants de réaliser une tâche

Il y a différents types de consignes mais ces consignes ont toutes le même but sur le long terme : aider l'apprenant et mener vers la réalisation d'une tâche.

Comme l'explique ZAKHARTCHOUK (2000), la place de la consigne a beaucoup évolué au fil du temps, c'est seulement à partir des années 90 que l'on « note une préoccupation grandissante des enseignants concernant les consignes » car c'est à cette période-là que l'on se rend compte qu'il s'agit d'une « compétence-clé » qui va mener à la réussite des apprenants dans le milieu scolaire.

Zakhartchouk poursuit en expliquant que les consignes sont présentes tout au long de la journée des apprenants en classe. Dès le début de la journée, dès le début de l'heure, les enseignants donnent des consignes aux élèves. Que ce soit pour les faire entrer en classe, imposer le silence, demandé de sortir leur matériel ou encore réaliser une tâche : les élèves sont sans cesse face à des consignes. S'ils ne comprennent pas ces consignes alors ils sont dans une spirale qui les empêche de faire les activités.

I.1.11 La consigne: un geste professionnel qui s'inscrit dans un questionnement didactique

Les consignes et leurs reformulations sont considérées comme des gestes professionnels, facteurs de la professionnalisation du métier d'enseignant. Ainsi, Chabanne et Dezutter (2011) pensent que ces gestes nécessitent d'être développés pour permettre à l'enseignant de déplier progressivement son objet d'étude de façon à en faciliter la rencontre avec les élèves. Ils participent en ce sens à la construction du savoir. Les consignes sont alors comme d'autre considération didactiques, un geste et un outil d'apprentissage.

Zakhartchouk (2000) confirme ce postulat en considérant que la formulation et la passation de consignes relèvent bien d'un geste didactique majeur faisant partie intégrante de la mission de l'enseignant. Il insiste sur le fait qu'un travail permanent sur la compréhension des consignes nécessite d'être intégré à la démarche didactique pratiquée par les enseignants.

La consigne devient alors une exigence didactique. Bien qu'il paraisse évident que le travail de l'enseignant en amont soit essentiel à la bonne compréhension des consignes, néanmoins plusieurs auteurs dont Zakhartchouk (2001) mettant en avant la rigueur nécessaire à leur élaboration. En effet, d'un point de vue des activités, il nous semble qu'à défaut de simplification c'est bel et bien la précision qui doit primer. Afin d'étayer nos propos nous reprendrons ceux de Zakhartchouk (2001) selon lesquels, si la précision n'est par « *un moyen d'esquiver l'indispensable apprentissage de la capacité à répondre à une consigne, du moins on se compliquera pas inutilement le travail* »¹. Zakhartchouk (2000) relève alors la préparation autour d'un questionnement didactique. Selon lui, il s'agit de l'envisager en termes de construction de savoir, de compréhension, de précision, de degré d'autonomie mais également d'anticipation des difficultés. Il souligne que si cette démarche est largement favorisée lors de la formation des enseignants, sa présence systématique est contestable dans les manuels et les pratiques ultérieurs.

¹Élodie Bennejean, Manon Boutonnet, « *des obstacles à la passation de consignes, mémoire « métiers de l'éducation et de la formation* », Languedoc Roussillon, 7 mai 2015.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Au sujet des choix des enseignants, il met en avant la volonté des enseignants de vouloir simplifier et clarifier les consignes afin de faciliter leur compréhension par les élèves. A ce propos, il précise alors que s'il peut être intéressant de supprimer « les difficultés inutiles et les ambiguïtés intempestives ».les apprentissages des élèves ont eux aussi leur rôle à tenir essentiellement dans la lecture de ces consignes.

Conclusion

L'étude des différents éléments dans cette section nous a permis de confirmer le rôle important de la compréhension des consignes, c'est pour cette raison la consigne occupe une place particulière à l'école, elle est le point de départ de tout travail scolaire, elle est considéré comme lien direct entre l'objectif fixé par l'enseignant et l'activité de l'apprenant. Dans ce champ, que nous partageons avec Florence Bourbon dans son mémoire de recherche, dans laquelle il a montré que : « *les consignes semblent véritablement conditionner les apprentissages, et pourraient aider les apprenants à progresser leur niveau* ». Dans ce cas la compréhension consigne joue un rôle à la réussite et l'échec de nos apprenants.

La section 2 :

La gestuelle en classe de FLE joue un rôle primordial dans la compréhension des consignes

Le geste est un moyen de communication, elle sert à transmettre le message aux apprenants, son objectif est de faciliter la compréhension des leçons aux apprenants non natifs et natif, cet acte pédagogique permet à atteindre telle ou telle tâche.

Dans cette section nous basons tout d'abord sur la définition de terme « geste » et leur fonction, ensuite nous citons les différentes composantes de communication non verbale et à la fin nous essayons de répondre à la question suivante **Qu'est-ce qui rend les gestes utiles à la compréhension de la consigne ?**

I.2.1 L' usage des gestes pour enseigner le FLE.

Certains didacticiens prouvent l'importance de l'utilisation gestuelle dans l'enseignement du FLE. Pour Calbris (1989, 202) « *un geste est une pratique sociale et un acte culturel On peut l'acquérir, l'apprendre, l'enseigner, le transmettre* ».

Parmi les gestes utilisés pour transmettre le message, le geste pédagogique est utilisé par l'enseignant comme un outil de communication et ceci dans le but de bien faire comprendre son cours par les apprenants.

I-2.1.1 Le geste comme acte pédagogique.

Selon M. Tellier, le mot geste peut prendre différents sens en fonction des éléments non verbaux étudiés, plusieurs typologies du geste ont été élaborées par des chercheurs spécialisés dont la plus utilisés est, d'après M. Tellier, celle de McNeil (1992). En s'intéressant principalement aux gestes Co-verbaux (accompagnant le verbal) McNeil en distingue 4 types¹ :

¹Marion Tellier. « *Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce impact sur le développement de la langue maternelle* ».HAL Id: hal-00541985,Paris l'Harmattan « l'enfance et langage », pp31-54,2010.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

_ Les iconiques qui illustrent le référent

_ Les métaphoriques qui représentent des concepts abstraits et des métaphores

_ Les déictiques abstraits et concrets qui pointent en direction d'un référent

_ Les battements qui rythment le discours et en accentuent les éléments importants.

