

# EFFET DE LA COMMUNICATION NON VERBALE DE L'ENSEIGNANT ET DU CONTEXTE/CLASSE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FLE, CHEZ L'ÉLÈVE AU CYCLE PRIMAIRE

Akila Khebbeb

LAPSI (Laboratoire d'Analyse des Processus Socio  
Institutionnels) Université de Constantine

## RÉSUMÉ :

*L'observation systématique d'enseignants dans l'exercice de leur métier, leurs attitudes et leurs comportements ainsi que leur effet sur la performance de l'élève dans les apprentissages fondamentaux s'est révélée essentielle.*

*Le contexte et le climat général de la classe, avec ce qu'ils représentent d'interactions verbales mais aussi non verbales, ont un effet plus ou moins stimulant sur l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture.*

*Les études que nous expérimentons actuellement permettent d'observer que « l'encouragement » de l'élève, à lire et à dépasser ses difficultés, peut se faire par des comportements non verbaux de l'enseignant, tel le contact visuel ou encore tactile, tout autant qu'un « contexte/classe » sécurisant et motivant.*

*La méthodologie de cette expérience sur la lecture permet surtout de contribuer à la réflexion sur de nouvelles pistes de remédiation au décrochage scolaire, notamment en classe de FLE.*

*Mots clés : Apprentissage de la lecture. FLE. Pratique enseignante. Communication non verbale. Contexte / classe.*

## INTRODUCTION

Dans le cadre d'un Programme National de Recherche et d'une problématique portant sur les apprentissages et difficultés d'apprentissage de la Lecture / Ecriture en FLE (Français Langue Etrangère), nous avons essayé de rejoindre l'action de dépistage précoce initiée par les établissements scolaires.

Celle-ci se situe surtout dans une perspective d'évaluation, probablement « diagnostique », puisqu'elle consiste au départ à repérer les élèves dits en difficultés scolaires pour diverses raisons. Une action certainement nécessaire, mais quelque peu « décousue » laissant un arrière goût d'inachevé car ne donnant lieu à aucun suivi ou prise en charge intégrée dans l'itinéraire pédagogique de l'élève.

L'apprentissage d'une langue étrangère implique une démarche pédagogique qui lui est spécifique : les approches basées sur les compétences sont celles qui sont aujourd'hui privilégiées à l'école Algérienne au détriment de nouvelles méthodes telle la perspective actionnelle, et ce, à l'instar de ce qui se fait encore par ailleurs dans le contexte du FLE.

Même si l'élève reste au centre des préoccupations de l'enseignant et de ses objectifs, il n'en reste pas moins que les conditions de pratiques de classe et la conduite enseignante sont tributaires de l'effectif élèves, de la disponibilité des moyens didactiques et la formation des enseignants, souvent assimilée à de simples séminaires d'information.

Aujourd'hui, toutes les recherches soulignent que « L'aptitude des enseignants à assurer un enseignement de qualité est le facteur qui exerce la plus grande influence sur l'aisance avec laquelle les en-

fants maîtrisent la lecture» Bouchard (2001). A cet effet, ils peuvent aussi avoir un rôle préventif dans les problèmes de lecture et la promotion de la littératie. Giasson (1997).

Si les études sur l'apprentissage de la lecture en langues étrangères occupent un large champ de la didactique et s'articulent même, de plus en plus, à celles portant sur l'apprentissage de l'écriture, les approches psychopédagogiques en sont néanmoins moins nombreuses.

Pourtant, l'observation systématique des caractéristiques propres à l'enseignant, ses attitudes et ses comportements ainsi que son rôle dans l'accompagnement de l'élève dans les apprentissages fondamentaux se sont révélés essentiels.

Par ailleurs, le contexte et le climat général de la classe, avec ce qu'ils représentent d'interactions (verbales et non verbales), d'influences et de rapport au savoir, ont un effet plus ou moins stimulant sur l'acquisition des compétences, notamment dans la lecture à voix haute et en langue étrangère, par le fait même qu'elle est une activité « d'exposition » de soi et du « soi scolaire ».

## LE RÔLE DE LA COMMUNICATION NON VERBALE DANS L'ENCOURAGEMENT À LIRE

Les expériences que nous menons actuellement permettent d'observer que « l'encouragement » de l'élève, à lire et à dépasser ses difficultés, peut se faire par des comportements non verbaux de l'enseignant, tel le contact visuel ou encore tactile, tout autant que d'instaurer un « contexte/classe » sécurisant, motivant et propice aux apprentissages.

Dès la naissance, l'enfant est soumis aux stimulations de son environnement, essentiellement familial et social. Les liens d'attachement s'établissent alors grâce aux contacts tactiles, mais aussi grâce

à l'olfaction, au regard et aux jeux de présence/absence. C'est le début de la tendresse. Montagner (1990).

Pour Dubé (2013), « Le contact visuel est considéré comme le précurseur du langage chez l'enfant qui développe cette habileté dès les premiers jours de sa naissance et sert à établir, maintenir et développer la communication mère/enfant et plus tard, les liens sociaux. Il apprend alors à élargir des stratégies de contact visuel et « parler avec les yeux ».

Dans le contexte scolaire, la communication pédagogique fait appel à la constitution de ce lien de confiance pour une relation enseignant/apprenant où l'enseignant est le principal référent. Théoriquement, Vygotsky (1980) y voit ce qu'il a appelé « la Zone de Développement Proximale »... « Les connaissances se construisant lorsqu'une personne compétente interagit avec une personne moins compétente... » ; Où l'aide fournie à l'élève permet un apprentissage maximal.

Il s'agit là d'un accompagnement élémentaire dans les activités scolaires fondamentales (lire, écrire) et qui se traduit par l'expression de la règle et de la méthode certes, mais aussi par un accompagnement de l'entrée dans la littératie, nécessitant souvent un soutien particulier à l'apprenti lecteur pour dépasser un obstacle.

Que de taxonomies n'ont été développées afin de rendre « efficient » cet apprentissage, incontournable à la vie personnelle et professionnelle ! La lecture étant un des éléments clé de la réussite scolaire et des acquisitions des connaissances. Les élèves qui y rencontrent des problèmes se trouvent largement défavorisés.

Comment alors proposer des aides aux enseignants afin de faire de leurs élèves des « lecteurs accomplis, notamment en FLE » ? L'opération demande à l'élève dans ses débuts, de la concentration, du temps afin de déchiffrer, identifier, prononcer les syllabes, les mots,

les phrases... Ce qui peut parfois heurter la patience de l'enseignant soucieux de « faire passer tout le monde » et de répondre « aux objectifs pédagogiques » ou « aux impératifs du programme ».

Parallèlement à cela l'élève peut observer des comportements d'évitement ou de désinvestissement de l'activité venant renforcer les difficultés à lire et succomber parfois, à « l'indifférence » de l'enseignant dépassé par l'amplification du phénomène.

Il va sans dire que les méthodologies d'intervention sur les problèmes d'acquisition des compétences de lecture/écriture restent spécifiques à des problématiques de type didactique et que la psychologie, notamment cognitive a permis d'en élucider certains facteurs (conscience phonologique, perception, mémoire de travail...).

La question qui nous préoccupe relève plus de l'expérience relationnelle et met en exergue le rôle du toucher et du contact visuel. L'enseignant maintient le contact par le regard, un contact visant à rassurer l'élève et à l'accompagner dans le processus « apprendre » à travers une activité vécue comme complexe et difficile.

Notre protocole expérimental indique aux enseignants participant à la recherche de maintenir donc cette action et de la croiser avec le contact tactile (main posée sur l'épaule, tapotement sur la tête, bras tenu quelques secondes...) selon les besoins de l'élève en terme de proximité avec l'enseignant et de son soutien à dépasser un obstacle à lire. Aucune directive précise n'est imposée (pour le moment), si ce n'est celle de favoriser l'aide par l'encouragement non verbal dans la mesure de l'acceptabilité du rapport au corps bienveillant chez l'enfant, s'agissant d'élève du niveau primaire. Dolto (1984).

Néanmoins, il est demandé à l'enseignant (ce qui peut sembler être une évidence, ne l'est point), de lire le texte à voix haute et d'y mettre le ton et le temps, afin de dédramatiser l'aspect inconnu de la langue étrangère et de... « donner le goût et le plaisir de la lecture en

offrant à l'élève un modèle de lecteur compétent et de modéliser les stratégies de compréhension». Bouchard (2001).

Petit à petit, à travers une situation dite d'étayage, selon les socio constructivistes, l'enseignant réduit son soutien à l'élève de façon à amorcer son autonomie d'apprentissage et libérer ses capacités d'expression.

### L'EFFET CONTEXTE / CLASSE ET PRATIQUE ENSEIGNANTE

Lire et lire en français implique des représentations très particulières à l'école Algérienne. L'accent qu'on y met est souvent assimilé à une appartenance plutôt féminine. Rouler les « R » relève d'un « machisme opérant », sans compter toute l'histoire de la colonisation qui a marqué les esprits de générations entières subissant encore aujourd'hui, les affres des événements. Là n'est pas le propos, mais peut être faudrait il aller voir du côté d'autres langues étrangères pour s'assurer de la conception.

De toute évidence et comparativement à l'activité d'écriture, celle de lecture oblige l'élève à s'exposer directement et en public (notamment lors de la lecture à voix haute). C'est pourquoi elle suscite plus souvent le chahut, les moqueries des élèves et les « coups de gueule » des enseignants.

Provocations ou « mécanismes de défense » ? Peur du ridicule diront les uns, de l'erreur commise ? Phobie de la prise de parole souvent confisquée par une éducation rigide et contraignante, pour d'autres ? Le tout à la fois dans une confusion de « l'estime de soi scolaire » bafoué par un système éducatif en constante réforme et probablement sans prétention de former des esprits libres.

Malgré la précaution d'éviter de succomber à une sorte de « fatalisme sociologique », il semble clair (du moins pour les ensei-

gnants interrogés), que les enfants issus de milieux francophones où les familles stimulent la consultation documentaire en français soient moins enclins aux difficultés à lire que ceux qui découvrent le « verbe » pour la première fois et pour qui, rythme, sonorité et situation linguistique semblent totalement étrangers. A cet effet et sans s'appesantir sur la question, cela nécessite de bien saisir la complexité de la situation et d'essayer d'en dépasser l'émotivité qui lui est intrinsèque pour une conduite de classe favorable à tout un chacun.

L'effet « pairs » étant, le travail collaboratif est à cet instant plutôt porteur de progrès. Il s'agit en outre, de dépasser les préjugés et d'engager la classe non plus sur l'activité langagière exclusive, mais de la traduire en une action collective (cadre général d'un projet de classe), où lire devient une nécessité sine qua non pour faire valoir, tout comme la lecture/conte permet de dépasser l'inquiétude de l'apprenti lecteur et son inadaptation scolaire. Gaté (2002).

Suite à cela et dans le cadre de notre étude, les enseignants ont proposé à leurs élèves des épreuves d'habiletés linguistiques (exemple des tests de vocabulaire à partir d'un texte lu) : Ceux ayant été encouragés sont alors largement plus investis que d'habitude et se montrent même volontaires pour lire les productions et les rapports d'activités communes.

#### EN CONCLUSION :

Nous avons convenu qu'à l'issue de cette expérience, outre le fait d'encourager l'élève à lire par la communication non verbale, l'action conjuguée de l'enseignant et celle d'une conduite de classe basée essentiellement sur un effet « pairs » est tout à fait favorable à l'action dans un contexte ludique et un climat de classe détendu.

Par ailleurs, nous avons pu observer, comme le montre Guéguen (2002), toute l'importance du toucher dans le développement psy-

chomoteur de l'enfant et plus particulièrement sa contribution à favoriser et stimuler certains comportements dans le contexte éducatif.

Certaines recherches, celles de Steward et Lupfer, (1987) et Wheldall, Bevan et Shortall, (1986) montrent que des étudiants furtivement touchés au bras ou à l'épaule lors d'un exercice, montaient plus volontiers au tableau pour sa correction et se montraient plus souvent prêts à s'investir dans d'autres activités de classe. Plus généralement, Harlow (1971) montre que les facteurs non verbaux (attitudes, mimiques faciales, gestuelle...) tiennent une place prépondérante dans la communication humaine.

Le versant didactique contraint l'enseignant à une action collective visant à «toucher» la majorité des élèves dans leur pratique, sans différence aucune, mais malheureusement ceux qui n'ont ni les mêmes rythmes, ni les mêmes compétences que les autres, risquent de se retrouver isolés, face à des obstacles le plus souvent sans grande gravité, mais qui peuvent être empêchant de progrès. Les enseignants non équipés alors sur un plan méthodologique et pas toujours à l'écoute de ces difficultés parfois passagères, risquent de contribuer à ce qui peut devenir alors «dommageable» pour l'élève.

Reste aujourd'hui de proposer un dispositif efficace permettant d'aider les enseignants à mieux cibler les apprentis lecteurs en difficulté et, sans pour autant négliger le reste de la classe ou encore les impératifs pédagogiques, d'utiliser les techniques encourageant l'apprentissage de la lecture.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Bouchard (2001). Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 1ère année. Ontario.
- Dolto F. 1984. L'image inconsciente du corps. Paris, Edition du Seuil.
- Dubé M. (2013). Travailler le contact visuel avec les enfants, In : Activités/stimulation du langage. Educatout.com.
- Gaté J.P. & Chevallier-Gaté C. 2002. L'accès à l'écrit par le conte chez des enfants présentant de grandes difficultés d'adaptation scolaire. Une approche clinique plurielle. *Psychologie & Education*, N° 48, pp. 47-62.
- Giasson J. 1997. La lecture : de la théorie à la pratique. Montréal, Gaëtan-Morin.
- Guéguen N. 2002. Encouragement non-verbal à participer en cours ; l'effet du toucher. *Psychologie & Education*, N° 51, pp. 95-107.
- Harlow F. (1971). Learning to love, New York. Albion publishing Co.
- Montagner H. (1990). L'attachement, les débuts de la tendresse. Ed. Odile Jacob.
- Steward L. et Lupfer M. (1987). Touching as teaching : the effect of touch on student perceptions and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 800-809.
- Vygotsky (1980). In : Ecalle J. et al., (2001). Approche cognitive des difficultés d'apprentissage de la langue écrite en contextes éducatifs. Ed. AFPS.
- Wheldall K., Bevan K. et Shortall K. (1986). A touch of reinforcement : the effect of contingent teacher touch on the classroom behavior of young children. *Educational review*, 38, 207-216.

