

**De l'image iconique à l'autonomie cognitive : le geste visuel
comme instrument de médiation en 3^{ème} AP**
**From the iconic image to cognitive autonomy: the visual
gesture as a mediation tool in 3rd-grade primary school**

Fatiha BENAOUF *

Université Ahmed Zabana Relizane
fatiha.benaouf@univ-relizane.dz

Date de réception:19/04/2026	Date de révision:05/05/2026	Date d'acceptation:10/06/2026
------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Résumé:

Cet article propose une analyse critique de la gestuelle au sein du cahier d'activités de troisième année primaire. L'étude examine l'interaction entre l'énoncé linguistique et sa représentation iconique dans les consignes, interrogeant le passage d'une instruction abstraite à une gestuelle transcrite. Notre problématique s'articule autour de deux axes : comment les gestes sont-ils transcrits dans ces supports et quelles interactions lient cette sémiotique gestuelle à l'autonomie cognitive de l'apprenant ? L'approche sémio-cognitive adoptée, associée à une méthode à la fois descriptive et critique, permet de mettre en lumière d'éventuels manques de clarté dans la transcription gestuelle. Elle propose, in fine, des pistes d'optimisation visant à renforcer l'autonomie de l'apprenant. »

Mots clés:

Gestuelle, transcription, cahier d'activités 3AP, consigne, autonomie cognitive.

Abstract:

This article provides a critical analysis of gestures within third-grade primary school workbooks. The study examines the interaction between linguistic statements and

their iconic representation in instructions, questioning the transition from abstract instructions to transcribed gestures. Our research problem focuses on two axes: how are gestures transcribed in these materials, and what interactions exist between this gestural semiotics and the learner's cognitive autonomy? The semio-cognitive approach adopted, combined with a descriptive and critical method, highlights potential lacks of clarity in gestural transcription. Ultimately, it proposes optimization strategies aimed at strengthening learner autonomy

Keywords:

Gestures, transcription, activity book 3AP, instructions, cognitive autonomy

* Auteur correspondant:

1. INTRODUCTION

La gestuelle est un mode de communication qui accompagne le plus souvent la parole, et qui n'est plus une condition pour produire un langage. Si le langage oral prime le langage écrit, le langage gestuel précède sans doute la parole et l'écrit « une sorte de supplément d'âme, un gadget moderniste qui autorise à brandir la bannière de la communication » (CALBRIS et PORCHER 1989:23) Les locuteurs utilisent les yeux, les mains ou le corps pour exprimer des messages différents. Dans les productions littéraires, un genre d'écriture, à titre d'exemple, l'auteur enrichit son texte à travers la gestuelle pour caractériser les personnages, décrire les émotions ou les scènes d'actions, ou accompagner les dialogues. Loin de la littérature, nous optons dans notre article pour un support didactique. Nous avons remarqué que le cahier d'activités destiné aux élèves de troisième année primaire, qui apprennent le français pour la première fois, est chargé par la gestuelle. Dans chaque exercice, la

consigne est illustrée par une image sous forme d'un dessin pour expliquer l'action demandée. À partir de ce constat, nous voudrions répondre à deux questions centrales : comment les gestes sont-ils transcrits dans ces supports et quelles interactions lient cette sémiotique gestuelle à l'autonomie cognitive de l'apprenant ? Nous suggérons deux réponses possibles à notre problématique : la gestuelle serait transcrite sous forme d'images iconiques qui servent comme illustrations, et les rapports entre le langage gestuel et les processus cognitifs seraient de rendre l'élève capable de résoudre une situation-problème, qui est pour notre article, l'activité. Pour ce faire, nous allons collecter toutes les consignes du premier projet du cahier d'activités de français de 3^{ème} AP. Nous adoptons une approche sémio-cognitive et mettons en œuvre une méthode descriptive- afin de décrire les consignes- et critique – pour extraire les limites de ce manuel. L'article comporte une introduction, une section dédiée au langage gestuel (les fonctions du langage gestuel ainsi que la transcription de la gestuelle), et une analyse de l'interaction entre le langage gestuel et les processus cognitifs. Les résultats seront synthétisés dans la conclusion.

2. Langage gestuel

Le langage est la capacité de communiquer à l'aide d'une langue pour produire la parole et communiquer une pensée. Selon (SAUSSURE 1967 :25), ce langage est « pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ». En effet le langage gestuel est la capacité de communiquer à l'aide d'un geste. Le signe est désormais représenté par le geste transcrit dans le cahier d'activités.

2.1 Fonctions du langage gestuel

Le langage gestuel est une faculté qui consiste à utiliser les différents gestes illustratifs, les images iconiques, afin de communiquer les instructions et les

différentes consignes : « Les multiples traitements du langage ne font que refléter la pluralité de ses aspects qui sont complémentaires les uns des autres » (JAKOBSON 1973 :11). À cet effet, nous allons choisir d'analyser les fonctions du langage qui mettent l'accent sur un aspect différent de la communication et du langage.

La fonction expressive est relative à l'émetteur. Bien que l'émetteur soit le concepteur du cahier d'activités, nous nous intéressons à l'élève, qui joue également le rôle d'émetteur et de récepteur. Nous remarquons que toute consigne commence par le pronom personnel « je » suivi d'un verbe d'action conjugué au présent de l'indicatif. L'élève est désigné par ce pronom puisque c'est lui qui va faire attention et effectuer l'action demandée. L'utilisation du « je » est une stratégie d'énonciation (visant à faire agir le récepteur). La gestuelle permet de communiquer des émotions, par exemple, la consigne « je lis » est représentée par un dessin attractif et amusant d'une petite fille qui lit (page 4). Pour cette consigne, nous présupposons que l'élève sera content et encore satisfait avant même la lecture parce qu'il a compris au moins la consigne.

Puisque la gestuelle suscite les émotions, nous évoquons par la suite la fonction poétique. Un dessin destiné à un enfant est caractérisé par son aspect esthétique qui vise initialement à attirer l'attention de l'élève par les couleurs et à stimuler son imagination. La gestuelle, par son caractère artistique et stylistique, capte l'attention de l'enfant et provoque des sentiments positifs chez les apprenants qui vont agir d'une manière positive.

Si nous prenons en compte que l'émetteur correspond aux auteurs et que l'élève représente le récepteur, il sera nécessaire d'analyser la fonction conative. Lorsqu'on ajoute la gestuelle à une consigne, cela veut dire qu'on voudrait inciter une réaction

de la part de l'élève. Cette fonction conative de la gestuelle cherche à provoquer une réaction qui est pour notre analyse la réponse à l'exercice.

La gestuelle remplit ainsi une fonction phatique qui consiste à maintenir le contact visuel avec l'élève. L'image qui accompagne la consigne représente le canal de la communication. Elle attire l'attention du récepteur. C'est pourquoi nous encourageons les illustrations accrocheuses qui laissent les élèves plus attentifs et intéressés par les exercices.

La gestuelle accomplit aussi une fonction métalinguistique, puisque les illustrations des consignes expliquent à la fois l'action demandée et le verbe de l'action : recopie, lis, entoure, etc. Elles donnent aux élèves une connaissance linguistique nouvelle. Elles expliquent et enrichissent un vocabulaire usuel sans aucune difficulté.

Enfin, la fonction référentielle consiste à transmettre des informations objectives. Quand la gestuelle est transcrite sous forme de mots ou d'images, elle représente visuellement des actions concrètes. Cela permet de transmettre l'information d'une manière objective et purement claire.

2.2 Transcription de la gestuelle

Le cahier d'activités est destiné aux élèves qui s'initient pour la première fois à la langue française. Ceci dit, les concepteurs de ce manuel pédagogique n'ont pas négligé ce point, ils ont pensé à la gestuelle comme un moyen d'aide pour faciliter les difficultés que rencontrent les élèves lors de la réponse aux différentes activités. Tous les gestes sont regroupés dans la rubrique « Je comprends la consigne » (P4) Nous trouvons des dessins qui illustrent chaque recommandation. Les auteurs prétendent s'adresser aux apprenants pour expliquer la consigne et présupposent que l'élève revient à cette explication pour résoudre une activité. Les consignes illustrées sont : « Je colorie, je souligne, je recopie, j'entoure, j'écris, je relie, je dessine,

je découpe, je lève la main, je lis, j’écoute, je regarde ». Le travail proprement dit commence dès la page 7. Le cahier d’activités est riche par les différentes consignes que nous avons regroupées dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Les consignes du projet 1

Consignes	Illustrations
Je colorie les dessins quand j’entends « a »	
J’entoure tous les « a » que je vois	
J’écris sur mon ardoise, puis je recopie sur mon cahier	
Je recopie	
J’écoute et j’entoure « ma » « mi »	
J’écris des syllabes de deux lettres	
J’entoure la syllabe puis je lis	
J’entoure la phrase qui correspond au dessin	
Je barre l’intrus qui ne contient pas « n » « m »	Sans
J’écris la syllabe dictée sur mon ardoise puis je recopie dans mon cahier	Sans
Je regarde l’image et je complète la phrase	Sans

Les consignes sont réparties en deux sortes distinctes: Illustrées et non illustrée. Il existe des consignes qui demandent une seule action comme « je recopie », ou deux comme « J’écris sur mon ardoise, puis je recopie sur mon cahier. » Les illustrations sont totalement différentes à celles présentées sur la page 4. Elles ne sont pas claires. Elles insistent surtout sur l’objet de l’action, « un pinceau ou un stylo », et le moyen

sensoriel à travers lequel se réalise l'action « l'oreille et l'œil. » La consigne « *Je barre l'intrus qui ne contient pas « n » « m »*, n'est ni illustrée ni expliquée dans la rubrique « Je comprends la consigne ». Elle n'est pas recensée avec les autres consignes du cahier d'activités. Nous avons trouvé ainsi deux consignes expliquées au début du cahier, mais dans les activités du livre, elles sont reformulées: « *Je regarde* » est remplacé par « *je vois* », et « *j'écoute* » est remplacé par « j'entends ». Le verbe expliqué était « *écouter* », tandis que le verbe de la consigne c'est « *entendre* ». La même remarque pour les deux verbes « *je regarde et je vois* ». Cela nous paraît étrange pour les deux raisons: les élèves sont encore débutants et le langage gestuel est conventionnel, il part d'une acceptation collective préalable (je comprends les consignes page 4) pour garantir la compréhension du message transmis.

Les consignes sont répétées tout au long du premier projet, permettant aux élèves de les mémoriser et de les maîtriser. De plus, ces consignes sont transcrites par les images sous forme de dessins qui sont conventionnelles. Pour une meilleure utilisation de cette gestuelle, l'enseignant est appelé pour découper sous forme de cartes les consignes illustrées par les images (page 4) et montrer aux élèves les objets de la réalisation de l'activité. À titre d'exemple, nous allons choisir la consigne : « Je colorie les dessins quand j'entends a ».

Figure (1): Comparaison entre les illustrations



La première consigne « *Je colorie les dessins quand j'entends a* » est complétée par une image d'un pinceau (action de colorier) et d'une oreille (action d'entendre). Cette illustration qui accompagne la consigne n'est pas claire et surtout insuffisante pour expliquer la consigne.

Afin d'éclaircir la consigne « *Je colorie et j'écoute* », nous avons ajouté les images iconiques proposées dans le cahier. L'enseignant au lieu de faire un retour vers la page 4, il peut imprimer et découper ces dessins pour montrer à ses élèves le dessin correspondant à chaque consigne. C'est un geste iconique et pédagogique qui aide les apprenants :

« En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique est " celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il s'agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève, comme le ferait une image. » (TELLIER 2006, p. 76)

Nous jugeons que les deux cartes, les dessins, expliquent mieux les actions demandées. Nous nous interrogeons sur les raisons pour lesquelles les concepteurs du manuel n'ont pas envisagé d'inclure ces dessins clairs à côté de chaque consigne. Il est envisageable que l'organisation spatiale des pages du livre soit une explication plausible à cette omission. En effet, les choix de mise en page peuvent influencer la clarté et l'efficacité pédagogique des contenus. Si ces dessins n'ont pas été intégrés, cela pourrait résulter d'une volonté de maintenir une certaine cohérence visuelle ou de ne pas surcharger les pages d'informations.

3. L'interaction entre langage gestuel et processus cognitifs

Pour les théories des sciences du langage, le signe gestuel est communicatif dans la mesure où il est utilisé pour transmettre un message. Pour les théories de didactique, il adopte une autre désignation, il passe d'un geste communicatif à un geste

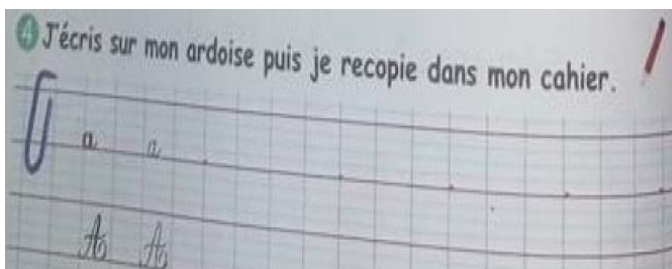
pédagogique. Pour les sciences cognitives, il conserve le statut d'un outil de médiation dans les différentes étapes du processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

Les activités proposées dans le cahier scolaire ont pour fonction : évaluer les compétences des élèves. La situation-problème qu'elle soit au début ou à la fin de l'apprentissage, est issue de l'approche APP (apprentissage par problème) qui se focalise sur l'action de l'apprenant. L'élève, face à cette situation, commence à percevoir la consigne de l'exercice : la phrase (contenu propositionnel) et l'image iconique (le signe gestuel).

Comprendre la consigne de l'activité est déjà une réussite pour l'élève qui doit réfléchir et analyser la situation-problème nécessitant bien évidemment une solution « La compréhension et la production du langage sont deux opérations mentales nécessaires dans tout acte de communication. En effet, nous comprenons le langage oral/écrit avant de produire des énoncés ». (TALBI et HARIG 2022, p. 257). L'exercice du cerveau commence dès que l'enfant se trouve face à une réalité embarrassante « Supposons qu'un concept donné déclenche dans le cerveau une image acoustique correspondante : c'est un phénomène entièrement psychique, suivi à son tour d'un procès physiologique. » (Saussure Ibid:28). Nous allons présupposer le contraire, à savoir que le concept, par exemple « entoure », ne déclenche aucune image acoustique correspondante À ce moment-là, la gestuelle transcrite dessine cette image à l'enfant. Le cerveau se développe par les connaissances et les représentations individuelles et sociales « C'est la cognition (en tant que principe nécessaire) qui produit le cerveau, afin que l'organisme puisse s'interfacer de manière adaptative et intelligente avec le monde. Sans nécessité de cognition, il n'y aurait pas de cerveau. » (COULOMBEL et VERSACE 2021 : 46).

L'interaction entre le geste comme un signe (sémiologie du langage), le cerveau (le centre de raisonnement logique et de mémorisation) et la cognition (ensemble des connaissances extraites de la perception ou de l'expérience) est complémentaire, sans oublier immanquablement la capacité langagière (innée et acquise), l'intelligence (le niveau des élèves) et leurs vécus (les élèves ne possèdent pas les mêmes représentations du monde) Pour mieux expliquer cette idée, nous allons analyser l'activité suivante :

Figure (2): exemple d'une activité : page 6



Les sciences cognitives expliquent le processus de comprendre une consigne illustrée par une image comme une interaction entre le code linguistique et le code gestuel (code visuel). Cet acte commence par la perception visuelle pour déchiffrer un message linguistique et une image. « En premier lieu, l'attention qui permet de se focaliser sur une information précise, ensuite l'engagement actif qui nous facilite cette focalisation et en englobe l'ensemble des paramètres d'apprentissage et nous permet d'en être acteur » (ELKOUMIT & BOUAZZA 2023, p. 157) L'enfant observe l'activité en général, puis il analyse les signes (les données : les informations), il perçoit une écriture, le stylo, les carreaux du cahier et la voyelle « A » répétée. Le cerveau déchiffre ces éléments perceptibles pour construire une représentation mentale (une image acoustique) de ce qu'il voit.

Après l'identification des objets signifiants, le cerveau associe ce qu'il a reçu à des catégories enregistrées dans la mémoire (lesprérequis). C'est l'étape de décodage de l'image : si l'élève n'arrive pas à décoder le message linguistique (la consigne écrite), il réussira au moins à déchiffrer l'image qui représente des objets identifiables dans sa mémoire sémantique. Il fait automatiquement le lien entre la consigne illustrée et la consigne écrite à travers l'activation des schémas cognitifs pour interpréter une situation-problème.

Le traitement linguistique n'est pas possible à cette phase (en admettant que l'élève ignore complètement la lecture et l'écriture), puisque cette activité se trouve à la première page du projet. Mais ce traitement devient possible après la répétition de la consigne. L'élève développe sa mémoire sémantique en ajoutant la définition des expressions « *j'écris* » et « *je recopie* ». Il arrive à associer ce qu'il a perçu visuellement avec ce qu'il a compris. Ce processus est appelé intégration multimodale. Cette connexion entre la gestuelle et les mots favorise un sens adéquat à la consigne. L'élève construit un modèle mental de cette activité, et comprend facilement au futur ce qu'on demande à lui de faire. Une fois la consigne comprise, une première réussite, l'élève réagit, il devient acteur de son apprentissage. Il raisonne et exploite ses connaissances cognitives et métacognitives afin de réussir son acte sans erreur. Il écrit correctement la voyelle « a » minuscule et « A » majuscule, il suit parfaitement les lignes et, par conséquent, il sera heureux et satisfait de lui-même. À ce stade-là, les connaissances (la consigne) passent d'une mémoire de courte durée à une mémoire à long terme.

Nous pouvons dire que la gestuelle transcrite est un outil de médiation puisqu'elle donne d'une part un sens à la consigne écrite, et d'autre part, elle aide l'apprenant à achever une activité. L'élève assimile la consigne et cette médiation favorise

l'élaboration de nouvelles connaissances lexicales à partir des images. Nous avons trouvé des consignes répétées, cela encourage la consolidation et renforce la rétention. Il nous faut aussi signaler l'importance de la compréhension pour une mémorisation efficace. Ces informations sont sauvegardées afin de les réutiliser ou de les récupérer dans une autre situation-problème.

Un dernier point à la faveur de la gestuelle transcrite, est l'autonomie « dépendante des propriétés dispositionnelles des élèves » (LAHIRE 2007 : 345) La gestuelle comme un outil de médiation facilite l'autonomie, renforce la compréhension de la consigne, et favorise l'action autonome : l'élève sera capable de résoudre tout seul une activité sans revenir à son enseignant. Il sera aussi plus indépendant et plus à l'aise dans son apprentissage. Il développe une dimension émotionnelle positive telle que l'engagement, la sécurité, la confiance et surtout la motivation et la satisfaction.

4. CONCLUSION

Le but de cette contribution est de montrer l'importance du signe gestuel pour les sciences du langage, la didactique et les sciences cognitives. En premier lieu, les résultats trouvés affirment notre première hypothèse : « La gestuelle est transcrite sous forme d'images qui servent comme illustrations », mais ce résultat est discutable. Nous avons constaté que les consignes expliquées au début du cahier, comme feuille de route, sont plus claires que les illustrations qui accompagnent les consignes dans les activités proposées. Pour cette raison, nous avons proposé d'exploiter les images iconiques dans la rubrique « *je comprends les consignes* ». Ce résultat, bien que validant nos hypothèses théoriques, appelle une validation empirique par une expérience. Il nous semble crucial de s'interroger sur la réalité du

travail de terrain dans la classe du FLE, et de se poser des questions sur le déroulement de la séance des activités : Les enseignants exploitent-ils ou non la gestuelle transcrite en classe?

En second lieu, les rapports qu'entretiennent le langage gestuel et les processus cognitifs sont énormes. Nous avons présupposé que l'élève soit capable de résoudre une situation-problème. Il devient plus actif. Aussi, la gestuelle stimule la perception, enrichit le cerveau, favorise la mémorisation, provoque des émotions positives, incite à l'action et le plus important encourage l'autonomie. Ce résultat est encore conditionné par la réalité de la pratique enseignante et les capacités controversées des élèves.

Le langage gestuel, dans le cahier d'activités de troisième année primaire, est représenté par les images iconiques. Actuellement, à l'ère du numérique et de la digitalisation de l'enseignement/apprentissage, il est temps de penser à une nouvelle perspective audiovisuelle qui valorise ce signe gestuel, linguistique, didactique et cognitif.

Bibliographie :

ELKOUIMITI Fouzia & BOUAZZA Merahia, 2023.COMPTE-RENDU DE L'OUVRAGE: KHAMASSI Mehdi (dir.). 2021. Neurosciences cognitives, De Boeck Supérieur. Paris. 285 pages.Revue algérienne des lettres, 7(2), 170-183.[file:///C:/Users/CBS/Downloads/compte-rendu-de-l%E2%80%99ouvrage_-khamassi-mehdi-\(dir.\).-2021.-neurosciences-cognitives%20-de-boeck-sup%C3%A9rieur.-paris.-285-pages..pdf](file:///C:/Users/CBS/Downloads/compte-rendu-de-l%E2%80%99ouvrage_-khamassi-mehdi-(dir.).-2021.-neurosciences-cognitives%20-de-boeck-sup%C3%A9rieur.-paris.-285-pages..pdf) Consulté le 19.04.2026

CALBRIS Geneviève et PORCHER Luis (1989), Geste et communication. Didier Hatier. Paris.

COULOMBEL Bertrand, VERSACE Rémy. Le cerveau produit la cognition ou la cognition produit le cerveau ? Intellectica : Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, n°74, 2021/1. Mémoire et cognition incarnée : comment le sens du monde se construit-il dans nos interactions avec

l'environnement ? pp. 29-49. https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2021_num_74_1_1984. Consulté le 03.01.2026.

<https://revue.univ-oran2.dz/Revue/Passerelle/index.php/Passerelle/article/view/342>

JAKOBSON Roman, (1973). Essais de linguistique générale, II. Rapports internes et externes du langage. Les Éditions de Minuit. Paris.

LAHIRE Bernard (2007). 12. Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. Dans : B. Lahire, L'esprit sociologique, pp. 322-347. La Découverte. Paris.

MEN(2023), Cahier d'activitésde français 3AP, ONPS. Algérie.

SAUSSURE Ferdinand (1967), Cours de linguistique générale, Édition Payot et Rivages. Paris.

TALBI Sidi Mohamed & HARIG-BENMOSTEFA Fatima-Zohra. (2025). Compréhension et production du langage : qu'en dire les neurosciences cognitives ? Passerelle Journal / Revue Passerelle, 11 (1), 247-259. Extrait de <https://revue.univ-oran2.dz/Revue/Passerelle/index.php/Passerelle/article/view/342>. Consulté le 5.04.2026.

TELLIER Marion (2006), L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans. Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot - Paris VII.