Selon David McNeill, dans le cas des gestes iconiques, « *les mains fonctionnent comme des symboles qui reprennent, tant au niveau de la forme que du mouvement, une signification qui est en rapport avec la signification linguistique de l'énoncé. Cette relation est l'essence du geste « iconique »* ». ¹

Le psychologue américain a souligné également qu'il existe dans les pratiques langagières, ce qu'il appelle les gestes métaphoriques. Ils sont similaires aux gestes iconiques mais

Le contenu imagé présente une idée abstraite plutôt qu'un objet concret ou un évènement. Le geste présente une image de l'invisible –une image de l'abstraction. Le geste associe une métaphore concrète à un concept, une image visuelle et kinésique perçue comme étant similaire, d'un certain point de vue, au concept. ²

Le troisième type de gestes coverbaux concerne les déictiques. Ils explicitent, dans la plupart des cas, l'évocation verbale du référent et utilisés fréquemment dans les pratiques de communication en contexte pédagogique.

Les déictiques sont des gestes de pointage, la main ouverte indiquant une direction (comme, par exemple, le geste qui désigne poliment l'interlocuteur en disant vous), puisqu'un tel geste est difficile à distinguer d'un geste pour indiquer quelque chose par une direction du geste dans l'espace de gesticulation. La direction peut être indiquée par l'index ou le pouce pour les gestes manuels. La cible du geste déictique peut être présente in situ (geste « déictique abstrait »). Les gestes déictiques s'appliquent aussi à la temporalité dans le discours (comme dans hier ou avant, exprimé souvent par un geste DERRIÈRE). Le pointage pour énumération est inclus dans la catégorie du geste déictique. Sont en revanche exclus de la catégorie les

¹David McNeil, cité par, Michel de Fornel, « Sémantique et pragmatique du geste métaphorique », 1993, disponible sur : https://clf.unige.ch/files/5714/4103/3045/14-DeFornel_nclf14.pdf, consulté le 17. avril. 2020.

²Ibid. p19.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

gestes ci-après ayant la même forme mais à caractère discursif : un geste dit « pointage discursif » (l'index orienté vers le haut, par exemple) dont la destination du pointage n'est pas précisée¹

Le dernier type de gestes est ce que David McNeil appelle les « battements » il s'agit de mouvements qui rythment la parole et souvent associés aux articulateurs grammaticaux ou aux connecteurs logiques. Leur utilisation par l'émetteur permet d'assurer à sa communication une organisation discursive et interactionnelle. Pour les récepteurs, les battements se présentent comme des facilitateurs cognitifs.

En dehors de cette typologie, il existe également dans certaines situations de communication l'usage fréquent de gestes considérés comme « *des emblèmes (gestes codifiés et propres à une culture) et sur les mimes que l'on utilise en général lorsque l'usage de la parole est impossible (bruit, distance, peur de déranger, etc.).* »²

Pareillement au développement du langage, le geste évolue pendant les premières années de la vie par étapes, ce qui démontre le développement cognitif de l'enfant qui commence par l'acquisition d'habiletés toutes simples qui l'amèneront progressivement vers l'évolution de la grande fonction comme la mémoire, le langage et l'intelligence. Au cours de cette évolution, le geste et la parole sont produits ensembles et à partir des mêmes représentations mentales.

I.2.1.2 Les fonctions du geste pédagogique³

A / la fonction information : elle est décomposée en trois sous fonction : information lexicale, information grammaticale et information phonologique.

- Les gestes d'information lexicale renseignent sur le sens d'un mot nouveau ou important dans la phrase.
- Les gestes d'information grammaticale servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe ou à une particularité morphologique de la langue.

¹TsuyoshiKida, « *Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonation* », corpus[En ligne] ,10/2011, mis en ligne le 08juin 2012, consulté le 17avril 2020. URL :

<https://journals.openedition.org/corpus/2002>.

²Marion Tellier, op.cit, p19

³Khaled Garied, cours de master 2 module « *analyse des interactions en classe de langue et agir professionnel* », consulté le 24 décembre 2019.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

- Les gestes d'information phonologique ont pour objectif de faire percevoir une prosodie particulière (dans le questionnement, par exemple) mais aussi de corriger certaines erreurs d'ordre phonétique. Ils peuvent mettre l'accent sur les caractéristiques articulatoires d'un son de la langue étrangère. Exemple : l'enseignante place son l'index devant sa bouche et le fait toucher par la langue pour apprendre à prononcer le « th » anglais. Elle invite les enfants à faire de même.

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

- Les gestes de gestion des activités permettent à l'enseignant d'organiser les activités de la classe. En enseignement précoce, les rituels et les activités sont fort nombreux.
- Certains gestes ritualisés montrent rapidement aux enfants quelle activité est mise en place (chanson, histoire, jeu, etc.) Ces gestes marquent un changement d'activité, un démarrage ou une clôture d'activité et même des consignes.
- Grâce aux gestes de gestion des interactions, l'enseignant orchestre la prise de parole dans la classe. Il peut faire répéter, parler plus fort, distribuer la parole mais aussi faire taire voire gronder.

C/ la fonction évaluation :

Elle peut servir à encourager, féliciter et/ou signaler une erreur. Les gestes pour encourager interviennent en général lors d'une production d'apprenant et ne sont pas accompagnés de verbal pour ne pas interrompre l'enfant. Ils ont pour objectif de montrer à l'élève qu'il est sur la bonne voie, que son énoncé est correct et qu'il doit continuer. Les gestes servant à féliciter ou à approuver apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de sceller la réponse par une évaluation positive. Soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. En général, si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il aura tendance à le faire de manière non verbale seulement de façon à ne pas l'interrompre. L'apprenant, sachant où se trouve la partie erronée, n'a plus qu'à la corriger et peut ainsi réfléchir sur ses erreurs.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

D/- Geste de signalisation des erreurs

« L'enseignant a plutôt recours au GP pour indiquer un problème dans la réponse de l'élève et non pour lui donner la bonne réponse. »¹

Quand l'enseignant détecte des erreurs, il aura la possibilité de produire des gestes qui les signalent, soit pendant l'intervention de l'apprenant, soit à la fin de celle-ci. Ces gestes permettent à l'enseignant d'indiquer les problèmes qui se posent dans la réponse et à l'apprenant de savoir où réside l'erreur ainsi que de la corriger. Par exemple ; pour signaler une erreur l'enseignant effectue un mouvement rapide et répété en basculant l'index de gauche à droite.

En plus de cette typologie, nous pouvons ajouter d'autres fonctions du geste comme celles de décrire, accentuer, structurer, indiquer, sanctionner, transmettre, traduire, confirmer....

Il nous a paru crucial de noter que lorsque les gestes pédagogiques sont répétés, tout en gardant la même signification à chaque fois, ils seront automatiquement assimilés par les apprenants. Ces gestes vont constituer un code partagé par les apprenants ainsi que par leur enseignant. Nous citons les trois conditions qui permettent d'inclure un geste dans le code commun de la classe³⁶ :

- Le geste doit être toujours associé à la même signification.
- Il doit être utilisé fréquemment pour qu'il soit mémorisé.
- Il doit garder toujours la même forme pour qu'il soit reconnu.

I.2.1.3 Pourquoi des gestes?

Tous les bons orateurs parlent avec des gestes. Pourquoi ? Parce les gestes sont la forme de communication non verbale la plus expressive pour un large public ; aucune autre forme d'expression corporelle n'offre autant de possibilités de rehausser l'intérêt et la clarté d'un discours. Comme l'affirme philosophie anglais « *le corps trouve naturellement ; le geste juste si l'esprit ne lui barre pas le route* »² c'est t -à- dire que le corps existe mais geste il faut l'acquérir avec le temps.

¹Marion Tellier, *op. cit.*, p. 43.

²Joseph Messinger, « *le langage des gestes pour les nuls* », first-F Gründ, Mazarine.60, 2009.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Les gestes facilitent l'interprétation de votre message oral quand vous clarifiez et étayez vos arguments, ils permettent aussi de donner du relief à vos arguments. Ce qui facilite l'interprétation de votre message oral, ils rendent vos sentiments et opinions plus claires à exprimer et diffusent la tension nerveuse qu'engendre inévitablement une prise de parole publique. Pour accroître l'attention du public et l'aider à retenir ce qu'il entend en agissant les gestes comme support visuel et en mobilisant l'auditoire qui permet à savoir ce que vous entendez de lui, les gestes se voient de loin, si vous vous adressez à un large public, votre regard et vos expressions faciales ne toucheront pas tous les auditeurs.

I.2.2 Les composantes de la communication non-verbale¹

C. Terrier cite plusieurs éléments composant la communication non-verbale nous les résumons comme suit :

Les mouvements de corps, attitude et gestuelle : sont les premiers moyens de communication entre les humains (mouvement de buste, de bassin, de jambes, de bras, de mains, et de tête etc.)

Les mimiques ou mouvement du visage : sont des expressions faciales (haussement de sourcils, grimaces,...) qui expriment des émotions : la joie, la surprise, le dégoût, la tristesse, la colère, la peur...

Les changements biométriques inconscients : par exemple la rougeur, la dilatation de la pupille.

Les rituels : sont les pratiques habituelles, telles que les rituels de salutation, de séparation, de remerciements et de présentation. Ces rituels sont différents selon les cultures.

Le toucher : C'est l'un des premiers modes de communication de l'être humain.

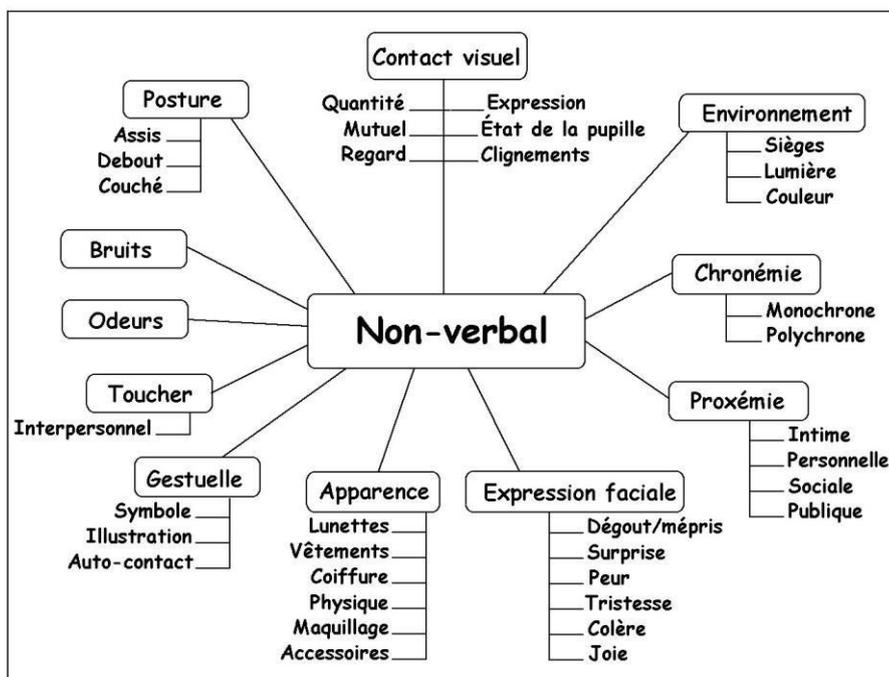
L'apparence : elle correspond à l'allure générale d'une personne. C'est ce que l'on voit en premier lieu les vêtements, la coiffure, le maquillage, les accessoires.

¹TAHIR KENZA, « l'impact de la gestuelle de l'enseignant sur la compréhension orale en classe de FLE », université Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi, p22, 2015-2016.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Nous pouvons ajouter le regard, la posture, l'espace, les couleurs, les odeurs... et la liste reste ouverte.

Le schéma suivant est une récapitulation des éléments non-verbaux :



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

Ce schéma présente les éléments non verbaux qui sont les suivants : apparence, expression faciale, Proémie, chironomie, contact visuel, toucher, odeurs, bruits, environnement, posture, mais certains chercheurs considèrent que le gestuelle est un élément essentiel dans classe de FLE.

I.2.3 Les effets de la gestuelle sur la compréhension des consignes

I.2.3.1 La perception de la langue par les gestes

Dans l'enseignement comme dans la communication de manière générale, la gestuelle tient une place primordiale. D'après Graham (2017), il semble « *impossible d'enseigner sans geste, et*

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»
même tout simplement parler sans intégrer une gestualité »¹. Pour communiquer efficacement et se faire comprendre, il faut intégrer des gestes qui reflètent ce que l'on dit.

Comme le soulignent Ehrman et Domyei (1998), la gestuelle a un impact direct sur les apprenants et leur perception de la langue. Les gestes qui sont devenus une habitude dans la classe de langue peuvent servir dans l'organisation et la gestion de la classe. Par exemple, Lever la main et secouer la tête de gauche à droite peut permettre de garder le contrôle de la classe (Sime, 2006). Les consignes que l'on réutilise le plus souvent peuvent parfois être remplacées par des gestes. Zakhartchouk (2000) explique que les supports des consignes « présentation matérielle » est très importante. L'enseignant doit s'adapter au public qui se trouve en face de lui, il doit connaître ses élèves et leur fournir une gestuelle et un visuel qui reflètent ce qu'il veut communiquer. L'enseignant doit aussi adapter ses supports (gestuelle, visuels) en fonction des troubles de la concentration, problèmes de lecture ou encore des élèves qui souffrent de dyslexies.

I.3.2.2 Qu'est-ce qui rend les gestes utiles à la compréhension de la consigne?

Les gestes sont avant tout un moyen d'accéder au sens, de comprendre le message qui doit être communiqué.

L'utilisation de la gestuelle permet une communication non-verbale. L'enseignant qui énonce une consigne oralement et utilise la gestuelle pour illustrer ses propos permet aux apprenants, qui n'auraient pas compris le sens du message oral, de ne pas se sentir perdus. Les apprenants sont alors tous égaux face à la gestuelle qui « permet de produire du sens » (Graham, 2017).

I.2.3.3 La gestion de classe

Les gestes de gestion des activités permettent à l'enseignant de gérer les séances, d'organiser les activités de classe et d'exposer les consignes. Ils indiquent le changement d'activité ou bien le démarrage ou la clôture de cette dernière.

Exemple :

¹Pauline Puech, « *l'impact du visuel sous forme de graphie dans la compréhension des consignes, master métier de l'enseignement* », de l'éducation et de la formation, Grenoble Alpes, 2017-2018.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

Pour clôturer une activité ; l'enseignant déclare : « ça y est » et produit un mouvement latéral du bras au niveau du ventre, parallèle au sol, la paume face au sol également. Comme l'affirme un proverbe indien « *Il Si tout le corps est contenu dans l'esprit, le corps ne contient pas tout l'esprit* »¹

I.2.4 La gestion des interactions et de participation²

Ces gestes occupent la fonction de gestion des interactions entre les apprenants. Ils sont utilisés pour donner, reprendre ou distribuer la parole. Ils permettent d'orchestrer la parole ainsi que d'harmoniser les interventions. Par exemple, pour demander au groupe de répéter, l'enseignant produit un geste circulaire de la main, paume vers le sol pour désigner le groupe. Pour interroger un apprenant, l'index tendu vers lui. Pour demander le silence, l'enseignant dit « chut ! » en plaçant l'index sur ses lèvres fermées ou en tapant dans les mains.



Figure 1 : l'index pointés qui Designer un «silence » apprenant



Figure 2 : geste qui signifie le Figure

¹Paul Werwus avec Joseph Messinger« *les gestes de la séduction* »first vie pratique, paris ,1995.

²TAHIR KENZA, op. cit. , p25.



Figure 3 : geste montrant l'endroit « ici ».

I.2.4.1 Le geste est-il conscient?

IL est bien difficile de répondre à cette question. Il semblerait que dans la communication ordinaire, les sujets produisent des gestes Co-verbaux spontanément, sans y réfléchir (David McNeill, 1992). Il n'est pas rare d'entendre des personnes soutenir qu'elles ne font jamais de gestes tout en gesticulant durant leur explication. Il nous semble que, d'une manière générale, l'individu ne prête pas attention à ses propres gestes lorsqu'il parle.

Geneviève Calbris (2001 : 291) dans son étude des co-verbaux spontanés de l'homme politique Lionel Jospin, considère le geste comme « *une expression non consciente de la pensée* »¹. En somme, lorsque nous communiquons, nous produisons naturellement des manifestations non verbales, sans réfléchir à leur forme ni leur moment d'apparition.

Mais qu'en est-il de l'enseignant ? Lorsque celui-ci produit des gestes pédagogiques, en a-t-il conscience ? Après de nombreuses discussions avec divers enseignants de langue, nous nous sommes aperçue que la plupart d'entre eux avaient une certaine réflexion sur la forme et l'usage de certains de leurs gestes pédagogiques. Il n'est pas rare d'entendre des professeurs de langue dire « moi, pour exprimer le passé, je fais tel geste » ou « quand les apprenants font une erreur, je

¹Marion Tellier, « l'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères : étude des enfants 5ans », Hal id : 00371041, linguistique, université Paris Diderot, 2006.

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

fais telle mimique », etc. La gestuelle pédagogique élaborée pour transmettre une notion, un point de grammaire ou encore pour évaluer les productions des apprenants mais aussi pour animer la classe semble consciente, car l'enseignant tient compte de l'asymétrie linguistique et du fait que ses apprenants ne comprennent pas nécessairement la parole en langue étrangère. Il nous semble, par conséquent, que les gestes produits avec une intention pédagogique sont davantage conscientisés que les co-verbaux classiques.

Cela dit, il nous est bien impossible d'affirmer que les coverbaux de la communication ordinaire sont complètement inconscients tandis que les gestes pédagogiques sont parfaitement conscients. Nous préférons parler de *degré de conscientisation*. Nous dirons alors que le geste pédagogique a un fort degré de conscientisation comparé au geste communicatif. Nous pouvons également ajouter qu'il semble qu'avec l'expérience professionnelle acquise au fil du temps, l'enseignant a probablement recours de plus en plus souvent à une gestuelle pédagogique automatisée et par conséquent, avec un degré de conscientisation plus faible.

I.2.4.2 Influence du geste: compréhension et mémorisation.

A / Préférences modales

M. Tellier (2006 : 238), quant à elle, évoque le travail de Hélène Trocmé-Fabre qui s'attache à démontrer que l'Homme possède différents systèmes sensoriels qui agissent sur sa mémorisation : auditif (la discrimination des sons est priorisée) ; visuel (la perception est oculaire), la catégorisation, l'identification, le système kinesthésique (perception motrice, apprentissage par le mouvement, l'expérience de l'espace). La préférence de ces systèmes se décèle tôt. La prise en considération de ces préférences dès le plus jeune âge peut avoir un effet sans commune mesure sur l'appétence de l'individu à l'apprentissage. Il est toutefois à noter que ces systèmes peuvent être combinés. Ainsi, Tellier (2006 : 238), cite James M. Clark et Allan Paivio qui prônent un enseignement multimodal :

*« Convoquerchez l'apprenant des représentations à la fois verbales et non verbales, permet un meilleur apprentissage car cela contribue au renforcement de la compréhension et de la mémorisation ».*¹

¹VincentLenfevre, « le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire », Hal id : dumas.01701862 université de Rouen, 2016/2017, 5 mai 2020.

B/ Geste et compréhension :

Pour ce qui est de savoir si la gestuelle du locuteur a un effet sur la compréhension de l'interlocuteur, Colletta (2004 : 97) évoque deux écoles. L'une est cognitive, considérant le geste comme utile uniquement pour le locuteur. L'autre est mixte : elle associe à la fois l'intérêt cognitive du geste et son utilité pour l'interlocuteur. Selon la première, les gestes sont imprécis et s'ils sont supprimés, comme au téléphone, ils ne manquent pas à l'interlocuteur. Pour la deuxième, les gestes facilitent la compréhension de l'interlocuteur dans la mesure où il les prend en considération. Tellier (2006) s'inscrit clairement dans cette seconde école. Elle mène d'ailleurs une recherche sur des enfants de 5 ans, qui s'attache à mettre en évidence l'effet que peuvent avoir les gestes, ici pédagogiques à la différence des co-verbaux traditionnels de Colletta (2004) sur la compréhension des élèves en classe de langue. Une des premières conclusions pointe le fait que des enfants peuvent comprendre une histoire dans une langue totalement inconnue lorsqu'elle est accompagnée de gestes. Bien entendu, tous les enfants n'ont pas eu la même finesse de compréhension puisque la capacité d'analyse des gestes et les préférences modales sont diverses (par exemple : les auditifs se focaliseront davantage sur la prosodie). En effet, la gestuelle de l'enseignant est riche de son expérience du monde, elle est forcément asymétrique par rapport à celle des élèves. Tellier (2006) a cherché à déterminer si cela pouvait entraver la compréhension des élèves. Il s'avère que les enfants de 5 à 6 ans, de manière générale, ne sont pas en mesure d'interpréter les gestes métaphoriques relevant d'une idée abstraite. En réalité, ils sont uniquement focalisés sur ce que signifie concrètement le geste. Néanmoins cette perception peut évoluer, il serait intéressant d'effectuer ces recherches avec un public de 8 à 9 ans. Au regard de ces considérations, l'enseignant doit adapter consciemment sa gestuelle pédagogique en fonction du développement infantin. Il devrait pouvoir utiliser sans peine les gestes déictiques et les mimiques faciales dans la mesure où ils sont tôt compris et réalisés par les enfants, dès les premiers mois d'existence. Pour ce qui est des emblèmes, il est possible qu'ils n'aient pas encore été intégrés par les élèves. Ainsi il importe de s'assurer en amont que les gestes choisis par l'enseignant signifient quelque chose pour eux. Dans la mesure où les représentations mentales sont différentes entre l'adulte et l'enfant, il importe de privilégier les gestes pantomimiques afin de mettre en valeur les traits caractéristiques de l'objet en question et d'éviter les confusions liées à cette asymétrie d'expérience de vie citée plus haut. Enfin, il semble que l'utilisation des gestes métaphoriques soit à manier avec parcimonie au regard du développement de l'enfant bien qu'on puisse penser que cette faculté perceptive peut être accrue vers 8-9 ans, âge de notre public. Tellier (2006) suggère en outre la constitution d'un corpus gestuel de classe adopté par l'enseignant et

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

intégré par les élèves pour faire comprendre rapidement des éléments récurrents en classe et assurer un socle de compréhension susceptible de mettre les élèves en confiance mais aussi les positionner en situation de réussite.

Enfin, il semble important de préciser que le profil modal des apprenants est divers, aussi la gestuelle pédagogique en classe de langue ne peut pas être considérée comme le moyen unique pour agir sur leur compréhension mais plutôt comme un apport riche à manier dans une dynamique multimodale afin de répondre à l'hétérogénéité qui est rencontrée dans toutes les classes constituant d'un corpus gestuel de classe adopté par l'enseignant.

C / Geste et mémorisation.

La question de l'effet du geste sur la mémorisation du locuteur a fait l'objet de plusieurs recherches. Tellier (2006 : 247) cite quelques chercheurs qui se sont intéressés plus précisément à l'impact du geste sur la mémorisation des adultes. Deux auteurs en particulier, Ronald L. Cohen et Nicola Otterbein (1992) ont réalisé une expérience significative. Ils ont constitué trois groupes de personnes qu'ils ont confrontés à la même quantité de phrases par le biais de vidéos. Les phrases du premier groupe étaient accompagnées de gestes pantomimiques, celles du second groupe de gestes co-verbaux sans signification particulière et celles du troisième groupe n'étaient accompagnées d'aucun geste. Les personnes qui participaient à cette expérience devaient ensuite restituer un maximum de phrases entendues dans l'ordre. Les chercheurs ont constaté que les messages accompagnés de gestes pantomimiques favorisaient davantage la compréhension que ceux accompagnés, ou non, de gestes co-verbaux. Cependant les chercheurs ne précisent pas si le résultat a été le même pour ceux qui ont entendu des phrases avec accompagnement co-verbal et pour ceux qui ont écouté des phrases sans aucun accompagnement gestuel.

M. Tellier (2006 : 250) a cherché à déterminer si les conclusions de ces chercheurs étaient transférables à un public d'enfants. Elle propose une expérience de la même facture à ceci près qu'elle s'appuie sur un public d'enfants de 4 et 5 ans et qu'elle n'accorde pas d'importance à l'ordre de restitution des mots proposés dans les vidéos. Elle en a conclu que la mémorisation à court terme était bien plus efficace dès lors que le message est accompagné d'un support visuel qu'il soit gestuel ou pictural. Elle présuppose que ces supports agissent de manière significative sur l'attention qui constitue un levier déterminant dans le processus de mémorisation. Une seconde expérience prouve que la restitution des mots avec les gestes permettait une mémorisation plus conséquente que s'ils n'étaient pas présents. L'auteur en conclut que « *La répétition à haute voix*

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

a tué la répétition mentale et a atténué la concentration. En revanche, la reproduction du geste a eu l'effet inverse puisque la rétention de mots est significativement plus importante dans ce cas ».¹

(Tellier, 2006 : 270). Dans cette expérience, les enfants dont la mémorisation a été efficace, ont uniquement reproduit les gestes de l'enseignant, Tellier suppose qu'une répétition mentale s'est mise en branle. A l'inverse, la répétition à haute voix aurait rendu les enfants passifs, ce qui tendrait à infléchir l'efficacité de la mémorisation. Ces expériences démontrent que la gestuelle de l'enseignant, puis de l'enfant dans un second temps, favorise la mémorisation à court terme dans la mesure où elle focalise l'attention de l'enfant et agit sur sa concentration. Tellier (2006 : 272) propose une seconde expérience s'inspirant de l'expérience menée par Linda Quinn Allen en 1995. Dans celle-ci, des étudiants américains apprenant le français assistaient à cinq séances ; lors de chacune d'elle, ils devaient mémoriser dix expressions inconnues. Il y avait donc cinquante expressions en totalité. L'évaluation de la mémorisation se déroulait à la fin de chaque séance. Trois groupes étaient constitués.

Le premier et le deuxième devaient répéter 3 fois chaque proposition française entendue dont la traduction était fournie à l'oral. Le troisième écoutait ces mêmes propositions orales mais, cette fois, accompagnées d'une gestualité : seuls les gestes devaient être répétés. Suite à ces écoutes, l'enseignant proposait, dans le premier cas, les expressions dans un ordre aléatoire et les étudiants devaient les traduire à l'écrit. Dans les deux autres situations la modalité était identique mais les expressions étaient accompagnées de gestes. Il s'avère que le groupe a retenu plus d'expressions. Mais pour les deux premiers la mémorisation était similaire. Cela peut vouloir dire que le groupe 2 n'était pas en mesure d'interpréter les gestes et que la production gestuelle influe sur la mémorisation à court terme. Tellier (2006 : 272) regrette « *l'usage de la traduction dans cette étude et le fait que l'on ne demande pas aux sujets de mémoriser les phrases en langue étrangère mais de fournir leur équivalent en langue maternelle* », elle propose donc de l'adapter à un jeune public en excluant la traduction. Si son expérience se déroule sur 4 semaines pour s'inscrire dans une dynamique à long terme, avec des enfants francophones de 5 ans. Deux groupes sont constitués : le premier visionne une vidéo dont l'oral est accompagné de gestes ; pour le deuxième, la vidéo est accompagnée d'images. Les séances sont progressives, au début les élèves doivent répéter les termes, (avec les gestes pour le groupe 2). Dans un second temps, ils doivent répéter puis dire le

¹Vincent Lenfèvre, op.cit., p16

Chapitre I Comprendre la consigne par le biais d'un acte pédagogique «gestuelle»

mot qui correspond aux images/gestes présentés dans un ordre aléatoire. L'évaluation est semblable à ce second temps la répétition en moins comme le justifie Tellier (2006 : 275)

Nous avons choisi cet ordre bien qu'il aille, cognitivement parlant, du plus complexe au plus simple mais nous ne voulions pas que les sujets bénéficient d'un rappel des mots en commentant par l'évaluation du vocabulaire passif ce qui aurait facilité la tâche de vocabulaire actif. On évalue ainsi la connaissance active et passive du vocabulaire à long terme.

Il en résulte que l'accompagnement de gestes est à peine plus efficace que l'accompagnement pictural. Aussi Tellier (2006 : 286) suggère que l'un ne « *doive supplanter l'autre dans les techniques d'enseignement du lexique. Les images sont toujours appréciées des enfants et elles peuvent servir pour illustrer des mots difficiles à représenter gestuellement.* » Elle précise que les gestes doivent être reproduits par les élèves et que la multi modalité reste un facteur déterminant quant à la mémorisation. A notre connaissance, il n'existe pas d'études ayant prouvé l'impact du geste pédagogique sur la mémorisation à long terme.

Conclusion

En somme, Le geste peut accompagner ou non la parole, comme il peut être significatif ou non « le geste est d'abord l'expression d'une personnalité et d'une appartenance » qui est le reflet des critères sociaux ou individuels. Pour G, Calbris (1989, 202) « un geste est une pratique sociale puisqu'il n'y a pas d'homme qui soit en dehors de toute société. Dans ces conditions, il est un acte culturel et par définition, un héritage, une transmission et une évolution. ».

L'objectif principal du geste pédagogique est de faciliter l'accès au sens des énoncés en langue étrangère (LE) et améliorer chez les apprenants certaines compétences pour encourager ou signaler l'erreur de l'apprenant sans l'interrompre.

Chapitre II
Evaluation, analyse et
interprétation

Dans notre partie pratique nous avons choisi l'expérimentation dans le but bien sûr de confirmer notre hypothèse, il s'agit d'une part d'évaluer la compréhension des consignes chez les apprenants, de décrire leur comportement face à ces consignes, et d'autre part de voir, si ces énoncés écrits peuvent être comprises avec l'intégration d'acte pédagogique qui est dans notre cas : « la gestuelle ».

Notre problématique revient donc à se demander sur l'importance et le rôle de la gestualité pour faciliter la compréhension des consignes en classe de FLE.

I- Public

Les apprenants faisant l'objet de l'expérimentation sont des élèves de la quatrième année primaire, fréquentant l'école primaire **Tébina Ali** située dans la ville de Sidi Okba. C'est un établissement où j'ai eu la chance d'exercer le métier d'enseignante suppléante.

Nous avons choisi ce niveau pour la simple raison qu'il constitue la base du cursus scolaire en matière de langue française .La première classe compte 29 apprenants dont 16 garçons et 13 filles, avec quelques absences , tandis que la seconde ,elle regroupe 28 apprenants avec 13 garçons, 15 filles ,nous avons relevé trois absences .Rappelons que ces élèves sont tous originaires de la ville de Sidi Okba.

Afin de rendre compte des niveaux de ces apprenants, nous proposons de faire un petit aperçu de leurs moyennes du premier trimestre en matière de français .Ci dessous un tableau représentatif des moyennes :

Les apprenants	Au- dessous de la moyenne	De 5 à 6	De 7 à 8	De 8 à 10
La première classe A	7	9	7	6
La seconde classe B	10	9	5	4

Tableau 1:

Commentaire

Les résultats du tableau indiquent que 7 apprenants uniquement de la première classe ont eu des notes au-dessous de la moyenne, en contre partie, nous trouvons que 10 apprenants de la seconde classe ne sont pas parvenus à atteindre la moyenne, soit la moitié de la classe. Cela nous amène à dire que la deuxième classe est plus faible que la première.

La description de l'expérimentation.

La présentation des données sera comme suit, nous allons faire un tableau présentant les résultats et leur taux dans chaque activité. Avec le groupe A, nous allons expliquer la consigne en utilisant des gestes, par contre avec le groupe B nous nous contenterons de leur lire juste la consigne, cette expérimentation sera suivie par un commentaire comparatif des résultats obtenus.

Notre objectif est de vérifier si le non verbal (les gestes) sera un facilitateur de la compréhension des consignes chez les apprenants, afin que ses derniers répondent à telle ou telle activité correctement.

Déroulement de l'expérimentation.**La première séance**

La première séance s'est déroulée le 10/02/2020, c'était une séance d'observation des deux classes avec lesquelles nous avons choisi de travailler. Nous avons pu relever quelques remarques sur le niveau des apprenants en FLE, leur motivation, leur participation en classe. Le niveau était hétérogène.

La deuxième séance

Suite au confinement exigé par l'état nous n'avons pas pu malheureusement réaliser les autres séances prévues. Rappelons que notre objectif était de vérifier la fiabilité et l'utilité des gestes dans la compréhension des consignes.

Voici la leçon que nous comptons présenter

-Projet N2 : c'est la fête.

-Séquence 01 : bonne année.

-Activité : de grammaire.

-La classe : A Durée : 45 min.

-Support : le manuel de l'apprenant page 47, leur cahier de leçons.

-Objectifs de la séance:

- l'apprenant sera capable d'identifier le sujet dans la phrase simple.
- Identifier les déterminants démonstratifs.
- Reconnaître la phrase exclamative.

Les résultats attendus

On s'attendait à ce que le nombre de participation et des réponses justes ne serait pas le même dans les deux classes. Le premier groupe aurait bénéficié d'une explication accompagnée par des gestes ce qui faciliterait logiquement la compréhension de la consigne et ses attentes et cela va les motiver à participer et à donner des bonnes réponses .Cependant le groupe B aurait trouvé une difficulté au niveau de la compréhension de la tâche demandée ,un dysfonctionnement au niveau du traitement de la consigne sans l'intervention de l'enseignante plus précisément dans la signification des mots ils vont trouver donc des ambiguïtés , et ceci va apparaître généralement dans le nombre faible de réponses .

Les résultats attendus montreraient le souci existant au niveau d'identification des formules de la consigne qui semblent être difficiles, cela pourrait engendrer chez l'apprenant des situations délicates pour décrypter le sens et accomplir la tâche demandée. De cela, l'enseignant, quand il fait appel aux gestes pour expliquer les consignes, favoriserait et aiderait l'apprenant à bien effectuer la tâche facilement.

IL s'avère que le geste est un élément de communication qui prend une importance primordiale et joue un rôle essentiel en classe de FLE. L'enseignant est appelé à incorporer cet aspect communicatif dans la compréhension et même l'apprentissage des éléments linguistiques, grammaticaux ou lexicaux.

Conclusion partielle

L'accès à la compréhension des consignes, mentionnées au tableau ou accompagnantes un texte lors d'une séance en classe de FLE, nécessite certains outils pédagogiques pour aider les apprenants d'accéder au sens qui rend la réalisation de la tâche demandée très simple et dans les meilleures conditions. A partir de notre expérimentation, nous avons espéré constater la motivation des apprenants dont les consignes étaient accompagnées par des gestes, ces derniers influencerait favorablement leur compréhension et la réalisation de la tâche demandée par rapport à celles qui ne sont pas accompagnées par des gestes et risque de provoquer un certain dysfonctionnement de la tâche.

Conclusion générale

Conclusion générale

La Conclusion générale

A la lumière de ce mémoire, nous avons pu prouver et démontrer l'apport de la gestuelle dans la compréhension des consignes ce qui nous a permis de confirmer l'hypothèse que nous avons émet précédemment. Il semble que la gestuelle en classe de FLE serait un mode de communication qui contribue fortement dans la compréhension de la consigne, rappelons que cette dernière est un outil pédagogique censé être compréhensible et clair, qui a pour but de guider et d'orienter les apprenants pour bien effectuer la tâche demandée.

Nous avons débuté notre travail de recherche par un chapitre théorique en présentant quelques définitions de la consigne, ses typologie .Nous avons exposé quelques causes qui peuvent rendre les consignes difficile à saisir .Dans la deuxième section nous avons présenté les gestes pédagogiques et leurs fonctions ainsi que les différentes composantes de la communication non verbal. Enfin, nous avons terminé par l'influence du geste sur la compréhension et sur la mémorisation.

Le chapitre pratique nous a permis à travers une expérience faite en classe de confirmer notre hypothèse de départ et pouvoir ainsi répondre à notre problématique qui consistait à savoir dans quelle mesure le recours à la gestuelle peut faciliter la compréhension des consignes chez les élèves de 4 années primaires ?

La gestuelle est réellement un mode de communication qui participe et qui facilite la compréhension des consignes. Nous avons constaté que c'est à travers la compréhension d'une consigne que l'élève va assimiler les apprentissages mis en jeu.

Enfin, nous souhaitons que ce modeste travail de recherche ouvre des pistes à d'autres travaux de recherche qui permettent d'apporter d'autres éclaircissements sur ce thème.

BIBLIOGRAPHIE

Conclusion générale

I. Ouvrages

1. Mettoudi, Chantal/ Yaïche, Alain, travailler avec méthode, l'aide méthodologique, Hachette éducation, L'école au quotidien, 1996.
2. Joseph Messinger, « *le langage des gestes pour les nuls* », first-F Gründ, Mazarine.60, 2009.
3. Zakhartchouk Jean-Michel. Comprendre les énonces et les consignes, CRDP d'Amiens _crap.1999.
4. Paul Werwus avec Joseph Messinger « *les gestes de la séduction* » first vie pratique, paris ,1995.

II. Thèse ou Mémoire

1. Bourgeois Marina. Aider les élèves à mieux comprendre les consignes, IUFM de Bourgogne, 2006.
2. Élodie Bennejean, Manon Boutonnet, des obstacles à la passation de consignes, Languedoc Roussillon, 7 mai 2015.
3. Feredj Fouzia, la consigne en compréhension de l'écrit en classe de FLE compréhension et reformulation, mémoire de master, option didactique, université M'Sila, 2017/2018.
4. Isabelle Gregori, mémoire professionnel « comment améliorer la compréhension des consignes ? », in centre IUFM de Dijon, 2005.
5. Pauline Puech, l'impact du visuel sous forme de graphie dans la compréhension des consignes, master de l'enseignement et de l'éducation et de la formation, Grenoble Alpes, 2017-2018.
6. TAHIR KENZA, l'impact de la gestuelle de l'enseignant sur la compréhension orale en classe de FLE, université Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi, p22, 2015-2016.
7. TELLIER M. (2006), l'impact du geste pédagogique sur l'enseignement apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7-Denis Diderot, Paris.
8. Vassaux Delphine, la compréhension des consignes scolaires « analyse et pistes pour améliorer », in IUFM de Bourgogne, 2004.

III. Dictionnaires

1. De Landsheere Gilbert, dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français, presses universitaire de France, 1976, p.55.
2. Françoise Raynal et Alain Rieunier. Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. ESF, éditeur, 1997.

Conclusion générale

IV. Article

1. Marion Tellier. Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce in l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle, coll. « l'enfance et langage », Paris : L'Harmattan, 2010.
2. Vincent Lenfevre, le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire, Hal id : dumas.01701862 université de Rouen, 2016/2017, consulté le 5 mai 2020.

V. ressources électroniques

1. TsuyoshiKida, « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonation », corpus[En ligne] ,10/2011, mis en ligne le 08juin 2012, consulté le 17avril2020.URL :<https://journals.openedition.org/corpus/2002>.
2. David McNeil, cité par, Michel de Fornel, « Sémantique et pragmatique du geste métaphorique »,1993,disponible sur : https://clf.unige.ch/files/5714/4103/3045/14-DeFornel_nclf14.pdf, consulté le 17.avril.2020.
3. Larousse (2018) Dictionnaire en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> édition, 2018, consulté le 14/06/2020.

VI. Documentation

1. Khaled Garied, cours de master 2 module analyse des interactions en classe de langue et agir professionnel, consulté le 24 décembre 2019.

Résumé

Dans l'enseignement-apprentissage de français langue étrangère, le point de départ de toute activité c'est comprendre la consigne. Donc le but de notre étude porte sur aider les élèves à bien interpréter la consigne scolaire, qui est un élément particulier et nécessaire dans la réussite scolaire. Cet outil pédagogique, a pour but de guider et d'orienter les apprenants pour bien effectuer la tâche demandée.

Pour cela, l'enseignant doit approfondir sa réflexion sur la consigne et adopter certaines stratégies pour mieux transmettre l'apprentissage aux apprenants, nous choisissons la gestuelle comme un acte peut faciliter la compréhension des consignes.

Dans le cadre de ce travail, nous avons pu atteindre notre objectif qui est la démonstration de l'apport de la gestuelle dans la compréhension des consignes. Nous voulons confirmer notre hypothèse mais malheureusement à cause de confinement imposé par le corona virus, nous n'avons pas pu procéder à la l'expérimentation. Cependant les résultats attendus se résument dans l'intervention de l'enseignant par les gestes qui facilitent aux apprenants la compréhension des consignes et répondent à la tache demandée.

Mot clés : activité, la consigne scolaire, la gestuelle, la compréhension des consignes, communication.

Abstract

In teaching and learning French as a foreign language, the starting point of any activity is understanding the instructions. So the aim of our study is to help students interpret the school instruction, which is a particular and necessary element in academic success. This educational tool aims to guide and orient learners to properly perform the requested task.

In this context, the teacher have to deepen his reflection on the instruction and adopt certain strategies to better transmit the learning to the learner,we choose the gesture as an act can facilitate the understanding of the instructions.

As part of this work, we were able to achieve our goal, which is to demonstrate the contribution of the gesture to understanding the instructions. We want to confirm our hypothesis but unfortunately, because of quarantine imposed by the corona virus, we could not proceed with the experimental part.However, the expected results can be summarized in the teacher's

intervention through the gestures that make it easier for learners to understand the instructions and respond to the requested task.

Key words: activity, school instructions, gesture, understanding instructions, communication.

اطية الشعبية

الجمهورية

مجمع العلمي

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères

Filière de Français



جامعة محمد خيضر. بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغات الأجنبية

شعبة الفرنسية

Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) Roukia Harzelli présentant un mémoire de master

Option : didactique

Intitulé : l'apport de la gestuelle dans la compréhension des consignes cas des apprenants de la 4 année primaire école Tabina Ali, Sidi okba.

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

-Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;

-Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;

-L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)

-L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant