

## LE GESTE PÉDAGOGIQUE ET LA MULTICANALITÉ DANS LES ENSEIGNEMENTS DU FRANÇAIS AU CYCLE PRIMAIRE : CAS DU COURS PRÉPARATOIRE PREMIÈRE ANNÉE (CP1)

**Atsé Isidore YAPI**

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

[atsestone@gmail.com](mailto:atsestone@gmail.com)

**Résumé :** Les réflexions dans le domaine de la didactique pratique portant sur l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage scolaire se focalisent le plus souvent sur la diction et la démarche pédagogique de l'enseignant. Les différents canaux de transmission notamment la gestuelle et le non verbal ne tiennent que peu de place dans l'analyse des pratiques de classe. Pourtant, la multicanalité et le geste pédagogique en particulier s'avèrent être un aspect déterminant dans l'acte pédagogique de transmission surtout chez les plus jeunes apprenants. Par ailleurs, les élèves des cours préparatoires première année CP1 dont la plupart sont encore au stade de l'acquisition du langage pourraient rencontrer des difficultés non seulement à l'orale mais et surtout dans le décodage du langage gestuel. Ainsi, la didactisation du geste et du non verbal visant à rendre le geste de l'enseignant le plus prototypique possible s'avère très importante.

**Mots-clés :** geste pédagogique, multicanalité, prototype gestuel, situations d'enseignement/apprentissage

**Abstract:** The reflections in the area of the didactic practitioner on the analyses' teaching situations / school learning focal read it rained s often on the diction and the pedagogical approach of the teacher. The different transmission channels including gestures and e nonverbal not take that little space in the analysis of classroom practice. However, multi-channeling and the pedagogical gesture in particular prove to be a determining aspect in the pedagogical act of transmission, especially among the youngest learners. Furthermore, pupils in preparatory courses for the first year of CP1, most of whom are still at the language acquisition stage, could have encountered difficulties not only in speaking but also, above all, in decoding sign language. Thus, the didactization of gesture and non-verbal aimed at making the teacher's gesture as prototypical as possible is very important

**Keywords:** pedagogical gesture, multichannel, gestural prototype, teaching / learning situations

### Introduction

A l'instar du langage parlé et des contenus d'enseignements, les mouvements corporels de l'enseignant font de plus en plus l'objet d'étude des chercheurs en science de l'éducation. Le geste pédagogique, terme choisi pour désigner les

mouvements de l'enseignant (Tellier 2006) a fait l'objet d'étude, depuis près de trente ans, des didacticiens notamment français. Il est généralement associé aux autres canaux de transmission comme les objets servant de matériel didactique, le regard et le déplacement. L'ensemble de ces modalités non verbales associées aux gestes est appelée multimodalité (Cosnier et Vaysse 1997) ou encore éléments de Co-pilotage interactionnel (cosnier et Vaysse 1997, Azaoui 2015) qui joue par moment, tout seul une fonction pédagogique. Quant à la multicanalité, c'est l'usage simultané du verbal et du mimo-gestuel. (Cosnier 1982). Dans le contexte pédagogique, ce terme fait référence à la synchronisation des différents canaux de diffusion (verbal, geste et matériel didactique) dans les pratiques de transmissions didactiques. Au cycle primaire notamment en CP1, les supports pédagogiques les planches imagées, les bâtonnets et autres objets concrets occupent une place importante dans l'acte pédagogique. Mais comment les modalités non verbales facilitent-ils les apprentissages en CP1 ? Ou encore, le geste pédagogique et les supports didactiques facilitent-ils la transmission à l'instar des explications verbales ? en associant pratique pédagogique et sémiotique des gestes, nous partons de l'hypothèse que les gestes pédagogiques et les supports didactique notamment les images jouent un rôle pédagogique important en corrélation ou non avec le verbal.

## 1. Cadre théorique et méthodologique

Le "geste pédagogique" est un terme ressenti choisi par Tellier (2006) pour désigner l'ensemble des gestes ayant un but ou une pertinence pédagogique pendant les cours. Avant elle, bien des chercheurs se sont penché sur l'étude des comportements non verbaux des enseignants. Ainsi, Jerald Green (1971) utilise « kinesics » mais se focalise principalement sur les emblèmes. Les termes « nonverbal communication » ou « non-verbal behaviour » ou encore « non-verbal aspects » sont employés largement par Nicholas Beattie pour englober tous les mouvements produits par l'enseignant. Cela implique à la fois les comportements à visée « didactique » et « interactionnelle » mais aussi les gestes personnels extra-communicatifs (comme se gratter la tête, jouer avec son collier de perles, etc.) L'auteure traite plutôt des différents gestes de l'enseignant à visés didactique en classe de langue (gestes des mains, contacts oculaires, postures, etc.). Anne Lazaraton (2004 : 91) parle de « teacher gestures » mais aussi, plus généralement de « teacher's nonverbal behavior ». Elle s'intéresse principalement aux gestes utilisés dans l'explication lexicale. Bodganka Pavelin (2002) parle de « posturo-mimo-gestuelle » en classe de langue et renvoie aux postures, mimiques faciales et gestes des mains de l'enseignant. Comme on peut le constater, il existe plusieurs appellations de l'action kinésique de l'enseignant. Chaque auteur y va de ses appréhensions. Les chercheurs ont observé sous différents angles les mouvements de l'enseignant. Ainsi, Nicholas Beattie s'est intéressé à l'ensemble des mouvements de l'enseignant ; Anne Lazaraton s'est focalisée sur les explications lexicales ; et Bodganka Pavelin s'est penché sur les postures et mimiques faciales en classe de langue. Aussi, Foerster (1990) a analysé

le rôle du regard en classe de langue. Elle a observé la fonction communicative du regard (évaluation de l'énoncé) entre apprenants et enseignants. Elle a par ailleurs souligné son importance dans la gestion des tours de parole.

### **1.1 La perception enfantine des comportements non verbaux**

La plupart des chercheurs qui se sont penché sur les études liées à la compréhension des concepts abstraits par les enfants, s'accordent sur le fait que la perception enfantine porte davantage sur du concret. Ils ont une compréhension terre à terre en se rapportant aux parties du corps mis en jeu dans la production du geste. En fait, tout comme le langage, la compréhension des gestes par les enfants évolue avec l'âge en fonction de l'évolution de leur perception du monde. Des chercheurs tels que Tellier (2006 ;2010), David Mc Neil (1992) et Colleta (2004) se sont intéressés particulièrement à la gestualité enfantine. Ainsi, Tellier (2010) dans « faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce » a étudié l'usage du geste dans l'enseignement précoce des langues étrangères. En effet, après avoir enquêté sur des enfants de 5 ans, elle a remarqué que peu d'enfants réussissaient à interpréter des gestes dont la signification était populaire en France. David Mc Neill (1992, pp.295-328) également dans « Hand and Mind : What gestures reveal about thought » a spécifiquement étudié les gestes Co-verbaux (gestes déictiques abstraits gestes accompagnant la parole) en montrant qu'au-delà de 5 ans et jusqu'à l'adolescence, le système gestuel s'acquiert progressivement avec notamment les battements, les déictiques abstraits et les gestes métaphoriques.

Au niveau linguistique, globalement, la plupart des chercheurs psycholinguistes considèrent qu'au-delà de 5 ans (entre 5 et 7 ans), l'enfant a intégré l'essentiel des structures de sa langue maternelle ». À partir de ce moment, se développent donc les capacités de compréhension discursives : l'enfant prend davantage en compte la forme des énoncés linguistiques, d'abord en compréhension puis en production Colletta (2004, p.112). Ces pratiques discursives vont se développer ensuite progressivement et se généraliser notamment grâce à l'introduction du système écrit. Toujours dans la logique de la perception enfantine du geste, nous allons essayer autant que possible de définir la théorie de prototype.

#### ▪ **La théorie des prototypes**

Pour Jean Piaget, le terme *représentation* a deux sens. Au sens large :

Il s'apparente à la pensée et regroupe « toute intelligence ne s'appuyant plus simplement sur les perceptions et les mouvements [...] mais bien sur un système de concepts ou de schèmes mentaux ». Il nomme cette vaste signification *représentation conceptuelle*. Dans un sens plus strict, « elle se réduit à l'image mentale ou au souvenir-image d'une évocation symbolique des réalités absentes.

Jean Piaget (1968, p.68)

C'est ce second aspect qui nous intéresse particulièrement. Selon Jean Piaget (1968), chez le petit enfant, « la représentation débute lorsque les données sensorimotrices actuelles sont assimilées à des éléments simplement évoqués, et non perceptibles au moment considéré » (1968 : 291). Elles sont rattachées à des souvenirs d'expériences vécues. Selon Piaget, « c'est elles qui rendent possible l'acquisition du langage » (1968 : 292) et aussi à l'apprentissage d'une langue étrangère (Tellier 2006). En effet, à la vue d'une image, l'enfant a recours au lexique mental dans sa langue maternelle. *Des travaux ont montré que l'acquisition des premiers mots est corrélée à l'utilisation des gestes symboliques.* À mesure que l'individu se développe et découvre de nouvelles choses, il en emmagasine des représentations mentales associées à leurs dénominations spécifiques. Pour nommer les éléments, il est donc nécessaire d'en avoir une représentation mentale et de pouvoir catégoriser ces choses. Deux grands courants s'opposent pour expliquer le phénomène de catégorisation. Nous avons l'objectiviste et le prototype.

*Le courant objectiviste* considère que la catégorisation s'opère sur la base de propriétés communes. La classe des éléments s'effectue selon des frontières bien définies. Pour entrer dans une classe, un concept doit avoir un certain nombre de propriétés qui sont en rapport à la catégorisation en question. Par exemple, dans la catégorie des oiseaux, une des propriétés principales est la capacité à voler, or certains spécimens comme la poule, le pingouin ou encore l'autruche sont bien des oiseaux mais ils ne volent pas (Tellier 2006). La classification des éléments ne peut donc se faire sur la base d'un ensemble homogène mais plutôt doit être construite en mettant en relief les caractéristiques spécifiques.

*Le prototype* est le plus expérimentaliste. La notion de prototype est basée sur l'idée que chaque individu utilise le meilleur exemplaire d'une catégorie pour la représenter. Divers travaux sur la *catégorisation* (Eleanor Rosch, 1973 et 1975 ; Françoise Cordier et Danièle Dubois, 1981 ; Françoise Cordier, 1981) montrent que les membres d'une catégorie ont en commun un certain nombre de traits spécifiques. Eleanor Rosch (1973) a montré que certains membres étaient plus représentatifs d'une catégorie que d'autres. Elle propose l'exemple du **moineau** qui est plus représentatif de la catégorie **oiseau** que l'autruche par exemple. Ce meilleur exemplaire d'une famille est ainsi appelé *prototype*. Contrairement à l'objectiviste, le prototype est la mise en relief des traits les plus saillants d'une catégorie pour mieux l'identifier. Ainsi, pour que les gestes illustratifs puissent être compris il faut un certain degré de prototypie conformément aux représentations mentales de l'interlocuteur. En effet, lorsque l'on doit représenter gestuellement quelque chose, il faut que la mise en gestes présente un certain nombre de traits saillants, caractéristiques du référent afin que l'interlocuteur puisse l'identifier. Par exemple, si l'on veut mimer l'action de « nager », il faudra symboliser un mouvement des mains portées alternativement de l'arrière vers l'avant car c'est un des traits principaux de cette action. Ainsi, l'interlocuteurs

aura plus de facilité à traduire cette action en rapport au lexique mentale dans sa langue maternelle.

▪ *Différences entre prototype et emblèmes (quasis linguistiques)*

Le prototype ramène à une meilleure représentation d'un référent ou des caractéristiques ou qualités du référent. La notion de prototype s'applique au niveau de base. Seulement, la construction du prototype est basée sur l'expérience personnelle de chacun bien que les mêmes unités lexicales soient partagées par les locuteurs, leurs représentations mentales peuvent être différents parce qu'influencées par leur propre vision expérimentale du monde.

L'emblème, en revanche, est un prototype ayant un degré de conventionalité élevé. C'est la forme stéréotypée d'un membre normal d'une classe, présentant les caractéristiques qui lui sont associées (le continuum de Kendon). Il constitue une illustration conventionnelle qui correspond à l'image sociale partagée d'une unité lexicale. Il s'agit donc d'une représentation culturelle, la communauté est d'accord sur l'acceptation d'un terme et d'une image qui lui est associée. Le prototype représente donc la démarche de catégorisation, il s'inscrit dans une perspective psycholinguistique alors que l'emblème constitue la dimension conventionnelle du prototype et se place sous un angle sociolinguistique.

## 1.2 Classification des gestes illustratifs dans les classes

La plupart des chercheurs ayant analysé les gestes des enseignants dans les classes s'accordent sur le fait que la majorité des gestes illustratifs exécutés dans les classes sont des gestes Co-verbaux incessamment involontaires. Les gestes Co verbaux sont caractérisés par leur production spontanée, en d'autres termes, ils sont uniques et personnels et ne font pas partie d'un répertoire fixe (David McNeill, 1992). Ils révèlent les représentations mentales de l'individu qui les produit et constituent ainsi une porte d'accès privilégiée à l'esprit d'une personne. En 1969, Paul Ekman et Wallace Friesen présentent dans le premier numéro de la revue *Semiotica un article intitulé* « The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding ». Ils dressent un classement de tous les gestes humains en remaniant les catégories établies par David Efron (1941/1972) et ils s'intéressent notamment aux Co-verbaux qu'ils nomment « illustreurs » (« illustrators »). Ce classement a été traduit en français et élargi par la suite par Jacques Cosnier (1982). Les Co-verbaux peuvent être divisés en 6 catégories :

- Les « déictiques » (« deictics ») qui sont des gestes de pointage (du doigt, de la main, de menton etc.) et qui peuvent soit faire référence à un objet, une personne ou un lieu concret présent dans l'espace mais Jacques Cosnier considère aussi les déictiques abstraits (pour représenter le temps ou un objet absent, par exemple).
- Les « battements » (« batons ») qui accentuent une syllabe ou un mot ou bien indiquent le rythme du discours,
- Les « pictographiques » (« pictographs ») qui dessinent une image du référent,



- Les « spatiographiques » (« spatial ») qui schématisent la structure spatiale et les relations des éléments dans l'espace (Jacques Cosnier, 1982 : 266),
- Les « kinémimiques » (« kinetographs ») qui miment une action
- Les « idéographiques » (« ideographs ») qui représentent des référents abstraits.

Cependant, plus les classifications sont précises et minutieuses, plus il est difficile de déterminer dans quelle catégorie se situe un geste. Ainsi, David McNeill (1992) propose une adaptation plus épurée du système de Paul Ekman et Wallace Friesen (1969). Rappelons que ces derniers, ainsi que Jacques Cosnier (1982) avaient inclus dans leur classement les gestes extra-communicatifs (« adaptators ») et les emblèmes, tandis que McNeil (1992) se limite aux gestes Co verbaux spontanés qu'il divise en 4 catégories : les « iconiques » (« iconic gestures ») qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent (1992, p.78) ; les « métaphoriques » (« metaphoric gestures») qui représentent des concepts abstraits et des métaphores et qui peuvent être considérés comme spécifiques à une culture dans la mesure où les langues du monde ne partagent pas les mêmes représentations métaphoriques (Marianne Gullberg, 1998a, p.51) ; les « déictiques » (« deictics ») abstraits et concrets et les « battements » (« beats »). Dans cette thèse, nous utiliserons les classifications de MC Neil (1992) et Cosnier (1997) dans nos analyses. C'est ainsi que nous élaborons un tableau qui met en relation les deux classifications.

Tableau 2

Cosnier (1982) et Cosnier et Vaysse (1997) Gestes Co-verbaux		MC Neil (1992)
Gestes illustratifs	Déictique spatiographique	déictique
	Kinémimiques pictographiques	Iconique
Idéographique	Quasi linguistique	Métaphorique
paraverbaux	Battement cohésifs Connecteurs pragmatiques	Battements

*Classification des gestes Co-verbaux selon Cosnier (1982) et Cosnier et Vaysse (1997) et  
MC Neil (1992)*

▪ **Classification spécifique adaptée pour nos analyses**

Pour une meilleure interprétation de la perception des gestes des enseignants, nous avons essayé d'adapter la classification citée ci-dessus aux réalités dans les classes. En effet, les gestes des enseignants dans les cours ne peuvent être interprétés par une classification rigide qui découle des observations de communication de face à face dans les situations ordinaires. Mais la spécificité dans notre travail est que la gestualité est produite en situation de cours. Nous avons distingué dans nos observations des gestes exécutés avec des objets concrets ou gestes déictiques qui montrent directement le référent et les

gestes ne montrant pas directement le référent qu'on a appelé déictiques abstraits. Ainsi nous avons mis les gestes illustratifs et idéographique ensemble pour former les déictiques abstraits d'une part et les déictiques concrets d'autre part. C'est-à-dire les iconiques de type kinémimique, les déictiques spaciographique (Cosnier) ou iconique (Mc Neil) et les quasis linguistiques ou gestes idéographiques classés comme déictique abstrait et les déictiques pictographiques comme les déictiques concrets. Ainsi nous avons la classification suivante :

- Déictiques abstraits : ensemble des gestes référentiels qui illustrent de façon métonymique les caractéristiques ou les qualités d'un référent absent au moment de l'énonciation. Les déictiques se réfèrent soit aux réalités concrètes (objet, individus ou autres entité formelle existantes) ou aux réalités abstraites (verbes d'action, aspects et adjectifs qualificatifs etc...)
- Les déictiques concrets (principalement les déictiques pictographiques) avec l'usage d'objets concrets. Et les gestes de pointage en présence de support didactique ou d'éléments illustratifs.

Cela est illustré par le tableau suivant :

Tableau 3

Classification adaptée	Cosnier et vaysse (1997)	Mc Neil
Déictiques abstraits	-Déictique spaciographique -Déictique kinémimique -Gestes quasi linguistique -Déictique pictographique	-Iconique -métaphorique
Déictiques concrets	Déictique pictographique (avec objet concret) Geste de pointage	Déictique

### 1.3 Cadre méthodologique

Le corpus de cette étude est issu des observations de classes et de vidéos obtenu pendant nos enquêtes de terrain pour le Doctorat. Trois classes de CP1 ont été observées dont deux à Abidjan et une à Tiegba, un village situé dans circonscription de Jacquville. Le choix des classes de CP1 a été motivé par l'usage des éléments non verbaux dans la conduite des cours dans cette classe. Les élèves y sont pour les premiers apprentissages scolaires surtout au niveau communicationnel. Leur âge (5 - 7 ans) se situe à une étape très importante du développement humain. L'enfant acquiert, en effet, à cet âge des compétences discursifs en construisant son récit par l'usage de la parole avec des éléments non verbaux aussi bien en production qu'en compréhension. Trois instruments de collecte des données ont été utilisés mais pour cet article, nous avons utilisé les enregistrements des cours qui ont constitués nos journaux d'apprentissage et qui ont servir de support pour la description des gestes enseignants et leur pertinence pédagogique. Nous nous sommes intéressé spécifiquement au cours de français notamment les cours de langage et de lecture/écriture en classe de CP1. Cet

article fait l'objet d'une étude descriptive des pratiques de classes pendant les cours de Français. Ces données analysées davantage de manière qualitative sont constituées de corpus vidéographiques mettant en relief tous les éléments relevant du non verbal.

## 2. Résultats des observations de classe

La majorité des gestes utilisés en CP1 sont des gestes illustratifs et des déictiques.

### 2.1 La gestualité et les éléments picturaux, moyens principaux de désambiguïser l'explication lexicale et sémantique

Les gestes illustratifs sont des gestes d'illustration lexicales qui servent à décrire de façon métonymique un objet absent au moment de l'énonciation. Ce type de geste est fréquent pendant les cours de Français (lecture/écriture). Nous avons notamment les gestes spaciographique qui s'illustrent par exemple par un tracé dans l'espace avec les doigts. Mais la majorité des gestes illustratifs traduisent les explications lexicales et sémantiques des items étudiés. Quant au déictiques, ils sont indispensables en langage et en mathématique. Ils servent à montrer directement un objet présent au moment de l'énonciation. Les gestes de pointage notamment sont des éléments indispensables comme illustration lexicale et idéologique. Cela est illustré par les images ci-dessous :

*Geste 1*



*Geste 2*



*Geste 3*



*Gestes déictiques concrets au CP1*



- 1- Geste déictique concret en mathématique
- 2- Geste de pointage en mathématique
- 3- Geste de pointage en langage

*Les gestes déictiques concrets* en mathématique se manifestent par la tenue des cartes qui représentent des formes géométriques. La fonction qu'on se doit de mettre en évidence ici est la diffusion de l'information. Gestes permettant de mettre en évidence des formes géométriques que les élèves devaient trier. Ce geste déictique ayant pour spécificité de montrer directement le référent est exemptes de toutes ambiguïtés et n'a posé aucun problème de compréhension chez les enfants. *Les gestes de pointage* en mathématique permettent d'illustrer la consigne que l'enseignante a donnée aux élèves. Ce geste est accompagné de parole :

- Un grand (pointant un grand trait)
- Un petit (pointant un petit trait)
- Ainsi de suite...

Ce geste de pointage ramène aux caractéristiques du référent et non au référent lui-même. Ici, les référents sont des bâtonnets qui sont à la disposition des apprenants. Les élèves devaient aligner les bâtonnets dans un ordre d'un grand, un petit comme illustré au tableau. Les élèves ont rencontré quelques difficultés. Nous en parlerons. La troisième image montre *le geste de pointage* sur des planches imagées dans le cours de langage. Pour illustrer les propos affectés à la jeune fille sur l'image et à la mère, l'enseignante pointe directement sur les personnages. Ici également, nous n'avons pas souligné de difficultés dans la compréhension chez les élèves. Les gestes déictiques et les gestes de pointage ont pour fonction première la diffusion d'informations. Leur utilité dans les apprentissages initiaux est autant plus importante que la langue parlée et les contenus d'enseignement.

▪ *Le geste de pointage déictiques concrets et abstraits*

Le geste de pointage est très utilisé par les enseignants en cours préparatoire dans toutes les disciplines. Ils (les gestes de pointage) sont reconnus par les gestualistes pour leur rôle de facilitateur dans les enseignements/apprentissage du lexique. Dans les premiers apprentissages, le geste de pointage permet d'anticiper le développement linguistique du jeune apprenant. Le cours de langage étant la discipline qui permet de renforcer les compétences orales en français est basé sur des images qui sont pointé à l'aide d'une règle pendant les commentaires. Cela permet dans un premier temps d'attirer l'attention des enfants sur des images connues par eux (au CP1) afin qu'ils puissent les reconnaître et dans un second temps de mémoriser les commentaires affectés aux images. En somme, il en résulte que les gestes de pointage sont incontournables dans toutes les situations d'enseignement notamment en français pour les cours de langage. Ils permettent soit de montrer directement un référent ou d'attirer l'attention des apprenants au tableau par

exemple. Les gestes de pointages peuvent être des déictiques concrets quand ils montrent directement un référent ou un déictique abstrait quand ils sont spatiographiques en montrant un lieu d'attention comme dans l'exemple suivant :

Ens1 (CP1) : « *Donc on retourne (G1) à sa place et on suit ici (G2) »*

*G1- Geste bi-manuel, les paumes sont ouvertes et portées vers l'avant, mouvement des bras de l'arrière vers l'avant*

*G2- geste de pointage vers le tableau (geste involontaire selon l'enseignante)*

Pour G2 il s'agit certes d'un geste de pointage mais d'un déictique abstrait parce que le tableau indiqué était vide. L'attention des élèves est attirée vers le tableau pour indiquer que la suite se passera là. Les cours de français sont caractérisés en CP1 par l'usage d'éléments picturaux au tableau. La démarche d'enseignement est traduite par le renforcement et les répétitions. Tous cela est sanctionné au final par les séances d'écriture. Les séances d'écriture nous intéressent peu dans ce travail. En revanche, les activités de français caractérisées par l'étude d'items lexicaux basée sur des images dessinées ou placardées au tableau nous intéresse dans nos analyses.

## **2.2 L'usage d'images ou stimuli visuel dans les cours d'expressions orale et en lecture/écriture en CP1**

Deux types de stimuli visuels ont été utilisés par l'institutrice de CP1 que nous avons observée. Des planches imagées pour les cours de langage et les dessins au tableau en lecture/écriture. Les stimuli visuels utilisés dans les classes de CP1 sont les images et les dessins qui servent de support. Deux types de stimuli visuels ont été utilisés par l'institutrice de CP1 que nous avons observée. Des planches imagées pour les cours de langage et les dessins au tableau en lecture/écriture.

Les planches imagées, les dessins réalisés par les enseignants au tableau et les exercices de prononciation des phonèmes sont les principaux éléments de transmission pédagogique de base en CP1

### ▪ **Les dessins et les stimuli sonores en lecture/écriture (Français)**

Le jour de l'enquête, le cours était porté sur la graphie « l » et le son [l]. L'objectif était d'une part d'apprendre aux élèves à identifier la graphie et à savoir la prononcer. D'autres part, les élèves devront apprendre à la reproduire. L'enseignante pour commencer, a dessiné un cercle coloré au tableau et demande aux élèves de l'identifier. Cercle pouvant avoir pour référent n'importe objet circulaire comme une orange par exemple est identifié comme « une balle » par une élève. Malgré l'approbation de l'enseignante et l'évidence du dessin au tableau, elle fait répéter « une balle » individuellement aux 26 élèves présents ce jour en classe. L'enseignante écrit une « balle » au tableau et entoure la lettre « l » et demande aux élèves de l'identifier. Ensuite vient la phase de répétitions et de renforcement.

-*La répétition* est un procédé pédagogique qui consiste à faire prononcer aux enfants les phonèmes étudiés en lecture. Elle s'est faite de façon individuelle et ensuite de façon collective. Dans notre cas l'institutrice a interrogé tous les élèves individuellement parce que dans sa classe, elle a l'avantage d'avoir un effectif réduit.

-*Le renforcement* intervient généralement après un exercice. Cela consiste d'abord à la correction de l'exercice, à la reprise de l'exercice pour certains élèves et enfin à une répétition collective du phonème à étudier.

- **Usage des images pour les cours de langage en CP1**

Contrairement aux cours de français, les enseignants n'ont pas donné l'occasion aux élèves de décrire les images mais des commentaires ont été apportés sans consulter l'avis des élèves. Nous avons remarqué de grave difficulté des élèves à reprendre les commentaires des enseignants. En effet, les cours de langage portent sur des images sur quatre (4) planches placardées au bas du tableau. Ces images sur chaque planche étaient un fourneau, une fillette tenant une assiette de condiment, une marmite, un récipient contenant du charbon, une femme représentant la mère ayant devant elle une bassine de poisson. L'enseignant a affecté sur chaque planche deux commentaires portant chacun les dires de la jeune fille sur l'image et de la femme. Les expressions que l'institutrice fait répéter aux élèves sont :

Planche 1 :

- 1- Fille : « *maman je mets le charbon dans le fourneau et j'allume le feu* »
- 2- Maman « *Oui c'est gentil* »

Planche 2 :

- 3- Fille : « *Et maintenant, qu'est-ce que je fais ?* »
- 4- Maman : « *Lave ces condiments (indique les condiments sur l'image) et mets les dans cette marmite (indiquant la marmite)* »

Planche 3 :

- 5- Fille « *Est-ce que ces poissons sont déjà nettoyés ?* »
- 6- Maman « *Oui ajoute les aux condiments et pose la marmite sur le fourneau* »

Planche 4 :

- 7- Fille : « *Voilà maman* »
- 8- Maman : « *Merci, je vais les faire cuire* »

Voici les 8 (huit) expressions affectées à 8 (huit) images pendant le cours de langage. L'enseignante à deux reprises a présenté ces images.

### 2.3 Analyse des problèmes de compréhension en langage

Les difficultés sont d'une part d'ordre linguistique, c'est-à-dire un problème de maniement de la langue ensuite, des difficultés liées à l'interprétation des images. En langage, en effet, l'objectif était d'apprendre le bon usage du français à travers des images dénotant des situations proches de leur quotidien. Au cours préparatoire, l'enfant est en stade d'apprentissage concrets de la langue française avec ses exigences car ayant acquis cette langue

comme première langue de communication (pour certain). Les élèves encore à l'âge de l'enfance sont emmenés à mémoriser les formes d'expression requises dans une situation donnée en français. Prenant comme référence ces images, ils doivent tenir compte des seules interprétations de l'enseignante. L'opinion des élèves est laissée pour compte et ces derniers doivent seulement répéter et mémoriser uniquement les commentaires de l'enseignante dans un langage correct (le français central). Mais cela ne se fait pas sans difficultés. Presque tous les élèves interrogés ont rencontré des difficultés à répéter les expressions. Lorsque l'enseignante demande aux élèves de répéter tout seul ce qui a été dit en regardant l'image cela donne ce qui suit :

Enseignante : « *qui va répéter ça tout seul ?* » (En pointant sur l'image)

Elève 1 : « *Kadi dit que maman je mets le charbon **sur (dans)** le fourneau **et puis (et)** j'allume le feu* » (Cf. réplique 1)

Un autre élève : « *maman je prends...* »

L'enseignante : « *je prends ? Je mets du charbon...* ».

Elève 2 : « *maman je prends...* »

Enseignante : « *je mets !* »

Elève 2 : « *maman je mets du charbon dans le fourneau et j'allume le feu* »

L'on remarque que malgré la fréquence à laquelle l'institutrice répète les phrases, les élèves font tout de même des erreurs. Les élèves qui répètent les dires de l'institutrice ont les yeux rivés sur les images. De là, il est clair que les élèves traduisent les images selon leurs propres conceptions dans un langage qui leur sont propre. Pour mieux comprendre les difficultés des élèves, nous allons faire une analyse descriptive. Au plan linguistique, les élèves ont trébuché de temps à autre sur les mots ; d'autres étaient littéralement incapables de répéter le commentaire. Cela n'est pas dû certainement aux images mais à un problème de maniement de la langue. Bien des élèves ont réussi à répéter les commentaires mais avec intrusion du FI (Français Ivoirien). C'est le cas de l'élève 1 : « *Kadi dit que maman je mets le charbon **sur (dans)** le fourneau **et puis (et)** j'allume le feu* »

Nous avons l'usage de *et puis* au lieu de « **et** » l'expression *et puis* est récurrente en français ivoirien en lieu et place de « **et** » pour exprimer l'addition. En annexe nous avons répertorié les formes d'expression utilisées par les élèves (et aussi les enseignants) qui ne sont rien d'autres que du français ivoirien. Concernant l'interprétation des images, nous avons encore l'élève 1 et l'élève 2 qui semblent avoir perçu les images autrement :

Elève 1 : « *Kadi dit que maman je mets le charbon **sur (dans)** le fourneau **et puis (et)** j'allume le feu* »

Elève 2 : (les yeux rivés sur l'image) : « *maman je prends...* »

L'enseignante : « *je prends ? Je mets du charbon...* ».

Elève 2 : « *maman je prends...* »

Enseignante : « *je mets !* »

Nous observons un amalgame entre l'action de « prendre » et l'action de « mettre » chez l'élève 2. Le geste de la fillette sur l'image est vu comme l'action de prendre.

#### **Prendre # mettre**

L'élève 1 confond l'action de « **mettre à l'intérieur** » de quelque chose à l'action de « **mettre sur** » quelque chose

#### **Sur # dans**

Ces difficultés suscitent beaucoup d'interrogations sur la perception des élèves. Il paraît qu'ils n'ont pas les mêmes interprétations des gestes liés aux explications lexicales et sémantiques représentées sur les images que les enseignants. Par conséquent, les résultats escomptés ne sont pas perceptibles puisque les jeunes apprenants ont quasiment tous eu des difficultés à redire les propos affectés aux images par l'enseignante dans l'exemple cité en amont. Cet exemple rend compte des difficultés des élèves plus marqués par le FI raison pour laquelle nous l'avons choisi mais il en existe légion.

### **3. Discussions sur l'importance de l'erreur en langage**

Selon le courant behaviouriste, l'erreur est due à un manque d'apprentissage ou un manque de renforcement et donc pour y remédier, les enseignants ont recourt à la répétition et au renforcement. Le désengagement des élèves est l'un des facteurs clés du problème d'apprentissage selon le courant behaviouriste. La solution sine qua non est l'encouragement ou la punition. Au contraire des behaviouriste, le courant socioconstructiviste considère l'erreur non pas comme un problème mais un élément révélateur de la perception des choses par l'apprenant. Ici l'enseignement consiste à trouver l'écart existant entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte). Les compétences de l'élève sont donc prises en compte. Dans le cas des cours de langage, l'objectif du cours étant porté sur le maniement du français oral, il serait plus judicieux (conformément aux principes de l'APC) de laisser les élèves eux même interpréter les images. Ceux-ci feront certainement des erreurs dans les interprétations. Ces erreurs peuvent être utiles pour les raisons suivantes :

- Voir les compétences initiales des enfants
- Voir leur perception des éléments non verbaux
- Savoir comment remédier aux lacunes

Dans le cadre de l'interprétation des images, la gestuelle est moins réaliste car est représenté sur des images. Mais l'avantage ici est que les images sur les planches sont généralement d'emblée connu par les élèves. Il aurait été très intéressant de savoir comment les élèves les interpréteraient. Selon Cuq (1996) « L'étude des productions de l'apprenant et notamment de ses erreurs nous renseigne sur le niveau de maîtrise de certains éléments... ». En fait, le jeune apprenant a recours aux prototypes de son lexique mental et lorsque l'enseignant utilise des images ou des gestes dans la classe il doit évaluer quels sont ces



prototypes de manière à éviter les contresens ou les incompréhensions Tellier (2006). Cela permettrait dans un premier temps de voir leur capacité à interpréter des scènes, ensuite jonché le niveau de langue, la richesse lexicale et les compétences grammaticales des élèves. Mais les supports iconographiques doivent donc être simples et stéréotypés afin de correspondre le plus possible à la représentation prototypique que possède chaque enfant. Enfin, l'enseignant peut apporter des corrections pertinentes pour le renforcement de leurs compétences linguistiques. En somme, Le cours de français est caractérisé par deux activités. La première à caractère visuel a pour but d'identifier un dessin au tableau et à donner des explications sémantiques et lexicales sur le référent représenté. Ensuite vient la phase de la sonorisation, la répétition et le renforcement. Tous cela avant de passer à la phase de l'écriture. Pour la première phase, la gestualité représente la description sémantique du référent représenté. Les types de geste qu'on peut observer ici sont les déictiques (gestes de pointage) et les gestes d'illustrations lexicales. La difficulté pour nous en tant qu'observateur est qu'il est difficile de savoir si les élèves comprennent mieux les explications à travers la gestuelle ou à travers les explications données verbalement. En revanche, une chose est certaine : le référent représenté au tableau est d'emblée connu par les élèves, ensuite grâce au geste de pointage, le référent est clairement montré aux élèves ; ce qui lève tout ambiguïtés et facilite la transmission. Les seules difficultés observées ici se situent au niveau de la prononciation des phonèmes. Mais cela nous importe peu car les activités d'audition et d'écriture sont hors de notre champ de réflexion.

#### **4. Suggestion pour désambiguïser le langage oral**

Dans une classe d'enfants, si l'enseignant veut donner des explications lexicales aux élèves, il favorise l'accès au sens généralement en utilisant des supports tels que les images et/ou les gestes. L'usage des objets pour donner des notions linguistiques fait appel aux compétences de technicien (Barbara & Dorothy Grant ;1971) qui confèrent à l'enseignant la capacité à utiliser ces images de manière à pouvoir intégrer l'enfant dans le cours. Le choix des images doit être stéréotypées (connues au préalable par les élèves). En français par exemple si l'item lexical à enseigner est une fleur, il conviendra d'utiliser une représentation simple d'une fleur tels ceux que les enfants voient dans la cour de l'école plutôt que de choisir un type de fleur particulier. Comme nous l'avons montré précédemment, l'usage de déictiques concrets ne présente pas de difficulté particulière pour les interprétations étant donné que le référent est clairement montré à l'enfant. En ce qui concerne les mimiques faciales des émotions, nous pouvons supposer qu'elles sont également comprises des enfants. Ces deux types de gestes sont d'ailleurs reconnus et affectés très tôt dans la vie de l'être humain (Tellier 2006). Restent les déictiques abstraits qui sont en cours d'acquisition par le jeune apprenant. Plusieurs études expérimentales se sont penchées sur l'interprétation du non verbale par l'enfant.

## Conclusion

Pour finir, force est de reconnaître que le non verbal joue un rôle indispensable pour l'accès au sens au cycle primaire notamment en CP1. Le langage oral et écrit, deux aspects privilégiés, ont longtemps fait l'objet d'étude des didacticiens et l'objet d'observation pour les pédagogues. Mais la gestualité et le non verbal pourtant peu observé, s'avère très indispensable pour une étude efficiente des situations d'enseignement/apprentissage particulièrement chez les plus jeunes apprenants. Toutefois, partant du fait que les gestes des enseignants sont pour la plupart des gestes métaphoriques, force est d'admettre qu'ils (les gestes des enseignants) peuvent créer la confusion chez les élèves. Une didactisation du geste pédagogique est donc indispensable pour permettre aux enseignants de contrôler voire même d'adapter leurs gestuels à un public enfantin.

## References bibliographies

- ASHER James. 2000 *earning another language through actions*. Los Gatos : Sky Oaks Productions, Inc. 6e édition
- ASHER James 1982. « Une méthode révolutionnaire pour apprendre les langues étrangères ». *Psychologie*, 149, pp. 55-58.
- AZAOUI Brahim 2015. « Fonction pédagogique et implication énonciative des ressources professorales multimodale : le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative », *Recherche in didactique des langues : les cahiers de l'Acedle* volume 12 numéro 2
- CADET Lucie. 2004. « Le journal d'apprentissage : un objet textuel hétérogène ». Adam, Jean-Michel, Grize, Jean-Blaise et Ali Bouacha, Magid (éds.), *Les textes et les discours : catégories descriptives*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, pp. 171-181.
- COLLETTA Jean-Marc. 2004. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition. Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.
- COSNIER Jacques. 1982. « Communication et langage gestuel », *Les voix du langage, communication verbales, gestuelles et animales* DUNOD, Paris, 255-304
- DABENE Louise 1984. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». Coste, D. (éd.) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Études de Linguistiques Appliquée*, 55, 39-46.
- DABENE Louise. 1990. « Pour une didactique de la variation », Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Lauga-Hamid, Marie-Claude et Foerster, Cordula (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 1, pp. 7-21.
- DABENE Louise. 1991. « Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, août septembre 1991, pp. 57-63.

- FOERSTER Cordula. 1990. « Et le non-verbal ? ». Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Lauga-Hamid, Marie-Claude et Foerster, Cordula (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 3, pp. 72-93.
- FOFANA Abou. 2011. « Typologie des interactions dans les grands groupes : exemple de l'enseignement du langage oral au cours préparatoire », *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues* n° 16 - décembre 2011
- GERMAIN Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- GRANT Barbara et GRANT Dorothy HENNING 971. *The Teacher moves. An analysis of non-verbal activity*. New York : Teacher College Press, Columbia University.
- KENDON Adam (2004/2005) *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press (nouvelle édition de 2005).
- KOUADIO N'guessan Jérémie, 1999. « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire », *Cahiers d'études et de recherches francophones, langues*, vol. II, n°4 : Paris, AUPELFUREF, pp.301-314.
- KOUAME Koia Jean-Martial. 2013. « L'aire francophone entre héritages et innovations », *Presse universitaire de Rennes, UHB rennes 2*, 18 pages.
- LAZARATON Anne. 2004. « Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry ». *Language Learning*, 54 (1), pp. 79- 117.
- MCNEILL David. 1992. *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*, Chicago, The University of Chicago Press.
- PIAGET Jean. 1968. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux
- TELLIER Marion. 2006. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur les enfants de 5 ans*, Thèse de Doctorat, linguistique, université Paris Diderot - Paris VII.
- VYGOTSKI L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales