



HAL
open science

Le langage corporel en LVE : pertinence et limites

Amandine Verez

► **To cite this version:**

Amandine Verez. Le langage corporel en LVE : pertinence et limites. Education. 2014. dumas-01083896

HAL Id: dumas-01083896

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01083896>

Submitted on 1 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE
SEMESTRE 4**

Prénom et nom de l'étudiant : Amandine VEREZ

Intitulé du rapport: Le langage corporel en LVE : pertinences et limites.

Prénom et nom du directeur de mémoire : Mme I. LACHENY

Site de formation : ESPE Arras

Section : 1 - M2 Alternant



*Le langage corporel en langues vivantes étrangères :
pertinences et limites.*

SOMMAIRE

Remerciements.....	p2
Introduction.....	p3
I. Le langage corporel dans l'acquisition du langage et l'apprentissage d'une langue.....	p6
A) Emergence et développement du langage	p7
B) La place du langage corporel dans ce processus : développement distinct ou étroitement lié ?.....	p10
C) « Actualisation » de la parole : apprentissage d'une langue en milieu naturel.....	p13
1. La langue maternelle.....	p14
2. Une langue étrangère	p16
II. L'utilisation du langage corporel en classe de langue aujourd'hui : les enjeux.....	p18
A) Textes officiels : analyse et critique	p19
1. L'apprentissage d'une langue étrangère : pourquoi, quand et comment ?.....	p19
2. La place du langage corporel dans les apprentissages.....	p25
B) Entretien et enquêtes : analyses des pratiques dans différentes classes de maternelle.....	p28
III. Projet de sensibilisation à l'anglais dans une classe de petite et moyenne section.....	p30
A) Présentation de la classe : quels objectifs possibles et quels besoins ?.....	p30
B) Le projet de sensibilisation.....	p31
1. Les objectifs.....	p31
2. Les activités et leur déroulement.....	p32
C) Recueil de données et analyse. Une LVE en maternelle : quelles activités pour une sensibilisation efficace ?.....	p35
Conclusion.....	p40
Lexique.....	p43
Annexes.....	p45
Bibliographie /Textes officiels.....	p55

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mme I. LACHENY et M. D. VIGNERON pour leurs conseils et leur disponibilité pendant la réalisation de ce mémoire. Leur soutien fut une aide précieuse et un encouragement pour faire évoluer et mener à terme cette expérience.

Je remercie également mes camarades et collègues de séminaire qui ont contribué de par leur investissement et leurs conseils à m'éclairer dans les moments de doutes.

Ensuite, j'adresse mes remerciements à mes collègues enseignantes et mon ATSEM Sylvie de l'école maternelle Suzanne Buisson à WAHAGNIES. Merci pour les conseils, le soutien et l'aide apportés.

Enfin, je remercie mes 27 petits élèves qui ont sans doute parfois fait preuve de plus de patience et d'imagination que je ne saurai le faire. Leur bonne volonté et leur bonne humeur m'ont permis de réaliser ce mémoire avec plaisir. Ils ont été l'inspiration et la concrétisation de ce projet.

Introduction

Mon intérêt pour les langues étrangères et pour le développement du langage chez l'enfant m'ont attiré vers la thématique suivante : **Le langage corporel en classe de langues vivantes étrangères : pertinences et limites.**

Le sujet propose de s'intéresser aux interactions entre le langage corporel et l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle.

Le langage corporel est un système non verbal qui utilise l'ensemble des possibilités du corps pour faire passer un message. C'est un ensemble de gestes, d'attitudes, d'expressions qui permettent la communication mais aussi l'expression de sensations, de sentiments et d'intentions. Il peut s'agir de réactions réfléchies comme spontanées. Nous communiquons bien souvent par son biais sans nous en rendre compte mais il existe un ou des « codes » universaux que nous comprenons sans difficulté. Il peut aussi donner différents sens à ce qu'il évoque selon la culture qu'il représente. Il est donc à la fois un langage unique et aux facettes multiples.

A la maternelle, la découverte et le développement de ce langage passe par plusieurs activités : activités physiques ou expressives (danse, jeux sportifs, activités gymniques), des comptines ou chansons à gestes, les marionnettes, le théâtre, les rondes, les mimes (dimension orale) et même le dessin, le graphisme (dimension écrite).

Dans le cadre d'un retour sur ma pratique en stage, j'ai choisi d'opter pour une « sensibilisation » aux langues étrangères dans une classe de petite et moyenne section en maternelle, plutôt qu'un « apprentissage » qui demande des objectifs plus précis et surtout une exposition à la langue plus soutenue et régulière. En ce sens, j'entends orienter la construction des séances vers l'éveil aux langues afin de susciter l'intérêt et la curiosité des enfants. Leur faire découvrir des nouveaux codes, les rendre réceptifs à de nouveaux sons, une prononciation et une culture différente. Il s'agit presque d'une « initiation » sauf que les rudiments de la langue étudiée ne sont pas à apprendre comme une leçon. Je ne souhaite pas leur enseigner une connaissance langagière particulière, pas de règles, seulement leur proposer de s'adapter à un environnement différent à travers des activités ludiques et moyennant le langage corporel. J'espère pouvoir ainsi les « conditionner » en tant que « futurs apprenants en langues » pour l'élémentaire.

La problématique ainsi retenue est la suivante: *Dans quelle mesure le langage corporel concoure-t-il à la sensibilisation à une LVE en maternelle ?*

Mon développement se divise en trois parties. Dans un premier temps, je m'intéresse à l'émergence et au développement du langage chez l'être humain, et plus particulièrement chez l'enfant. Je définirai d'abord la différence entre langage, langue et parole pour pouvoir m'intéresser aux mécanismes qui permettent cette faculté propre à l'espèce humaine. Quels en sont les raisons biologiques ? Quelles informations avons-nous quant à son fonctionnement ? A travers des analyses théoriques et scientifiques, j'essaierai de comprendre comment s'est construit ce système si complexe et à la fois si naturel. Je concentrerai ensuite mes analyses sur la place qu'occupe le langage corporel dans l'acquisition du langage verbal. Existents-ils des interactions entre les deux ou se développent-ils séparément ? L'un est-il dominant par rapport à l'autre ? Quels sont les mécanismes sous-jacents à ce système langagier particulier ? Cette partie se terminera par l'étude des processus permettant l'apprentissage d'un ou plusieurs codes particuliers : des langues, dans le contexte familial (hors école). Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? Comment s'apprend une langue étrangère en dehors de l'école ? A quels instants de la vie cet apprentissage semble le plus adapté ? Quelles sont les raisons pour lesquelles un jeune enfant deviendrait bilingue ? Quelles conséquences sur son développement cognitif et langagier ?

La deuxième partie de la réflexion reprendra certaines des questions précédentes mais cette fois dans un contexte scolaire. J'étudierai d'abord les causes de cet engouement pour les langues étrangères ; comment leur enseignement se construit-il à l'école primaire et surtout en maternelle. Est-ce que les textes officiels prennent en compte le rythme de développement des enfants et quelle progression proposent-ils pour que l'apprentissage puisse être bénéfique pour les enfants ? Je prendrai appui sur quelques arguments liés aux apprentissages précoces. Les langues sont-elles considérées comme de simples systèmes grammaticaux dont il faut apprendre les règles ? De nouveau, une partie sera spécifiquement consacrée au langage corporel et à sa place dans les enseignements et donc particulièrement en cours de LVE. De quelles façons peut-il constituer un outil pertinent pour ces apprentissages ? Quels en sont les limites et pourquoi ? Une sous-partie sera dédiée à l'analyse des résultats d'une enquête que j'ai mise en place auprès de mes

collègues de l'Education nationale. Ce que l'on peut observer dans les pratiques enseignantes et ce que l'on peut en déduire.

La troisième et dernière partie présentera mon projet de sensibilisation à l'anglais avec des élèves de 2 à 4 ans, à travers des activités utilisant le langage corporel. Il s'agira donc d'un retour sur ma pratique. Je pense que cette démarche me permettra de mieux comprendre les enjeux liés au non verbal dans les classes de langues. De plus, je pourrai constater personnellement si oui ou non l'apprentissage d'une deuxième langue à cet âge peut être considéré comme possible. Si oui, dans quelles conditions ? Que doit-on prendre en compte ? Quels effets cela produit-il sur le développement de l'enfant ?

I. Le langage corporel dans l'acquisition du langage et l'apprentissage d'une langue.

L'Homme est un être social pour qui le besoin de communiquer est indispensable et inné. Bien que l'usage de la parole semble spontané et naturel chez l'être humain, il n'est pas apparu tel quel. En effet, cette particularité propre à notre espèce est le fruit d'un développement long et complexe ainsi que de l'acquisition d'un ou plusieurs codes spécifiques : la langue.

Si je reprends les termes employés par Diane Daviault¹, je définirai le langage comme « une faculté qui permet à l'humain de concevoir et d'acquérir des systèmes de communications élaborés appelés « langues » »². Ainsi, le langage est le système de base dit universel car tous les individus le possèdent et le développent en suivant les mêmes étapes et ce, depuis leur naissance. Contrairement aux animaux, qui peuvent également communiquer par un langage dit « iconique », notre système n'a pas de limite et est hautement créatif. L'exemple pris par D. Daviault montre bien la limite du langage animalier : un jeune enfant humain, à partir d'un éventail d'une cinquantaine de mots, peut produire un grand nombre d'énoncés, alors que chaque espèce animale ne possède que quelques cris dans son « répertoire » et qu'elle n'utilise que dans un but précis, excluant donc toute créativité.

Quant à la langue, elle peut être définie comme une « actualisation » du langage, c'est-à-dire qu'elle a un code spécifique, commun à une communauté donnée (ex : le français, le portugais, l'anglais...) et qu'elle possède ses propres règles définies socialement (la grammaire de la langue). Toute comme le langage, elle constitue une réalité abstraite car aucun individu n'en connaît les « limites ».

La parole est donc la concrétisation, l'amalgame entre la faculté de langage et la connaissance d'une ou plusieurs langues. La parole est la production langagière, le résultat d'une volonté de communiquer par l'oral.

Bien que dominante pour la communication, la parole n'en est pas le seul moyen. Le langage et les langues rassemblent d'autres possibilités de communication, leurs codes

¹ Diane DAVIAULT, titulaire d'un doctorat en linguistique de l'Université de Montréal, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

² Diane, DAVIAULT, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal (Québec, Canada), Chenelière Education, 2011, p.13.

peuvent s'appliquer sous d'autres formes. Celle que je retiendrai pour la suite du développement est bien sûr le langage corporel.

Si la parole ne peut exister sans l'acquisition préalable du langage et d'une langue, en est-il de même pour le langage corporel ? Comment s'acquiert le langage ? Une langue ? Quelle place tient le non verbal dans ce processus complexe ? Quand apparaît-il et dans quel but ?

Pour répondre à ces questions, il faut que je m'intéresse à l'émergence et le développement du langage chez l'enfant ainsi qu'aux mécanismes en jeu pour apprendre un ou plusieurs codes (langues), tant au niveau biologique que théorique.

A) Emergence et développement du langage

Les recherches sur l'émergence du langage sont en constante évolution et depuis de nombreuses années les connaissances en sciences et en psychologie ont permis de faire progresser des **théories** ou d'en faire émerger de nouvelles. Si certaines telle que le béhaviorisme ou l'innéisme ont fait l'objet de débats, elles n'en restent pas moins des sources importantes pour l'avancée des études. Faisons donc dans un premiers temps un état des lieux des différents faits qui ont pu être observés et synthétisés au cours de l'Histoire afin de mieux comprendre où en sont les recherches sur le langage.

Les premières théories sur l'acquisition du langage ont vu le jour vers la deuxième moitié du XX siècle avec l'essor de la psychologie.

D'une part, il existe la théorie béhavioriste. Cette dernière, soutenue par Skinner³ (1959), considère que le langage est un comportement humain parmi d'autres et que son développement est le résultat des capacités d'apprentissage propre à l'individu. Autrement dit, l'enfant né totalement ignorant de ce comportement et c'est son entourage qui le conduira à s'en servir et lui donnera les savoirs nécessaires. Mais cela signifierait-il donc qu'un individu n'ayant pas cette « capacité » d'apprentissage ne pourrait en aucun cas accéder au langage ?

³ Burrhus Frederic SKINNER, (1904-1990), philosophe et penseur américain, s'est appuyé sur les travaux d'Ivan Pavlov et ceux du premier béhavioriste John Watson.

D'autre part, Chomsky⁴, qui réfuta ainsi le béhaviorisme, définit la théorie innéiste. Il affirme que tout être humain possède un dispositif biologique spécifique lui permettant l'accès au langage par ces propres moyens et que les déductions que l'enfant peut tirer de son environnement pour développer son langage est indépendant de son intelligence.

Ces deux théories sont les « extrêmes » parmi celles qui aujourd'hui continuent d'être étudiées ou approfondies.

D. Daviault présente dans son ouvrage, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant* (2011), les trois questions principales que les chercheurs se posent pour orienter leurs études à propos du langage et qui divisent les diverses familles de théories retenues à ce jour:

- « *Quel est l'apport de l'enfant à la tâche de l'acquisition du langage ?* »⁵ : dispose-t-il de prédispositions innées et spécifiques à l'acquisition du langage ou est-ce sa capacité d'apprentissage qui lui permettent son appropriation ? (Cela rejoint donc les deux théories développées précédemment.)
- « *Quels sont les mécanismes qui activent l'acquisition du langage ?* »⁶ : les avis sont partagés entre deux possibilités. Soit le langage fait appel à un mécanisme cognitif qui lui est spécialement dédié, soit il se développe grâce à un ensemble de capacités cognitives permettant tout autre forme d'apprentissage.
- « *Qu'est ce qui contribue à l'émergence et à la progression des connaissances langagières ?* »⁷ : pourquoi l'enfant ressent-il le besoin de développer et d'acquérir le langage ? Est-ce dû à un désir d'interagir avec son entourage ou parce qu'il est biologiquement pourvu d'universaux liés au langage et qui lui permettent ainsi d'émettre lui-même des hypothèses sur la structure d'une langue à partir de ce qu'il entend ?

Le langage et son acquisition peuvent être étudiés par rapport à des bases biologiques telles que le cerveau ou les organes de phonation et d'audition. Si le langage est spécifique

⁴ Noam CHOMSKY, (1928), linguiste et philosophe américain

⁵ et ⁸ Diane, DAVIAULT, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal (Québec, Canada), Chenelière Education, 2011, p.3

à l'espèce humaine c'est que ces organes possèdent certains caractères morphologiques spécifiques.

Tout d'abord, le cerveau, les différentes parties sont chacune responsable d'un ou plusieurs comportements ou habiletés. Le lobe frontal gauche serait le centre de la production des sons et de leur traitement phonologique (coordination nécessaire à la parole). Une région située sous le lobe temporal gauche aurait un rôle dans la compréhension du langage. Par ailleurs, le cerveau est capable de différencier les sons du langage des autres sons.

Ensuite, les organes qui étaient d'abord essentiellement conçus pour permettre la viabilité et la survie de l'espèce se seraient physiologiquement transformés pour rendre le langage possible. Par exemple les cordes vocales, qui produisent la voix nécessaire à la parole, permettaient à la base une fermeture du passage de l'air vers les poumons.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs défendent l'idée qu'il existe une période biologiquement propice à l'acquisition du langage.

L'expérience avec Victor de l'Aveyron au XIX^e siècle soutient cette hypothèse. Ce jeune garçon aurait été abandonné dans la nature et n'aurait refait surface dans la société qu'à ses 11 ans. Malgré une bonne éducation et des soins prodigués, jamais il ne réussit à parler.

De même pour Génie (XX^e), une enfant de 13 ans qui a été privée de toute forme de langage ou d'interactions sociales depuis l'âge de 20 mois. La rééducation n'a pas porté ses fruits et ce fut un échec pour l'acquisition du langage, tant au niveau de la compréhension que de l'expression.

Jusqu'à aujourd'hui, aucun cas similaire n'a pu démontrer le contraire. La médecine ajoute à cela que les enfants de moins de 8 ans se remettent plus facilement des troubles acquis du langage (accident, maladie) que les adultes.

Les théories et les études sur l'émergence du langage ont donc évolué au cours du temps. De nombreuses recherches continuent d'être menées mais l'on peut dire avec certitude que l'âge de l'enfant est un facteur important et que notre organisme a su évoluer pour permettre à l'être humain de réaliser cette prouesse.

B) La place du langage corporel dans ce processus : développement distinct ou étroitement lié ?

Le langage corporel, qui rappelons-le est un système de gestes, d'expressions et d'attitudes physiques permettant la communication, est omniprésent dans notre intention d'interagir avec notre entourage. Il participe activement à la compréhension d'un message reçu ainsi qu'à « l'illustration » d'un message envoyé. Mais ce code gestuel se développe-t-il en même temps que le langage oral dès notre naissance ? Est-il un facteur de son développement ou s'agit-il d'un autre processus cognitif parallèle mais indépendant ? Ces questions peuvent paraître paradoxales puisque dans l'énoncé « émergence et développement du langage » on peut supposer qu'il s'agit de toute forme de langage, oral, écrite ou non-verbal. En effet, comme le dit l'orthophoniste F. Coquet⁸ : « *Le langage humain est multimodal (verbal et non verbal) et les énoncés sont multicanaux (visuels, auditifs, kinesthésiques...)* ».⁹

Pourtant les études menées par les chercheurs¹⁰ tendent vers la dimension orale du langage (puisque'il s'agit de l'accès à la parole). Le langage corporel n'est que peu développé dans l'ouvrage de D. Daviault cité plus haut. Mais de nombreuses observations et indices montrent que le langage corporel est bel et bien étroitement lié à l'acquisition langagière et à l'apprentissage d'une langue.

D'une part au niveau des organes qui entrent dans le processus d'acquisition du langage. Le cerveau, qui est divisé en plusieurs zones et chacune ayant un rôle dans les mécanismes d'apprentissage, est aussi ne l'oublions pas un émetteur de signaux et un récepteur d'informations pour la totalité de notre corps. Il contrôle nos mouvements et nos réactions. Nos organes sensoriels comme les oreilles, les yeux, la langue, le nez et la peau sont de précieuses sources d'informations pour capter et comprendre un message (extérieur ou intérieur). Ce dernier peut être verbal comme non verbal. De même que notre réaction peut être verbale ou non verbale.

Pour illustrer mes propos je vais prendre exemple sur des situations simples : lorsque nous sommes surpris par quelque chose comme un bruit, nous avons souvent des réactions verbales comme un cri, mais aussi des réactions corporelles comme un sursaut, un recul

⁸ Françoise, COQUET, Orthophoniste, chargée de cours à l'Institut d'Orthophonie de Lille,

⁹ Françoise, COQUET, *Multicanalité de l'expression*, 2012, p.1. (page consultée le 19 avril 2014) ; < http://www.associationcharge.fr/IMG/pdf/orthophonie_97_114_wmk.pdf >

¹⁰ cf I/A)

ou un frisson. De même que lors d'un échange oral avec un tiers, le message reçu ou émis s'accompagne toujours d'une réaction corporelle (sourire, sourcils froncés, mimique, geste). Et quand bien même l'expression « rester de marbre » signifie une absence de réaction, cette attitude traduit quand même un message : la personne est désintéressée ou n'éprouve aucun sentiment particulier. Dans ce contexte d'étude, ces exemples peuvent bien évidemment s'appliquer au nourrisson et à l'enfant.

En reprenant les différents mécanismes cités dans la partie A) qui permettent la faculté du langage, celui de la compréhension est intéressant et primordial. Car comme nous le rappelle D. Daviault, quel que soit la forme du langage, ce dernier doit véhiculer du sens. La compréhension permet la concrétisation des connaissances sur une langue et leur réutilisation. Or, pour un jeune enfant, qui n'a pas encore accès à la parole ou à l'utilisation d'une langue, le langage corporel véhiculé par son entourage semble être porteur d'indices sur la langue entendue et sur son sens.

Le psychologue américain Michael Tomasello soutient cette idée et met en avant une théorie « fonctionnaliste » (2003) qu'il a nommé « usage-based » (basée sur l'utilisation). L'enfant a conscience dès le plus jeune âge de l'intention de communiquer des adultes et de son entourage et afin « d'entrer » dans cette sphère d'échanges, il aurait tendance à s'appuyer sur des indices non verbaux pour inférer du sens au verbal. C'est ce que le phénomène de « l'attention conjointe » semble démontrer : l'enfant prend l'habitude de suivre le regard de l'adulte dans un échange et si ce dernier prononce un mot ou une phrase au moment où il fixe son regard sur quelque chose, l'enfant aura tendance à déduire que l'énoncé a un lien avec ce qui est regardé.

De même, la professeure Heather Bortfeld¹¹ observe en 2005 que vers l'âge de 6 mois, le bébé reconnaît des mots se référant de manière exclusive et explicite à des gestes particuliers ou des jeux incluant le langage corporel. C'est le cas lorsque l'adulte se cache les yeux avec les mains pour dire « Coucou ! » ou lorsqu'il agite la main pour dire au revoir. Encore une fois, ces faits montrent le rôle du non-verbal dans l'acquisition du langage.

Le premier stade que traverse l'enfant de sa naissance jusque 2 ans décrit par la théorie piagétienne parle de période « sensorimotrice ». J. Piaget est d'accord sur le fait que l'acquisition du langage passe effectivement par le contact qu'entretient l'enfant avec

¹¹ Heather BORTFELD, professeure au département psychologie de l'Université du Connecticut

le monde qui l'entoure tant au niveau des mouvements observés ou produits, que des sensations qu'ils éprouvent. Pour Piaget, « *la pensée humaine prend son origine dans le développement des capacités motrices. Ce n'est pas la perception mais bien l'action et les transformations que l'enfant peut opérer sur son environnement direct qui lui permettent d'acquérir ses premières connaissances.* »¹² Le langage non-verbal et l'utilisation du corps semblent donc être en adéquation avec l'acquisition du langage.

En outre, pour reprendre l'idée de Tomasello sur la volonté de communiquer de l'enfant avec son entourage dès le plus jeune âge, l'observation de réactions d'un nourrisson et d'un bébé pour interagir avec les adultes montrent que le langage corporel est l'un des premiers « outils » à sa disposition. Mis à part le babillage, qui est l'un des premiers langages, montrant les prémices du code de la langue apprise, le langage corporel permet de faire part de ses humeurs et ses besoins bien avant qu'il soit capable de les formuler à l'oral : quand il gigote pour montrer son impatience ou qu'il s'amuse, quand il pleure pour montrer qu'il a faim ou qu'il est fatigué. Ces mouvements rythmiques permettent au bébé d'entrer dans une « **proto-conversation** ».

Enfin, si l'on remonte à avant la naissance, l'embryon possède déjà un certain niveau de langage non-verbal dans le ventre de sa maman puisqu'il est réactif aux stimuli extérieurs et le manifestent parfois en répondant pas des « coups ».

Par ailleurs, les travaux du professeur S. Goldin-Meadow¹³ en 1979 ainsi que ceux réalisés avec C. Mylander¹⁴ en 1990, mettent en avant l'acquisition et l'utilisation spontanée de signes chez les bébés sourds de naissance pour communiquer avec leurs parents entendant alors que ces derniers n'avaient jamais utilisés le langage des signes. Ces signes, précisent les professeurs, ne correspondaient pas aux codes d'une langue en particulier mais se référaient toujours à des significations précises (« proto-signes »).

J'en déduit que le langage corporel est donc utilisé plus naturellement par le jeune enfant pour communiquer, qu'il constitue une forme de langage à part entière et qu'il n'est pas seulement une aide à l'acquisition du langage verbal. L'enfant qui ne peut pas se servir du mécanisme phonologique et donc, ne peut entendre les sons pour apprendre

¹² Hélène, VANTHIER, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE International, 2009, p.19

¹³ Susan GOLDIN-MEADOW, professeure au Département de psychologie et du Comité sur le développement humain à l'Université de Chicago

¹⁴ C MYLANDER, professeur en psychologie

le langage verbal, analyse son entourage par rapport au non-verbal et cela semble « suffire » pour que ce dernier construise par ses propres moyens un système de communication pour interagir avec autrui.

Pour comprendre le rôle du non-verbal, il ne faut pas non plus omettre le fait que la motricité d'un jeune enfant et celle d'un adulte sont bien différentes. Le bébé ne sait pas encore se servir de tous ses membres et ne le peut puisqu'ils doivent eux-mêmes grandir et se développer. Il ne sait pas se tenir debout sans appuies avant 15 mois et le « poids » de sa tête durant la première année réduit considérablement ses mouvements. L'équilibre et la motricité d'un enfant est un apprentissage mené parallèlement et en lien avec celui du langage.

Le langage corporel, qui apparait naturellement dès la naissance, est donc à la fois, un facteur permettant l'acquisition du langage et d'une langue ainsi qu'un processus complexe qui se développe en même temps que le langage lui-même. L'évolution cognitive, physique et langagière de l'enfant se fait donc par paliers et suit un rythme qui est propre à l'individu, comme le défend Piaget dans sa théorie du cognitivisme. Les relations qu'entretiennent le corps et la parole sont donc **biunivoques**. Dans la première sous partie de mon raisonnement sur l'acquisition du langage, je me demandais si le langage faisait appel à un mécanisme cognitif qui lui est spécialement dédié où s'il se développait grâce à un ensemble de capacités cognitives permettant tout autre forme d'apprentissage. Mon raisonnement ici tend à défendre la seconde proposition.

C) « Actualisation » de la parole : apprentissage d'une langue en milieu naturel.

L'acquisition du langage et par extension, l'apprentissage d'une langue passe par six composantes qui interagissent entre elles : la phonétique, la phonologie, le lexique, la sémantique, la morphologie et la syntaxe. Toute langue, bien qu'ayant une organisation et un code interne qui lui est propre, passe par ces six composantes (certaines étant plus importantes que d'autres selon la langue).

En 1981, Chomsky a fait évoluer sa théorie sur l'innéisme et admet qu'il doit exister un dispositif biologique (LAD : *Language acquisition device*¹⁵) et qu'aucun enfant n'est programmé à la naissance pour apprendre une langue plutôt qu'une autre. Ainsi, c'est à travers la langue parlée par son entourage que l'enfant va « mettre à jour » les paramètres exacts de la langue en acquisition. Il y a donc bien un apprentissage à prendre en considération.

1. La langue maternelle

L'acquisition et la maîtrise de sa langue maternelle implique pour un enfant la construction de processus et connaissances complexes comme la maîtrise de la prononciation, reconnaissance phonologique mais aussi plus généralement l'enchaînement des mots permis par sa langue.

Avant même sa naissance, dans le milieu intra-utérin, l'enfant semble particulièrement sensible à la voix de sa mère et donc à la prosodie de la langue employée par son entourage. Cela constitue donc une première sensibilisation à sa future langue maternelle. Le professeur Jacques Mehler et son équipe¹⁶ ont découvert en 1988 que les bébés âgés de 4 jours, qui ont eu l'habitude d'entendre *in utero* une langue particulière, sont très sensibles lorsque par exemple leur mère parle une autre langue. Cela provoque chez eux les pleurs et ceci jusqu'à ce que leur mère revienne à la langue maternelle. Le contact avec leur toute première langue avant la naissance est donc très important et constitue un environnement sécurisant pour les bébés. Bien entendu, il s'agit ici d'une simple perception prosodique, de la musicalité de la langue entendue, mais cela montre les premières compétences mémorielles du nourrisson. La perception des sons et leur mémorisation semble être les premiers pas de l'apprentissage.

Lorsque l'on s'adresse à un jeune enfant, ce dernier semble avoir une préférence pour une forme d'intonation et de formulation particulière : le « langage adressé à l'enfant » ou LAE¹⁷ (*annexe 1*). Ainsi, lors d'une expérience, on a fait écouter

¹⁵ « Dispositif d'acquisition du langage »

¹⁶ Jacques MELHER et son équipe du laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistiques de l'Ecole normale supérieure de Paris.

¹⁷ Expérimenté par les chercheurs Cooper et Aslin (1990), Fernald et Khul, (1987).

systématiquement à des bébés des échantillons de LAE lorsqu'ils avaient la tête à droite et des énoncés « normaux » lorsqu'ils avaient la tête à gauche. Après une période d'habituation, on a observé chez ces individus un mouvement spontané de la tête vers la droite. Il semblerait par ailleurs que cette préférence s'applique à tous les bébés, sans distinction de leurs origines. J'en conclus que ce processus, qui servirait de canal de communication entre l'enfant et son entourage, serait sans doute plus efficace pour l'apprentissage de la langue car il suscite beaucoup plus d'intérêt pour eux. Le fait de faire jouer l'intonation, la longueur des phrases (simples et courtes) et la répétition des mots et donc du lexique seraient donc des techniques efficaces pour enclencher l'apprentissage d'une langue.

Si la majorité des enfants semblent maîtriser les rudiments de leur langue maternelle vers le même âge (10 ans), le rythme du développement reste propre à chaque individu. Les différences qui peuvent être observées sont dues à des facteurs inhérents ou externes.

Dans le premier cas, il s'agit par exemple de l'état de santé de l'enfant (un handicap pouvant altérer le rythme et les modalités d'apprentissage), sa personnalité (un enfant sociable et extrovertie développera plus vite des capacités langagières qu'un enfant peu intéressé par les échanges sociaux) ou ses capacités d'apprentissage (comme le présupposait Skinner¹⁸).

Dans le second cas, il s'agit de son environnement familial et social. L'apprentissage de la langue maternelle est donc lié à la fréquence et à la forme des interactions qu'entretient l'enfant et son entourage. L'enfant à qui l'on parle souvent et dans un vocabulaire riche et varié aura un meilleur développement langagier. Dans le tableau (*annexe 2*) on remarque que l'acquisition d'un mot nouveau, donc sous-entendu la connaissance de son sens et sa reconnaissance orale, passe par 4 étapes. Autrement dit, si l'exposition au vocabulaire n'est pas régulière, l'enfant n'aura jamais le temps de franchir ces étapes et retiendra donc difficilement le lexique. C'est ce que les chercheurs Hoff et Naigles ont démontré en 2002 : 95% des mots utilisés par les enfants de 18 à 32 mois viennent de leur mère. En outre, comme l'acquisition du vocabulaire est antérieure à l'acquisition et la maîtrise de la syntaxe, si la composante du lexique n'est pas développée correctement alors celles de la morphologie et de la syntaxe n'en seront que

^{18 21} Cf I/ A)

diminuées. Et inversement étant donné qu'il est impossible pour l'enfant, et même pour l'adulte, de connaître absolument tous les mots de sa langue maternelle avant d'avoir accès à la grammaire. Il en va de même pour l'accès au sens. A cette analyse, l'on peut ajouter les conclusions des études évoquées plus haut à propos de la période propice à l'acquisition du langage (et donc d'une langue) avec les cas de Victor de l'Aveyron et Génie.

L'acquisition de la langue maternelle concerne plusieurs composantes et fait donc intervenir plusieurs facteurs. Pour évaluer le développement langagier d'un enfant il convient de prendre en compte les variations interindividuelles car ces dernières témoignent des répercussions importantes sur l'évolution sociale et scolaire ultérieure de l'enfant.

2. Une langue étrangère

Dans le contexte d'un apprentissage dans le milieu familial, nous aborderons ce sujet par rapport au **bilinguisme** ou au **plurilinguisme**.

Ce phénomène fréquent que représentent l'apprentissage et l'utilisation de plusieurs langues concerne à ce jour de 60 à 75% de la population mondiale. L'Europe, qui rassemble plusieurs et différentes communautés linguistiques, encourage ses citoyens à apprendre au moins deux langues de plus que langue maternelle.

Pour comprendre ce phénomène au niveau de l'apprentissage et le travail qu'il représente pour un enfant, il ne faut pas oublier que le plurilinguisme ce n'est pas seulement parler plusieurs langues, c'est aussi connaître et comprendre plusieurs cultures. En effet, les « codes » propres à une langue ont été établis par les modèles culturels de sa communauté, et c'est la culture qui « enseigne » aux enfants comment communiquer au sein d'une société particulière. C'est un accès à d'autres représentations de la langue.

Evaluer le niveau du développement langagier d'un enfant bilingue est difficile car il n'existe pas de « normes » fixes pour l'ensemble des langues existantes (c'est ce

qui rend la culture liée à la langue importante) qui permettent de comparer avec le processus d'apprentissage suivi par un enfant unilingue.¹⁹

En revanche, ce qui peut être étudié ce sont les circonstances dans lesquelles naissent et évoluent les apprentissages de ces langues. On considère les circonstances d'ordre familiales : parents d'origines différentes ou famille. Et celles d'ordre sociales : immigration ou société bilingue et biculturelle comme par exemple Montréal au Canada. Il convient en outre de distinguer au sein d'une société multilingue les minorités et les majorités ethnologiques. Car selon le groupe auquel l'enfant appartient, ses chances d'apprendre ou de conserver ses langues sont différentes.

Les modalités d'apprentissage de plusieurs langues vont influencer sur leur usage et leur pérennité.

Prenons comme exemple le bilinguisme simultané, c'est-à-dire l'apprentissage de 2 langues simultanément avant l'âge de 3 ans (comme deux langues maternelles) ; dans ce cas, les mécanismes biologiques utilisés sont les mêmes que pour l'enfant unilingue et suit les mêmes étapes de développement langagier (babillage, acquisition du vocabulaire, production...). La seule différence notable est que les enfants bilingues font plus rapidement la distinction entre deux systèmes linguistiques. Cela est d'autant plus vrai si les deux langues ont des « codes » semblables, si la grammaire diffère trop alors l'acquisition est plus longue car les connaissances dans une langue ne sont pas forcément transférables à l'autre.

L'acquisition du langage dans une situation bilingue se fait en 3 étapes :

- Acquisition de deux lexiques distincts qui sont utilisés selon le contexte
- Application des mêmes règles syntaxiques pour les deux langues
- Différenciation et application correcte des règles syntaxiques propres à chacune des langues.

Selon le statut de la langue dans la société où vit l'enfant, l'une des deux langues dominera l'autre et l'influera également dans son processus d'acquisition. La langue utilisée au sein de la société ou à l'école peut même « faire oublier » la deuxième, l'enfant perdant alors son statut de bilingue.

¹⁹ L.M Bedore et E.D Pena (2008)

Enfin, dans le cas du bilinguisme séquentiel, il traite de l'apprentissage d'une deuxième langue à la suite de la langue maternelle. Une partie des notions liées à ce sujet seront traitées dans la deuxième grande partie puisqu'elle touche le milieu scolaire. En revanche, pour compléter l'étude précédemment menée, je parlerai de l'apprentissage dit informel d'une deuxième langue, c'est-à-dire dans un contexte hors scolaire mais à partir de jeux menés avec des enfants natifs de cette langue étudiée. Il semblerait que le processus d'acquisition passe tout d'abord par une sensibilisation, un contact passif (compréhension sans production), mais que la répétition de ces situations amène l'enfant à être de plus en plus actif et à fournir des efforts pour produire et se faire comprendre dans cette L2. De nouveau on constate que c'est le contact régulier avec la langue qui prime pour sa compréhension et son apprentissage.

L'ensemble de ces données, bien qu'elles ne concernent que le milieu extra-scolaire de l'enfant, m'amènent à penser que l'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire dès le plus jeune âge et que l'évolution des mécanismes cognitifs de l'enfant ne sont pas un obstacle à cet apprentissage. Ce qui peut influencer en revanche sont les conditions dans lesquelles ont amène l'enfant à côtoyer et se servir de cette langue. Quoi qu'il en soit, le phénomène de l'apprentissage des langues étrangères n'est en aucun cas une exception dans la société actuelle. On remarque par ailleurs que ce qui influence le plus l'apprentissage c'est la culture liée à la langue apprise et la place qu'elle tient dans chaque communauté.

II. L'utilisation du langage corporel en classe de langue aujourd'hui : les enjeux

Depuis les deux dernières décennies, l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire s'est beaucoup développé. Aujourd'hui à l'école primaire, 50% des élèves apprennent une langue étrangère. Quelles sont les raisons qui encouragent ce développement ? Quels objectifs pour quels apprentissages ? Les notions au programme sont-elles en adéquation avec le rythme de développement des enfants ? Le langage corporel peut-il tenir un rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère ?

A) Textes officiels : analyse et critique

1. L'apprentissage d'une langue étrangère : pourquoi, quand et comment ?

« [Les langues étrangères] sont dans le paysage et il faut donc les apprendre »²⁰.

Dans un monde où la communication plurilingue est omniprésente, l'apprentissage des langues étrangères est devenu nécessaire et encouragée par l'Union Européenne. Le CECRL²¹ est un document qui en atteste car il présente, sous formes de différents niveaux progressifs, les compétences en langues nécessaires au « bagage culturel » du citoyen d'aujourd'hui et de demain. D'après Hélène Vanthier²², il existe une certaine pression sociale qui met les langues étrangères sur les devants de la scène. L'école, préparant de futurs citoyens, doit prendre en compte qu'à la fin et même pendant leurs études supérieures, leur nouveau « terrain de jeu » devient le monde dans sa globalité. Si la connaissance d'une langue étrangère fait partie du Socle commun des connaissances et des compétences (compétence 2) à atteindre pour le cycle primaire, les programmes prévus ainsi que les enseignements donnés ne semblent pas toujours répondre aux attentes de la réalité.

Lorsque l'on aborde l'apprentissage des langues étrangères, une question revient systématiquement au cœur du débat : celle de l'apprentissage précoce. En effet, puisque le développement cognitif et langagier de l'enfant se fait sur plusieurs années et par palier, on se demande à quel moment de sa vie est-il le plus apte à apprendre une langue étrangère sans que cette dernière ne devienne une **surcharge cognitive** et n'altère ses connaissances fondamentales. Sur ce point, les avis divergent et les résultats des recherches ne semblent pas favoriser une tranche d'âge particulière.

Tout d'abord, en 1962, E. Peal et W. Lambert ont comparé les résultats à des tests d'intelligence (verbale et non verbale), d'enfants bilingues français-anglais et d'enfants monolingues, âgés de dix ans. Ils ont constaté une certaine supériorité intellectuelle des bilingues et en ont déduit une grande « flexibilité cognitive ». Cette dernière serait due à l'habitude que ces enfants ont prise de « jongler » d'un système linguistique à un autre.

²⁰ Hélène, VANTHIER, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE International, 2009, p.13 – Citation de Louis PORCHER.

²¹ CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues établi par le Conseil de l'Europe

²² Hélène VANTHIER, ancienne professeur des écoles, elle est aujourd'hui enseignante-formatrice en FLE au Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté

Par ailleurs, leurs avantages cognitifs se retrouveraient au niveau des tâches créatives, des habiletés métalinguistiques et de la créativité verbale. Ainsi, l'apprentissage d'une deuxième langue était considérée comme favorable à l'enfant et ayant une rétroaction positive sur ses performances en langue maternelle.

D. Gaonac'h²³ (2006) quant à lui s'est penché sur le phénomène de fossilisation. Lorsqu'un apprenant a atteint un niveau « acceptable » (il est capable de s'exprimer et de se faire comprendre dans la langue étudiée), il peut soit continuer de s'améliorer, soit stagner malgré une utilisation active de sa L2. L'explication scientifique qui a été amenée à ce phénomène est d'ordre psycholinguistique : les mécanismes spécifiques pour apprendre une langue, disponibles chez le jeune enfant, ne seraient plus aussi fonctionnels chez l'adulte. Même un entraînement rigoureux se révélerait alors insuffisant. Le modèle cognitiviste quant à lui émet l'hypothèse d'une automatisation précoce des acquisitions. C'est-à-dire que le jeune enfant qui n'est confronté qu'à sa langue maternelle jusqu'à ses 13 ans aura enregistré des « habitus » liés à cette langue et aura des difficultés à s'en détacher pour apprendre un nouveau système linguistique.

P. Guberina²⁴ vient ajouter à ces hypothèses la possible existence d'une frontière au-delà de laquelle la perception des sons est figée sous l'effet du conditionnement de la LM²⁵. Elle soutient donc l'idée que l'apprentissage oral d'une deuxième langue a d'autant plus d'intérêt avant l'âge de 6 ans car au-delà de cet âge, le système propre à la LM fait office de « philtre » et la perception des sons de la langue étrangère devient beaucoup plus sélective. Entre 9 et 14 ans, elle observe que les substitutions à la LM deviennent quasi systématiques.

Nonobstant, le professeur Baker²⁶ (2000) soulève les intérêts et les inconvénients de cet apprentissage pour les jeunes enfants ainsi que pour les adolescents et adultes. Pour les plus jeunes, les avantages résident particulièrement dans le temps d'exposition à la langue, qui est plus long et donc plus favorable à un apprentissage progressif sur le long terme. Comme énoncé plus haut, les habitus de la LM, n'étant pas encore suffisamment ancrés, ils arrivent à mieux s'adapter à cet environnement et aux nouveaux codes. Par contre, les adolescents et les adultes ont pour eux l'avantage d'avoir des connaissances solides sur leur LM et leur développement cognitif étant à un niveau qui leur permet de

²³ Daniel GAONAC'H, enseignant-chercheur en psychologie cognitive.

²⁴ Peter GUBERINA (1913-2005), enseignant-chercheur en linguistique de la parole, l'un des créateurs de la SGAV (méthode Audiovisuelle structuro globale)

²⁵ Langue maternelle

²⁶ Wm. J. BAKER, enseignant chercheur pour le Centre de recherches supérieures sur la psychologie théorique à l'Université d'Alberta, Edmonton, Canada

s'engager dans des **habiletés métalinguistiques**, de raisonner et d'analyser, afin de développer de nouvelles compétences transversales.

Ces diverses études ne permettent donc pas à ce jour d'établir un âge « critique » pour l'apprentissage d'une langue étrangère puisque chaque apprenant, quel qu'il soit, possède des atouts et des faiblesses pour s'adapter à cet enseignement.

Dora François-Salsano, Docteur en didactique des langues et cultures, défend l'idée d'une approche diversifiée et surtout adaptée des langues. A partir des recherches citées précédemment, elle met en avant un point important et pose alors la question suivante : « (...) *n'aurait-on pas omis également de fixer des objectifs tangibles en établissant des bases concrètes et adaptées aux jeunes enfants en construction ?* »²⁷.

Ces observations et réflexions nous propose donc de voir l'apprentissage des langues étrangères sur le long terme. Dès la pré-scolarité. L'âge n'est donc pas réellement un frein à l'apprentissage. Ce sont les modalités qui doivent être pensées en priorité afin que chaque étape de l'enseignement soit adaptée au public qu'il instruit. A quels moments de la vie d'un enfant faudra-t-il privilégier telle ou telle approche pour favoriser tel ou tel apprentissage ? L'école est-elle actuellement en mesure de réaliser ce travail ? Et pour quelles langues ?

Parmi les facteurs influençant l'apprentissage d'une langue étrangère, on distingue ceux liés à l'apprenant : son âge, sa motivation et le degré de similitude entre la LM et la seconde. Et ceux liés à la manière dont elle est enseignée : objectifs spécifiques, temps d'exposition, fréquence, qualité de l'enseignement, valorisation sociale et opportunités pour la pratiquer.

Les programme en langues vivantes à l'école primaire est établi pour un public en situation de « **bilinguisme séquentiel** », c'est-à-dire en apprentissage d'une langue seconde à la suite de leur langue maternelle (contrairement au bilinguisme simultané²⁸). Cet enseignement est donné de façon formelle et suit un volume horaire décrit par les textes officiels. Dans les programmes de 2008, le temps d'enseignement annuel d'une

²⁷ Dora, FRANCOIS-SALSANO, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Paris, L'Harmattan, 2009, p.30

²⁸ CF I/ C) 2.

langue étrangère est de 54 heures pour les cycles 2²⁹ et 3³⁰. Cependant, et aussi selon ma propre expérience et ce que j'ai pu constater lors de mes stages, ce volume horaire semble insuffisant. Surtout quand une partie des professeurs admettent ne pas « aimer » ni maîtriser cet apprentissage et qui par conséquent prennent la liberté de diminuer encore plus la fréquence des cours de langues. Comment est-il possible alors de développer de réelles compétences ? Certains pensent sans doute que cette matière est moins importante que les mathématiques où le français. Pourtant, les raisons d'un tel engouement pour cet enseignement ne manquent pas (cf paragraphes précédents).

La priorité donnée par le CECRL pour la compréhension et la production orale est en accord avec les arguments précédents puisque l'accès à l'oral en situation ne peut se déroger à la dimension culturelle et devra nécessairement prendre en compte les étapes de développement des enfants. D'où cette division en plusieurs niveaux (A1, A2, B1, B2 et C1, C2). En revanche, s'il est préconisé que le niveau A1 doit être atteint par les élèves en fin de primaire, cela ne sera pas forcément le cas, surtout si les inégalités d'apprentissages persistent.

Pour la maternelle, aucun volume horaire n'est exigé, les objectifs concernant les langues ne sont même pas clairement définis. Il est seulement indiqué qu'en fin de cycle 1³¹, les GS doivent avoir été habitués à écouter des sonorités spécifiques de la langue, à les reconnaître, les reproduire. C'est peut-être ce qui fait d'ailleurs défaut à cet enseignement à ce niveau, car peu d'enseignants pratiquent des langues en maternelle. Dans l'école où je suis en stage, et ce malgré le fait que les élèves seront confrontés à de l'anglais ou de l'allemand arrivés en CP, aucun de mes collègues ne met en place de temps dédiés aux LVE. Beaucoup disent que les enfants « ont déjà suffisamment de mal à apprendre le français. ». Mais combien d'entre eux ont pris le « risque » de vérifier que les LVE ne pourraient pas permettre de développer des compétences transversales ?

Je m'appuie donc de nouveau sur la réflexion de D. F-Salsano, qui reprend elle-même les termes des programmes de 2008 et insiste sur l'importance de la durée d'exposition aux LVE, même pour les plus petits. Selon elle, c'est bien en maternelle que repose les premières bases de cet enseignement : l'absence d'horaires fixes permet à

²⁹ Cycle 2 : cycle des apprentissages premiers (Cours Préparatoire-Cours Élémentaire 1^{ère} année)

³⁰ Cycle 3 : cycle des approfondissements (Cours élémentaire 2^{ème} année – Cours Magistral 1^{ère} année et Cours Magistral 2^{ème} année)

³¹ Cycle 1 : cycle de préscolarisation, Petite Section, Moyenne Section et Grande Section

chaque enseignant d'adapter son temps comme il le souhaite, encore plus qu'en primaire. Du point de vue de l'autonomie de l'enfant, des ateliers de LVE lui permettront de se hisser au rang de « futurs apprenants en langues ». D'établir un équilibre entre lui et ses apprentissages, de considérer ses échecs comme des positions à voir différemment et d'adapter ses connaissances aux différentes cultures et environnements. Les programmes insistent par ailleurs sur la dimension ludique des activités et sur l'importance des expérimentations pour le développement cognitif de l'enfant.

Consciente de l'importance d'une réelle rencontre avec la langue et sa culture, L'Education nationale conseille un enseignement par immersion. Il favorise l'accès à la langue seconde sans avoir recours à la LM. La langue étudiée peut certes être « simplifiée » pour aider à la compréhension et s'adapter au niveau des élèves. Elle permet de mettre en place une transversalité des apprentissages. En effet, on peut apprendre la langue via d'autres matières et inversement. Selon J. Netten et C. Germain³² (2002), la classe d'immersion est le meilleur moyen pour favoriser l'aisance orale.

Ce procédé semble donc pertinent par rapport aux programmes en vigueur puisque la transversalité des connaissances, c'est-à-dire leur réutilisation et leur reconstruction dans une multitude de contextes, est une préoccupation constante et un chemin sûr vers des savoirs solides. Par ailleurs, en ce qui concerne les objectifs du CECRL et l'acquisition du niveau A1, les compétences à l'oral n'en seront que plus solides et proches de la réalité.

La recherche a elle-même montré que les programmes d'immersion donnaient de meilleurs résultats selon F. Genesee (2003)³³. D. F-Salsano, dans son projet mené avec des enfants de maternelle, confirme la priorité aux situations de communication mais aussi à la progressivité des apprentissages et leur continuité pour éviter la « lassitude » et l'abandon de progrès.

En outre, même si certains professeurs y ont recours, la LM n'apporte pas que des « facilités ». Les divers aspects de la réalité, comme le souligne D. Daviault, n'appartiennent pas forcément au même concept pour toutes les langues. Certains d'entre eux ne sont même pas lexicalisés dans certaines langues. Ceci s'explique encore par la

³² Claude GERMAIN et Joan NETTEN, enseignants-chercheurs et fondateurs de l'ANL (Approche neurolinguistique)

³³ Fred GENESEE, professeur au Département de psychologie à l'Université de McGill, Montréal, Canada.

dimension culturelle d'une communauté qui influence fortement son système linguistique et donc également la conceptualisation de la réalité qui varie d'une langue à une autre. Le passage de la langue seconde à la LM par traduction de mots peut donc parfois être inexact.

Ex : « hair » en anglais qui peut désigner soit « les cheveux » soit « les poils » en français.

Enfin, un grand défaut persiste dans cet enseignement et il concerne le niveau des enseignants. L'apprentissage d'une LVE³⁴ ne peut se faire approximativement tant elle met en jeu de nombreuses compétences et connaissances. Or, même si les ESPE aujourd'hui forment les futurs professeurs à la pédagogie et à la didactique des LVE, peu d'entre nous sont réellement habilités à les enseigner. Ou en tout cas, pas toutes celles qui entrent dans les programmes. Quant aux possibilités de faire intervenir des intervenants natifs, elles ont aussi des limites car ces derniers n'ont pas forcément la pédagogie adaptée.

Dans son livre *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Frédéric Bablon³⁵ (2004) nous parle d'un dispositif mixte dans l'enseignement : le professeur non qualifié se contenterait de faire de la sensibilisation, de l'éveil aux langues (initiation à la diversité des langues) et aux découvertes des cultures, alors qu'un enseignant qualifié mettrait en place des objectifs clairs d'apprentissage. Cette disparité dans l'enseignement des LVE accroît les inégalités d'apprentissages et diminue les chances des élèves. Ce qui est totalement contradictoire avec l'éthique de ce métier. Il ne s'agit pas de blâmer l'enseignant non qualifié puisque, par son choix pédagogique de ne faire que de la sensibilisation, il a certainement conscience des risques que représente un enseignement inexact. Moi-même, qui ai choisi de mener un projet de sensibilisation avec ma classe, j'ai conscience que mes connaissances en anglais sont plutôt limitées et que cela me met en tort face aux élèves. Mais est-ce de ma faute si moi-même je n'ai pas été suffisamment formée pour cette matière ? Quoi qu'il en soit, cela met en lumière un défaut important et qui a des conséquences non négligeables sur les élèves. La maîtrise parfaite de la langue est nécessaire pour l'enseignant car l'inverse limiterai les vraies situations de communication enrichissantes et amènerait les élèves à des rudiments imparfaits.

³⁴ Langues Vivantes Etrangères

³⁵ Frédéric BABLON, Docteur en études anglophones.

2. La place du langage corporel dans les apprentissages.

Dans la première grande partie de notre raisonnement j'ai pu constater la place importante que tient le langage corporel dans l'émergence et l'acquisition du langage chez l'enfant dans un environnement familial. Je vais maintenant étudier la place que l'éducation et la scolarité lui laisse dans les apprentissages.

D'une part, l'école primaire en général offre un climat favorable à l'utilisation et le développement du langage corporel. Et il n'est pas question uniquement des séances d'EPS³⁶, mais aussi au sein des autres matières. Pourtant, trop souvent la richesse du langage non-verbal passe inaperçu. Bien que nombreux didacticiens cherchent à promouvoir l'expressivité du corps dans les apprentissages comme les LVE (ex : Joëlle Aden, M.C Deyrich...), il reste trop souvent aux yeux des professeurs un moyen de libération du corps de l'enfant et de l'adolescent. « (...) *si l'école veut transmettre de véritables compétences, si elle veut développer des esprits et des corps critiques, responsables et autonome* »³⁷, alors nous devons considérer le langage corporel comme élément de culture. Ce qui dans le contexte des LVE est tout à fait logique car étudier une langue c'est étudier la culture qui l'accompagne.

D'autre part, on remarque dans les programmes de la maternelle que l'expression corporelle tient une place conséquente. Les domaines « Agir et s'exprimer avec son corps » ainsi que « Percevoir, sentir, imaginer, créer » en témoignent et les objectifs qui en découlent demandent un engagement moteur non négligeable de la part de l'enfant. Il est d'ailleurs conseillé de faire passer les enfants par des phases de manipulation et d'expression répétées et de manière progressives. Tout apprentissage, qu'il soit dans le domaine du langage ou des nombres, propose à l'élève de se lancer dans diverses expériences faisant appel à ses sensations et ses émotions. Bien souvent, une séquence en graphisme ou découverte du monde passe par une expérimentation physique.

Ex : faire des gestes amples dans le vide pour s'approprier une forme, essayer et comprendre un tracé.

³⁶ E Physiques et Sportives

³⁷ J. MEARD, *Le langage corporel de l'enfant, de l'élève et de l'enseignant à l'Ecole Maternelle*, 2009, p.2. (extrait en ligne, page consultée le 20/03/13 puis le 25/04/14 < http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/j._meard.pdf >

Donc en maternelle, tout apprentissage lié à un aspect du langage (écriture, langue orale, et même art, musique, ...) engage le corps, implique l'apprentissage d'une gestualité ou l'utilisation physique d'outils afin de produire des signes (ex : les dessins avec les doigts dans le sable). C'est pourquoi les comptines, les jeux chantés, les rondes, les activités gymniques, athlétiques, les jeux collectifs, font parties du quotidien des élèves du cycle 1. Ces activités non verbales participent activement à l'acquisition de connaissances mais aussi de comportements.

Selon J. Meard, il existe trois grands moyens d'apprentissage des techniques du corps dans le milieu scolaire :

-L'adaptation à l'environnement, qui peut être lui-même culturel. Ils comportent des contraintes et sont imaginés par les adultes (ex : parcours de motricité avec un tapis de gymnastique, une voie d'escalade, un ballon, un banc, etc.).

-Le respect d'une consigne (orale ou écrite) qui introduit des buts et des contraintes.

- L'observation et la reproduction des techniques corporelles.

Les deux premiers sont plus spécifiques à l'école car dans notre première partie nous avons vu que l'imitation se retrouve chez l'enfant avec l'entourage familial pour entrer en communication.

Dans le milieu scolaire, l'enfant va imiter son professeur car ce dernier est une personne digne de confiance à ses yeux et ses gestes reflètent la « réussite » de l'exercice demandé. E. Freinet³⁸ considère cette pratique d'imitation la source des apprentissages naturels. Pour lui, la plupart des gestes du corps sont acquis par imitation, et ces gestes « modèles » procèdent d'un système, d'un « code » social particulier. L'enseignant doit donc se considérer comme un acteur dont le « jeu théâtral », les gestes expressifs, sont donnés à voir aux élèves, qui peuvent alors en déduire toute la signification sociale.

Pour expliquer ce phénomène, Rizzolatti³⁹, Folgassi⁴⁰, et Gallese⁴¹ (2007) ont mis en évidence l'existence de « neurones-miroirs » qui ont la particularité de décharger des « potentiels d'actions » pendant que l'individu exécute un mouvement ou lorsqu'il est immobile et observe ou entend une action similaire réalisé par autrui, et même lorsqu'il

³⁸ Elise FREINET, (1898-1983) professeure des écoles et épouse de Célestin Freinet (1896-1966) un pédagogue français – Pédagogie Freinet-

³⁹ Giacomo RIZZOLATTI, professeur de psychologie au Département des neurosciences de l'Université de Parma, Italy

⁴⁰ Leonardo FOGASSI, professeur de psychologie au Département des neurosciences de l'Université de Parma, Italy

⁴¹ Vittorio GALLESE, professeur de psychologie au Département des neurosciences de l'Université de Parma, Italy

pense que ce dernier va effectuer cette action. La découverte de ces neurones spéciaux apporte quelques éclaircissements à la question de l'apprentissage du langage à l'école maternelle : d'abord, cela montre l'importance et la complexité des apprentissages par imitation et donc du passage de la culture dans et par le « corps de l'enfant ». Ensuite, ces neurones miroirs semblent également impliquer une dimension émotionnelle. En imitant, l'être humain ne se contente pas de décrire ou reproduire le geste mais il en déchiffre en même temps l'intention, le sentiment qui le traduit. Enfin, et parce que ces neurones envoient des signaux aussi au cours de l'immobilité, cela montre que l'essentiel de la fonction de ce processus tient moins en sa capacité à se déclencher (pour agir) qu'en sa capacité à s'inhiber pour observer (ne pas agir).

Leur découverte est venue appuyer les hypothèses sur l'origine gestuelle de la parole. On peut donc conclure qu'il existe un lien fort entre l'émetteur d'un message et le récepteur et qu'il est possible de décoder un sens à des actions sans avoir recours au verbal.

Cependant, je m'interroge sur l'efficacité de ces « neurones miroirs » lorsqu'il s'agit d'une rencontre entre deux personnes ayant une culture différente. Même si de nombreuses intentions et gestes sont parfois les mêmes (signes qu'il existe bien des codes universaux avant l'actualisation du langage), cette compréhension « instinctive » peut être faussée lors d'un apprentissage en LVE par le langage corporel. Les concepts et codes sociaux varient d'une langue à une autre. Il faudra donc soit passer par une autre méthode soit d'abord enseigner et comprendre les différences culturelles pour ensuite en venir à l'imitation. Surtout si l'on souhaite que l'enfant puisse construire ou déduire de sens de ce qu'il apprend.

« L'élève devrait pouvoir évoluer dans une expérience d'apprentissage qui le sollicite en tant qu'apprenant mais aussi en tant qu'enfant »⁴². Les enfants sont des explorateurs, il découvre avec leurs corps. Mais les apprentissages de l'enfant concernant le langage non verbal ne sont pas strictement dépendants de celui de l'enseignant. L'utilisation du langage corporel dépend des contraintes introduites dans son environnement et des objectifs recherchés. Néanmoins, à l'école maternelle, les processus d'imitation sont prégnants. La différenciation reste très importante compte tenu du rythme de chacun face aux apprentissages. Si le langage corporel peut être un outil ou un apprentissage utile, c'est qu'il permet de motiver, faire acquérir une culture, des outils et

⁴² M.C. DEYRICH, *Enseigner les langues à l'école*, Paris, Ellipses – Professeur des écoles, 2009, p.88

des méthodes aux enfants tout en respectant leur développement. Dans la sphère des apprentissages, l'utilisation du non verbal est un choix réfléchi et ne convient pas forcément à toutes les situations. Et plus que tous les autres « *Le professeur de maternelle incarne [...] les attitudes, les usages, les règles, bref les contenus culturels disciplinaires et transdisciplinaires par son implication corporelle.* »⁴³

B) Entretien et enquêtes : analyses des pratiques dans différentes classes de maternelle.

Dans le cadre de mon projet de sensibilisation à l'anglais en maternelle avec l'utilisation et l'enseignement du langage corporel, j'ai souhaité approfondir et illustrer mes recherches par une enquête auprès de mes collègues de maternelle. Je voulais interroger les enseignants d'aujourd'hui sur leurs pratiques en classes de langues vivantes et savoir si le langage corporel faisait partie de leur enseignement et de leurs outils. J'ai donc mis en place un questionnaire en ligne (*annexe 3*) que j'ai envoyé à de nombreuses écoles maternelles du Nord-Pas-de-Calais. Si les enseignants, qui correspondaient au profil recherché, c'est-à-dire enseignant les LVE en maternelle et utilisant le langage corporel, répondait positivement à la proposition d'un entretien individuel, les questions de *l'annexe 4* m'auraient permises de faire émerger les avantages et inconvénients du non verbal dans cet enseignement. Ces données auraient fournies des informations intéressantes mais surtout auraient reflété les réalités du terrain.

Malheureusement, sur environ 150 mails envoyés à des écoles maternelles, je n'ai eu que 13 réponses dont 3 seulement correspondants au profil recherché. Aucun n'a souhaité d'entretien. Les résultats que je tiens à ma disposition sont donc extrêmement légers et surtout insuffisants pour émettre des conclusions pertinentes. Je peux juste faire quelques hypothèses à partir de l'observation et l'analyse des réponses (*annexe 5*).

Tout d'abord, on constate dans cet échantillon que l'enseignement des langues ne fait pas parti des programmations et progressions de la majorité des enseignants. Bien sûr, en ce qui concerne la maternelle, il n'est pas indiqué clairement dans les programmes que les LVE doivent faire l'objet d'un apprentissage et le palier 1 du socle commun qui doit

⁴³ J. MEARD, *Le langage corporel de l'enfant, de l'élève et de l'enseignant à l'École Maternelle*, 2009, p.6. (extrait en ligne, page consultée le 20/03/13 puis le 25/04/14 < http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/j._meard.pdf >

être atteint par les élèves en fin de cycle 1 ne concerne pas la compétence 2 : « Pratique d'une langue vivante étrangère ». Pourtant, les trois enseignants correspondants au profil montrent que cet enseignement n'est pas dépourvu de sens. Surtout que tout professeur doit pouvoir justifier ses choix pédagogiques auprès de ses supérieurs et les programmations se font par cycle afin de permettre une continuité des apprentissages. Il se peut que cette initiative fasse partie de leur projet d'école et qu'elle réponde à des besoins spécifiques des élèves.

Ensuite, par rapport à l'expérience dans le métier des individus interrogés, 2 profils sur les 3 positifs sont ceux de « jeunes » professeurs. La dimension plurilingue de notre époque les ayant influencés peut-être plus spécifiquement. Surtout que si ces personnes ont suivi une formation pour devenir enseignant, elles ont sans doute assisté à des cours en didactique des langues pendant leur cursus.

La classe qu'ils ont à leur charge sont des MS ou GS et le nombre d'élèves tourne autour de 20, ce qui n'est pas encore un nombre trop important et permet peut être de faire plus facilement des séances en LVE.

La fréquence de cet enseignement est pour l'ensemble d'au moins une fois par semaine, ce qui est peu, si l'on se réfère aux analyses faites précédemment, si l'on veut que l'exposition à la langue donne des résultats.

En revanche, tous semblent considérer ce travail comme une sensibilisation et non comme un apprentissage. Leurs objectifs sont donc de rendre les enfants perceptifs aux différentes langues du monde, de les aider à discriminer de nouveaux sons ou comprendre de nouveaux codes sans pour autant passer par de la production. L'oral est la forme dominante de leur sensibilisation et il n'y a pas du tout d'écrit, ce qui concorde avec le développement langagiers observé et le rythme préconisé par les chercheurs, psychologues et didacticiens.

En outre, le recours à la LM intervient souvent pour deux profils. Il aurait été intéressant de pouvoir comparé les progressions en LVE des élèves de ces deux classes avec le troisième profil qui lui n'utilise que la seconde langue enseignée (on ne peut cependant pas parler de programme d'immersion puisque l'exposition à la langue reste trop faible) pour comprendre l'impact que la LM peut avoir sur les LVE.

Enfin, tous utilisent le langage corporel pour la sensibilisation. Cela ne prouve rien quant à son efficacité et la manière dont il est utilisé, car comme nous l'avons vu, le langage corporel en maternelle est présent sous bien des aspects, mais c'est une première piste qui montre qu'il a aussi sa place dans cet enseignement.

III. Projet de sensibilisation à l'anglais dans une classe de petite et moyenne section

A) Présentation de la classe: quels objectifs possibles et quels besoins ?

La classe que j'ai sous ma responsabilité cette année est une classe de maternelle, petite et moyenne section. J'ai 27 élèves dont 8 petits et 19 moyens. Durant la majeure partie de la journée j'ai l'aide d'une ATSEM⁴⁴ ce qui me permet de pouvoir organiser certains temps de travail en **ateliers autonomes ou dirigés**. Le matériel à ma disposition est je pense suffisant pour pouvoir œuvrer dans de bonnes conditions et proposer des activités variées (lecteur CD, ordinateur, appareil photo, salle de motricité, matériel divers comme ballon, cerceau, tapis, etc.)

L'enseignement d'une LVE ne fait pas partie des programmes ni du projet d'école donc il m'a été difficile de mettre en place un réel projet qui pourrait avoir des conséquences positives et durables sur les apprentissages des élèves. D'autant plus que je ne suis dans cette classe qu'une fois par semaine et que je suis la seule à leur proposer un atelier de découverte des langues.

Par ailleurs, aucun de mes élèves n'a déjà été exposé à une autre langue que le français à l'école ou dans l'environnement familial. Il n'y en a qu'une qui semble découvrir l'anglais avec sa famille à partir de cahiers et jeux pédagogiques mais occasionnellement.

Au niveau des compétences langagières en LM, certains ont quelques difficultés à discriminer les sons et d'autres en prononciation. Peut être que le contact avec une autre langue développera d'autres compétences et les aidera à surmonter certaines difficultés ?

Comme la majeure partie de ces enfants vont ensuite aller à l'école élémentaire du village et que les langues proposées par les collègues sont l'anglais et l'allemand, j'ai opté pour une sensibilisation à l'anglais car je n'ai aucune connaissance en allemand.

J'ai choisi l'objectif de sensibilisation pour plusieurs raisons.

La première est que le temps qui m'est imparti pour réaliser cette « expérience » est très court et l'apprentissage d'une langue, pour qu'il soit efficace, demande une exposition prolongée et répétée. De même qu'un apprentissage nécessite des répétitions et des réutilisations des mots dans différents contextes mais je crains que la « répétition » trop fréquente des mêmes énoncés ne les lasse. Si je disposais de plus de temps j'aurais pu

⁴⁴ Agent Territoriale Spécialisé des Ecoles Maternelles

proposer un projet de « petit spectacle » aux élèves mais d'une semaine à l'autre ils se sentent parfois difficilement concernés sur le long terme par ce que je propose et le résultat serait peu probant.

Ensuite, je pense que mes connaissances en anglais sont malheureusement trop rudimentaires encore pour que je puisse prétendre leur « apprendre » l'anglais. Bien sûr, j'espère que cette démarche ne sera pas inutile pour eux et qu'elle éveillera au moins leur sens, leur curiosité et leur goût pour les langues.

Enfin, et par rapport aux lectures que j'ai pu faire pour ce mémoire, la sensibilisation semble être la plus adaptée aux enfants de cet âge. Surtout quand il s'agit d'élèves qui n'ont jamais entendu aucune autre langue de leur vie.

Je pense que même si l'on ne peut parler de programme d'immersion, il est primordial que j'utilise le moins possible la langue maternelle pour mieux les sensibiliser à l'anglais et leur apprendre à utiliser d'autres indices (comme le langage corporel) ou processus cognitifs pour comprendre et s'appropriier la nouvelle langue.

B) Le projet de sensibilisation :

1. Les objectifs

L'objectif principal pour mon projet est de pouvoir constater les effets que produit l'utilisation du langage corporel sur la compréhension des élèves et de quelles manières il peut les aider à s'adapter à ce nouvel environnement linguistique. Dans un premier temps il sera surtout question du langage non verbal que je vais moi-même utiliser pour mettre les élèves en situation. Par la suite, ce sera à leur tour de proposer des gestes et des interprétations non verbales pour participer à l'exercice.

Pour les élèves, les compétences travaillées, outre le développement de leurs capacités motrices, seront les suivantes :

- des compétences linguistiques liées à la phonologie et la prononciation, la découverte de nouveaux sons et d'une nouvelle culture.
- les compétences sociales et civiques (compétence 6 du socle commun, palier 1) ; donc l'ouverture d'esprit, la curiosité, afin d'éviter tout refus prématuré de la différence.

- l'autonomie (compétence 7) ; car selon D. F-Salsano, il se construit dans trois types de relations : par rapport à l'environnement, par rapport à l'autre et à soi-même
-leur imagination

Les activités proposées seront le plus souvent possible ludiques afin d'accroître leur motivation, et l'expression corporelle passera par l'utilisation d'une marionnette ou d'une mascotte, des rondes et des comptines à gestes, des jeux et activités sportives ou d'expression, de la danse et se basera uniquement sur la perception et compréhension orale.

Certains thèmes ou activités seront répétés plusieurs fois avec ou sans langage corporel afin d'observer les différences et les conséquences sur les élèves, d'en comprendre peut-être les limites.

Il n'y a aucun objectif spécifique concernant la mémorisation du lexique qui sera découvert. Et la seule évaluation que je ferai sera pour mes recherches: l'observation des comportements d'élèves, leur motivation, la participation et la réussite ou non des activités proposées par rapport au langage corporel.

2. Les activités et leur déroulement

Les séances avaient une durée de 10 à 20 min selon le jeu que j'expérimentais. Elles se déroulaient en fin de matinée car les élèves sont plus attentifs le matin. Les élèves ont bénéficié de 20 séances (le projet n'ayant commencé qu'en janvier) et une à deux fois par semaine.

Pour la première séance je voulais au départ leur faire écouter plusieurs extraits audio en différentes langues pour les sensibiliser à la diversité des sons et aborder la notion de langue étrangère. Mais à partir de mes lectures et du site <http://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle>, j'ai constaté que mes élèves étaient trop jeunes pour une telle approche car les notions géographiques et culturelles qui se raccrochent à l'exploitation, même succincte, de ses extraits sont hors de leur portée.

J'ai donc choisi d'introduire ce projet d'anglais avec l'arrivée d'une nouvelle mascotte dans la classe, « Simon Cat », qui sera présentée comme l'ami de notre mascotte française « Pilou ».

Pendant cette mise en situation, la LM a aussi été utilisée pour ne pas trop perturber les enfants et pour instaurer clairement les futures activités. Simon Cat a salué tout le monde un par un, il s'est présenté en anglais (que j'ai accompagné avec des gestes et des mimiques). Pilou a expliqué aux enfants qu'ils faisaient un « échange » d'école et que lui partait en Angleterre. Pilou a bien précisé aux enfants que Simon ne parlait pas du tout français et que pour s'adresser à lui il fallait utiliser l'anglais. L'utilisation des mascottes m'ont permis de justifier plus facilement aux yeux des enfants ce nouveau « rituel » qui allait faire partie de nos activités en classe. Pilou a également rassuré les enfants en leur disant que Simon allait leur apprendre plein de nouveaux jeux et de nouvelles chansons. Pour conclure la séance, Pilou a proposé à Simon (en anglais) d'aller voir sa « chambre » (un petit lit au « coin poupée ») et ce dernier a fait comprendre qu'il était justement fatigué. Il a dit au revoir à chaque enfant et la séance s'est terminée.

A chaque début de séance, Simon saluait l'ensemble de la classe puis chaque enfant. Peu à peu, ce rituel s'est développé avec la question « How are you ? » où Simon nous racontait brièvement ce qu'il avait fait ce matin et de quelle humeur cela le mettait. Je me suis appliquée à accompagner le plus possible les discours de Simon par des gestes et expressions du visage pour faciliter la compréhension. Puis vers la 8^{ème} séance nous avons introduit la question « What we are doing today ? » / « Qu'allons-nous faire aujourd'hui ? ». Ce fut la seule trace écrite que je fis pour les séances d'anglais car elle était accrochée, à chaque début de séance, au tableau avec un petit drapeau anglais. C'était l'un des indices les plus signifiant pour les enfants, avec l'arrivée de Simon, qui leur faisait comprendre que nous allions maintenant parler et jouer en anglais.

3 séances se sont déroulées autour de l'album *Elmer and the lost teddy* de David McKee (*annexe 6*) J'ai effectué plusieurs lectures de cette courte histoire avec et sans langage corporel. Les lectures étaient donc très théâtralisées mais permettaient aux enfants de comprendre l'essentiel des scènes. Les illustrations leur donnaient des indices bien sûr mais elles ne suffisaient pas à comprendre les interactions entre les personnages et quel était le réel problème rencontré par Elmer. La dernière séance s'est conclue par une présentation des « doudous » des enfants à Simon (qui lui aussi a présenté le sien).

« She's my teddy ! She is a girl ! Her name is Bernadette, she is a mouse » a dit Simon. Puis il est passé dans les rangs et a commenté les doudous de quelques enfants « It is a monkey ! Hooo it's so sweet ! You have a little duck ! Couac couac ! ». Il a posé la question « What is its name ? My teddy is Bernadette ». J'ai tenu le rôle de la médiatrice entre les enfants (mais toujours en anglais) et Simon, car je connaissais quelques noms de « doudous » et je donnais donc des indices aux enfants quant à la réponse attendue « T., your teddy is Monsieur Hippo. Yes ? » Je pointais à chaque fois du doigt la peluche de l'enfant pour qu'il comprenne que son « doudou » était le centre de la discussion.

Beaucoup de séances se sont déroulées dans la salle de motricité. Nous avons beaucoup joué à « Simon says »/ « Jacques a dit » car c'est un jeu que les enfants connaissent en français, mais en variant d'une séance à l'autre le matériel et les consignes (*annexe 7*). Pour chaque partie, il y avait très peu de phrases différentes ou d'actions. J'ai préféré jouer sur la répétition de quelques gestes afin de ne pas engendrer une surcharge cognitive et risquer de perdre leur attention. Le langage corporel ici était un outil et un but car les enfants devaient répondre correctement à une demande par l'action ou l'immobilité, mais le non verbal m'a permis par ailleurs d'expliquer et d'illustrer les mouvements possibles avec des objets. Parfois, je demandais à mon ATSEM de faire la voix de Simon pour je puisse jouer et donc aider activement les élèves dans leur compréhension. Après quelques répétitions des gestes je faisais exprès de ne « plus comprendre » ce qui était demandé par Simon pour encourager les élèves à se débrouiller sans forcément m'imiter, donc à être plus attentif aux consignes, et même parfois à m'aider.

Je leur ai fait également découvrir de nombreuses comptines à gestes que nous avons écoutées à partir d'un CD et mimées par la suite selon les propositions données par le livre (*annexe 8*). Dans un premier temps il s'agissait toujours d'une écoute attentive des sons et des mots. Certains étant transparents (ex : « elephant ») donc vite compris, d'autres connus (ex : « teddy »). Puis, je laissais les enfants s'exprimer corporellement, danser librement sur la comptine pour que je puisse observer les gestes qu'ils choisissaient et ce que cela leur inspirait. Ensuite Simon nous a expliqué les gestes « traditionnels » utilisés dans son pays pour mimer la comptine. Nous avons fait plusieurs répétitions. Je ne l'ai pas encore fait (l'année n'étant pas terminée) mais je projette de demander aux enfants de choisir par petits groupes la comptine qu'ils ont préférée, de la répéter et de la

présenter devant leurs camarades (de la classe et même pourquoi pas des autres classes) et Simon (ce qui par exemple sera un joli « cadeau » de leur part pour lui dire au revoir en fin d'année).

Enfin, un petit parcours « aventure » de motricité a été créé par Simon pour les élèves. Durant la première séance d'expérimentation, j'ai joué le cobaye de Simon qui m'a expliqué comment traverser ce petit parcours du combattant. Il m'a accompagnée et expliqué les actions à réaliser. Cela a servi d'exemple aux élèves qui ont presque tous ensuite réalisé le parcours correctement.

Il y avait un imaginaire lié à ce parcours car il représentait une aventure, une histoire que Simon racontait. Une sorte de « périple à travers la jungle » où chaque objet représente un lieu, un obstacle à passer. Ainsi, le tapis vert était une « crocodile pond » / « une mare aux crocodiles » qu'il fallait traverser (« to cross ») en marchant sur un pont (« bridge ») très étroit représenté par une poutre ; les cerceaux (« a hoop ») étaient un tunnel par lequel il fallait passer à « quatre pattes » / « walk on all fours », etc. Pendant le jeu, Simon observait les enfants et commentait leurs déplacements : « Ho V. ! be careful, there ara crocodiles here !! climb up !! ». Toujours accompagnés de gestes pour les aider à comprendre.

Certaines de ces activités seront répétées ou complexifiées pour les séances suivantes jusqu'à la fin de l'année.

C) Recueil de données et analyse. Une LVE en maternelle : quelles activités pour une sensibilisation efficace ?

L'observation la plus fréquente et signifiante que j'ai pu faire lors de ce projet de sensibilisation à l'anglais est certainement l'aide précieuse que représente le langage corporel, et ce, quelle que soit l'activité que j'ai proposée. Est-ce dû à mon manque d'expérience sur le terrain ? Mon manque de savoirs en ce qui concerne la didactique des langues ? Où est ce tout simplement la réalité ?

Le déroulement de ce projet dans le temps est trop court pour pouvoir exprimer une conclusion totalement satisfaisante à mes questions, quoique mon manque de pratique m'ait empêché d'atteindre totalement mes objectifs.

Cependant, il apparaît comme évident que la sensibilisation à l'anglais dans le contexte présenté, devait obligatoirement avoir recours aux usages du non verbal.

La première séance pour eux a fait l'effet d'une surprise mais les a aussi laissés assez perplexes. Certains ont eu l'air un peu perdu quand Simon s'adressait à eux par exemple pour dire « hello » ou « good bye » car ils ne savaient pas trop s'ils devaient répondre ou non. D'autres ont compris le message et lui ont répondu en répétant le mot anglais, et d'autres encore lui ont répondu mais en français. Les silencieux se sont parfois contentés d'agiter la main pour dire au revoir ; je faisais moi-même le geste en faisant passer et parler Simon dans les rangs, ce qui leur a permis de comprendre au moins l'intention du message et d'imiter le geste pour répondre.

Je pense que cette séance n'est pas vraiment représentative car cette toute première confrontation avec l'anglais, pour l'ensemble de la classe, a été très courte et ne servait qu'à introduire Simon et le projet.

En revanche, les séances suivantes ont révélé que l'utilisation du langage corporel a énormément aidé les enfants à accéder, la plupart du temps, au sens des jeux et énoncés proposés.

Pour les activités de « Simon says » ou de parcours de motricité, ils ont eu des difficultés à comprendre ce que j'attendais d'eux au départ, surtout si je ne leur montrais que l'objet à utiliser. Cela induisait déjà une intention certes, et ils l'ont comprise grâce à leurs connaissances sur le monde et aussi sur les pratiques sociales liées à ce jeu. Elles leur ont permis de penser à plusieurs options d'action juste en prenant le ballon par exemple. Certains ont supposé qu'il fallait le jeter en l'air, le faire rebondir, d'autres qu'il fallait le faire rouler ou taper du pied dedans. Mais personne ne savait ce que voulais vraiment dire « throw the ball » quand je désignais le ballon. En revanche, mimer les actions de bout en bout, par exemple prendre le cerceau et passer dedans, donnaient beaucoup plus de sens à ce qu'il fallait faire. De plus, j'ai également remarqué que pour quelques élèves, il fallait absolument que l'énoncé de la consigne soit donné en même temps que la réalisation de l'exemple pour qu'ils aient accès au sens.

Après plusieurs répétitions et essais au sein de la même séance, les enfants ont mémorisé plusieurs actions et références et je n'ai presque plus eu besoin de recourir moi-même au non verbal. Par contre, d'une semaine à l'autre, au cours du même jeu ou d'une activité avec un but différent, j'ai souvent dû reprendre le « protocole » d'explication depuis le début, et cela même s'il s'agissait d'une même action que la fois précédente.

Mais je ne pense pas que l'élève ne comprenne pas ou ne retienne pas du tout ce qu'il a fait, même s'il s'agit de l'anglais. Dans ce cas-ci, la fréquence d'exposition à l'anglais est très faible et c'est ce qui a dû influencer sur ces comportements. Pour apprendre une langue, il ne suffit pas non plus de répéter chaque jour exactement la même chose (cela conduirait à la lassitude et serait peu productif), mais c'est le contact régulier avec cette dernière dans sa « globalité » et dans des contextes différents qui permet la progression du langage et une adaptation moins « fatigante ». Autrement dit, chaque semaine, « reprendre » la sensibilisation à l'anglais est d'autant plus difficile pour eux car tout le reste de la semaine ne comprend que des cours en LM.

Pour les comptines et chansons à gestes, c'est leur prosodie qui a facilité la mémorisation des gestes. La musique et son rythme ont découpé plus naturellement les actions et gestes à reproduire. Par exemple, avec la comptine « The elephant », la trompette en musique de fond a rythmé les pas de mes petits « éléphanteaux » qui s'accommodaient très bien de la posture à prendre (*annexe 9*). La transparence du mot « elephant » en anglais leur a permis de comprendre naturellement le thème de la chanson, mais une fois de plus, leurs connaissances sur le monde et ici sur cet animal a facilité l'appropriation des gestes. Ils ne savent pas au départ que « big » et « fat » veulent dirent « grand » et gros » mais ils connaissent la représentation de l'éléphant. Donc l'utilisation de gestes sous entendant cette imposante carrure paraît logique et ils en concluent qu'en anglais l'éléphant est décrit de la même façon qu'en français. Chaque mot des comptines ne demande pas nécessairement un geste mais ce dernier est instauré de façon à comprendre l'essentiel du message. Par exemple pour la comptine « Row, row, row your boat », le geste est très répétitif, il n'y a que le rythme d'exécution qui varie. Pourtant, on entend bien que chaque phrase chantée est différente, donc elle sous-entend une « traduction » différente. Mais les enfants, eux, se sont bien concentrés sur ce geste-là, et n'ont pas du tout été perturbé par le changement de parole qui dans d'autre comptine incluait un changement de geste. Ils ont donc cherché à trouver de la signification d'abord dans le geste plutôt que dans le texte. D'ailleurs, pendant la récréation, deux d'entre eux refaisaient les mêmes gestes, sans la musique, et sont venus m'interpeler pour me dire « Regarde maitresse on fait les bateaux » (je ne leur ai fourni aucune traduction en LM pendant la séance).

Puisqu'ils n'ont pas les connaissances suffisantes en français et que leur langage est en développement, il leur est difficile d'analyser l'anglais par rapport au français, sauf pour se rendre compte que ce n'est pas la même chose au niveau du vocabulaire et de la prononciation. Même s'il ne s'agissait que d'une sensibilisation à l'anglais, je pense que les enfants ont appris à être beaucoup plus attentif au non-verbal et ont construit des techniques d'interprétation lorsqu'il s'agit d'une confrontation avec une langue étrangère.

Si le projet devait se refaire avec une langue différente, peut-être qu'ils seront tout de suite plus attentifs aux signes et indices donnés par le non verbal car ils ont maintenant conscience qu'ils peuvent s'en servir comme outil, comme aide, comme technique.

La sensibilisation qui devait les éveiller aux différents sons et prononciations les a sans doute beaucoup plus éveillés au langage corporel dans sa généralité. Bien sûr, comme il l'a été dit précédemment, chaque langue à sa propre culture donc elle possède également des codes non verbaux qui lui sont propres. Mais je n'ai pas cru bon d'expérimenter cette possible limite car l'accès à la culture pour des enfants de cet âge est très limité et cela aurait pu complètement « freiner » leur curiosité. Car comme nous l'avons vu, ils se sont énormément servis du langage corporel pour comprendre. S'ils ne pouvaient plus avoir accès au sens du jeu parce que les gestes eux-mêmes ne signifiaient plus rien dans leurs codes sociaux et leur culture, ils auraient été démotivés et auraient sans doute abandonnés très tôt cette « aventure linguistique ».

Le fait que je participe au jeu avec eux les a beaucoup motivés, car moi-même j'étais en train « d'apprendre » à leurs yeux, de découvrir avec eux et faire semblant de ne pas y arriver a mis leur participation en valeur car eux aussi pouvait m'aider. J'ai énormément dû jouer la comédie (mimiques, gestes, déplacements) pour « animer » le jeu et ainsi leur donner du plaisir à jouer, même en anglais.

Pour conclure sur mon projet, je pense que par rapport aux objectifs et activités que je proposais, le langage corporel s'est révélé comme étant un outil pertinent à exploiter en langues étrangères. Cependant, j'ai conscience que dans certaines situations, que je n'ai pas exploitées pour les raisons citées plus haut, que le langage non verbal peut provoquer un effet inverse et éloigner les enfants de la compréhension de la langue. En effet, tout mot utilisé en anglais ne peut pas faire l'objet d'une « transcription » non verbale. D'une part parce que toute entité linguistique ne désigne pas forcément une représentation du réel ou symbolique, et d'autre part parce que les codes culturels de la

LVE ou de la LM ne sont pas forcément les mêmes. Un geste peut ne pas signifier la même chose d'une culture à une autre.

En outre, comme l'ont démontré les recherches et résultats dans ce développement, le processus d'imitation des gestes du professeur ou du locuteur est très développé à cet âge. Il favorise les échanges et la compréhension.

Conclusion

Cette étude nous a montré que le langage corporel n'est pas seulement un outil aux services des apprentissages en LVE mais il est également un objectif. Quelle que soit notre langue maternelle et celle que l'on apprend et quel que soit notre « profil » vis-à-vis des LVE (bilinguiste, plurilinguiste, unilinguiste, débutant, autonome, confirmé), le langage non verbal a toujours une incidence sur ce que l'on perçoit, sur ce que l'on exprime, sur ce que l'on comprend. La pertinence du langage corporel tient surtout du fait qu'il est omniprésent et que ne pas l'utiliser est presque impossible et contre nature. Il fait partie du développement de l'enfant, dès son plus jeune âge et perdure dans sa vie adulte. S'il existe une période « critique » pour apprendre à parler ou à écrire, il n'en existe pas pour apprendre le non verbal. Certes, un jeune nourrisson n'a pas les mêmes aptitudes physiques qu'un enfant de deux ans, tout comme ce dernier ne sait pas faire la même chose qu'un adolescent ou qu'un adulte. Le langage corporel passe par des étapes de développement, qui sont liées à la fois à la motricité et au cognitif.

On trouve les limites à travers les usages que l'on fait de ce langage à la fois universel et unique. Il est pertinent de se servir du langage corporel mais il est absurde de croire que chaque usage qu'il permet peut répondre à toutes les attentes et convenir à toutes les situations.

Dans l'enseignement d'une LVE, le rôle qu'il peut jouer dépend bien sûr des objectifs mais aussi du public auquel cet enseignement s'adresse. Cela dépend aussi de l'interprétation et du contexte dans lequel il est utilisé et de la façon dont les élèves sont amenés à s'en servir. Prenons un exemple : la danse. Sport mondialement connu dont la notoriété n'est plus à faire et pratiqué partout dans le monde. Ce thème peut entrer dans l'enseignement des langues car il concerne une culture sociale et même mondiale. Et comme il l'a été démontré et expliqué dans ce mémoire, toute langue existe parce qu'une culture différente a vu le jour, parce qu'un code social spécifique a été établi. Enseigner les langues c'est enseigner les liens et les interactions entre les deux, mais aussi les évolutions. Pour en revenir à l'exemple de la danse, faire danser les enfants sur une musique traditionnelle espagnole par exemple, donc utilisation du langage corporel, ne prend vraiment de sens dans l'apprentissage que si la danse pratiquée fait l'objet d'une étude sur les coutumes, sur la signification des pas, des paroles. Ce qu'elle représente

symboliquement. Sinon il ne s'agit pas d'un enseignement en LVE mais juste d'une pratique sportive spécifique.

De même que, toute confrontation avec une langue étrangère ne veut pas dire énumérer toutes les notions culturelles du pays les plus connues. Et cela ne signifie pas non plus que la mise en parallèle avec des explications d'ordre culturel conviennent à tous les âges. C'est ce que j'ai aussi voulu démontrer à travers mon projet de sensibilisation à l'anglais avec ma classe de maternelle. Pour mon objectif de « première approche », de sensibilisation à une LVE, le langage corporel a été un outil tout à fait pertinent puisqu'il a permis à mes élèves de découvrir l'anglais à travers des activités variées, et a donc éveillé leur curiosité, mais également de comprendre ce qu'ils faisaient malgré l'utilisation d'une langue dont ils ne connaissent rien. Peu de différences culturelles, hormis la langue, leur ont été montrées car les jeux et supports étaient connus et utilisés dans leur environnement social. De plus, à cet âge, affectivement parlant, ils ont besoin d'être rassurés par rapport à la différence et je pense que ce que je leur ai proposé leur a permis de faire un premiers pas vers elle sans la craindre mais en se l'appropriant pour en tirer des apprentissages et des expériences nouvelles.

Par exemple, la lecture de l'album *Elmer and the lost teddy*, leur a montré que les enfants anglais lisaient eux aussi Elmer. Tous mes élèves connaissent Elmer l'éléphant multicolore, mais je pense que pour eux, savoir que ce « héros » raconte aussi ses aventures dans d'autres pays, et donc d'autres langues, à contribuer à atténuer la possible peur ou le rejet de la différence. Les points communs contribuent à rapprocher les individus, alors pourquoi pas notre Elmer bilingue ?

Enfin, la pertinence du langage corporel dans les LVE varie selon l'utilisation de la LM pendant l'apprentissage. J'entends bien évidemment par LM la langue au niveau linguistique, oral et écrit et non pas la symbolique gestuelle qui se rapporte à la culture qu'elle représente. Le langage non verbal étant plus souvent implicite, et demandant une analyse spécifique de la part de l'apprenant, si un enseignant utilise souvent la LM pour traduire ou aider à la compréhension, l'enfant aura tendance à s'y référer car c'est plus explicite, plus simple et plus rapide pour lui. Dans ce cas une autre question se pose c'est sur l'efficacité sur le long terme de la méthode. Mais par rapport à l'usage du langage corporel, elle n'apportera rien de plus. Elle aurait même tendance à minimiser (négativement) l'impact que le langage corporel aurait pu avoir sans son recours.

D'une façon générale, il donne l'accès aux connaissances, à la culture et aux concepts qui façonnent le monde. Le non verbal est un chemin des plus enrichissants. Dans le milieu familial, il permet à l'enfant, et encore à l'adulte, d'entrer en interaction avec son environnement et de le comprendre, d'établir la communication. Dans le milieu scolaire, il permet de développer des compétences et des comportements, il permet l'accès à des savoirs et leur compréhension.

Nous commençons notre aventure langagière *in utero* avec lui. C'est avec lui et c'est pour lui que nous développons des processus et des compétences langagières. La nature nous a fait de façon à ce que le non verbal fasse partie intégrante de nous-même. Parce que nous ne sommes pas des robots dépourvues de réactions et de sentiments, nous ne pouvons faire sans.

Il est partout et bien au-delà des apprentissages. Il est si naturel qu'on ne le remarque pas toujours. Il est bel est bien ancré dans nos relations sociales et délimitent les groupes auxquels nous appartenons. Le langage non verbal est un sujet d'étude tellement vaste que l'on pourrait maintenant proposer d'en faire une étude par rapport à la **proxémique**. Quels messages renvoient-ils socialement parlant ? Comment nos relations avec autrui peuvent-elles être perçues rien que par son expression ? Quelles histoires peut-il bien encore nous raconter ?

« La grande aventure, c'est de voir surgir quelque chose d'inconnu, chaque jour, dans le même visage. C'est plus grand que tous les voyages autour du monde. »

Alberto Giacometti

Lexique

-A-

- **Atelier** : répartition et organisation spatiale réfléchie des élèves en petits groupe. Les objectifs de chaque atelier varient en fonction de la notion étudiée, de la consigne.
- **Atelier autonome** : un atelier où l'élève est capable de réaliser une tâche seul, définie par une consigne, sans aide ou accompagnement.
- **Atelier dirigé** : atelier accompagné ou régulé par un adulte pour des raisons matérielles, selon les objectifs de l'exercice ou le besoin de différenciation.

-B-

- **Babillage** : suite de sons et de syllabes dépourvus de sens et produits par le bébé de 6 mois jusqu'à 12 ou 18 mois. Constitué de syllabe type « consonne + voyelle »
- **Bilinguisme** : état d'un individu ou d'une collectivité qui pratique couramment deux langues.
- **Bilinguisme simultané** : apprendre deux langues en même temps avant l'âge de 3 ans. Comme s'il l'enfant apprenait deux LM.
- **Bilinguisme séquentiel** : apprentissage d'une langue seconde à la suite de la LM.
- **Biunivoque** : rapport unique et réciproque entre deux éléments.

-C-

- **Cognition** : terme scientifique désignant l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance tels que la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, etc.

-D- -E- -F- -G-

-H-

- **Habilité métalinguistique** : permet au locuteur de traiter le langage comme un objet d'observation en utilisant le langage pour parler et réfléchir à propos du langage et en considérant celui-ci indépendamment de sa signification.

-I- -J- -K- -L- -M- -N- -O-

-P-

- **Plurilinguisme** : état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication ou la situation qui en résulte.
- **Prosodie** : c'est le ton, la tonalité, l'intonation, l'accent, la modulation que nous donnons à notre langage oral en fonction de nos émotions et de l'impact que nous désirons avoir sur nos interlocuteurs.
- **Proto-conversation** : échange qui a lieu entre un adulte et un bébé qui n'a pas encore produit ses premiers mots. L'enfant reste silencieux quand l'adulte parle mais reprend son babillage et ses gestes lorsque l'adulte cesse, tout en maintenant le contact visuel.
- **Proxémique** : nommée et étudiée par l'anthropologue américain Edward T. Hall en 1963, la proxémique est la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction.

-Q- -R-

-S-

- **Stimulus** : élément de l'environnement susceptible d'avoir un effet sur le comportement d'un individu
- **Surcharge cognitive** : La mémoire de travail étant limitée, si au bout d'un moment trop d'informations sont entrées, il se produit le phénomène de surcharge.

-T-

- **Théorie** : ensemble d'énoncés qui permettent, dans un champ de connaissances données, d'effectuer une observation adéquate des faits et d'en fournir une explication cohérente et en conséquence, de faire des prévisions.

C'est une hypothèse sur le comment et le pourquoi d'un ensemble de faits. Elle doit être régulièrement testée et validée par des expériences et observations variées ; une théorie n'est pas neutre vis-à-vis des faits qu'elle observe, elle conditionne ces faits observés mais aussi la façon dont ils le sont.

-U- -V- -W- -X- -Y- -Z-

ANNEXES

Annexe 1 : Les caractéristiques du LAE – Langage Adressé à l'Enfant

Encadré 2.1 Les caractéristiques du LAE

Les caractéristiques prosodiques
<ul style="list-style-type: none"> • voix plus aiguë • musicalité du langage exagérée • élocution plus lente • voyelles exagérément allongées
Les caractéristiques lexicales
<ul style="list-style-type: none"> • vocabulaire restreint • mots plus courts
Les caractéristiques syntaxiques
<ul style="list-style-type: none"> • phrases plus courtes • plus de phrases impératives • plus de phrases interrogatives • moins de subordonnées • moins de phrases mal formées
Les caractéristiques discursives
<ul style="list-style-type: none"> • davantage de répétitions

Tableau 2.1 Un même énoncé prononcé en LAE et en LAA

LAE	LAA
L'auto est passée?	As-tu vu passer cette belle auto?
As-tu vu la belle auto?	
As-tu vu l'auto?	
L'as-tu vue?	
Elle est passée, l'auto?	
Elle est passée, la belle auto?	
Elle est belle, hein?	
Il est passé une belle auto?	

Annexe 2 : Stades de développement de la connaissance d'un mot nouveau.

Encadré 5.1 Les stades de développement de la connaissance d'un mot

Stade	Connaissance	Description
Stade 1	Aucune connaissance du mot	L'enfant n'a jamais entendu le mot.
Stade 2	Connaissance en émergence	L'enfant a déjà entendu le mot mais il ne sait pas ce qu'il veut dire.
Stade 3	Connaissance contextuelle	L'enfant reconnaît le mot dans un contexte donné.
Stade 4	Connaissance complète	L'enfant connaît le sens complet du mot.

– Extraits de, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Diane, DAVIAULT 2011, p.34 et 89

Annexe 3 : Enquête – Questionnaire en ligne

<https://docs.google.com/forms/d/1SjsS6D4tKoFMScOE04dBBdaqYxAYGB45qDWTBAv6PSc/viewform>

orm

Le langage corporel en cours de LVE

Ce questionnaire s'adresse à l'ensemble des enseignants en cycle 1.

Madame, Monsieur,

Bonjour et merci d'accorder quelques minutes à cette enquête.

Je suis actuellement étudiante en deuxième année de Master Sciences de l'éducation à l'ESPE d'Arras. Dans le cadre de ma formation, je réalise un mémoire sur la pertinence de l'utilisation du langage corporel pour sensibiliser les enfants aux langues étrangères en maternelle. Je vous sollicite donc afin de compléter mes recherches.

Le but de ce questionnaire est de connaître d'une part la place que vous accordez à l'enseignement des langues étrangères dans les programmations du cycle 1. D'autre part, à comment et pourquoi utilisez-vous le langage corporel comme outil de sensibilisation.

Ce que j'entends par le langage corporel est tout ce qui est non verbal et qui appelle à l'utilisation d'une partie ou du corps dans son entier pour transmettre un message ou le compléter. L'utilisation d'un objet est prise en compte car elle nécessite une manipulation. Ainsi pour la maternelle, je considère les mimes, les marionnettes, les activités gymniques, les chansons à gestes et les rondes comme des activités avec langage corporel.

Les réponses sont strictement anonymes et confidentielles. Néanmoins, il est possible que je sollicite votre accord pour un éventuel entretien suites à ces questions.

Ce questionnaire n'implique aucun jugement de valeur sur les enseignants mais il m'aidera à mieux comprendre l'enseignement des langues étrangères en maternelle.

* Required

Profil de l'enseignant

1. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

- Entre 20 et 30 ans
- Entre 30 et 40 ans
- Entre 40 et 50 ans
- Plus de 50 ans

2. Depuis combien d'année exercez-vous le métier de professeur des écoles ? *

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 15 ans
- Entre 15 et 25 ans
- Plus de 25 ans

Profil de la classe

3. A quel(s) niveau(x) enseignez-vous cette année ? *

- Toute petite section
- Petite section
- Moyenne section
- Grande section

4. De combien d'élèves se compose votre classe ? *

(détaillez si cours multiple)

L'enseignement des langues étrangères

5. Les langues étrangères font-elles parties de vos programmations ? *

- Oui
 Non

L'enseignement des langues étrangères

6. Depuis quand enseignez-vous des langues étrangères ? *

7. A quelle fréquence les enseignez-vous ? *

- Une séance par jour
 Au moins une séance par semaine
 Au moins une séance par mois
 Au moins une séance par période

8. Considérez-vous cet enseignement comme un "apprentissage" ou une "sensibilisation" ?

Justifiez

apprentissage = enseigner une méthode, une connaissance, comprendre et retenir / sensibilisation = découverte, familiarisation, rendre curieux, susciter l'intérêt, l'envie de l'enfant pour ...

9. Pendant vos séances de LVE, utilisez-vous : *

	Pas du tout	Parfois	Souvent	Toujours
La langue maternelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'écrit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le langage corporel (mimes, marionnettes, comptines, chansons à gestes, activités gymniques, rondes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Renseignements complémentaires (facultatif)

10. Si vous utilisez le langage corporel comme outil pour vos séances de LVE, alors il m'est important d'approfondir les résultats de ce questionnaire en réalisant quelques courts entretiens (maximum 1 heure). Accepteriez-vous d'être contacté afin de prévoir un rendez-vous pour vous poser quelques questions complémentaires ?

Si oui, merci de compléter les renseignements suivants.

- Oui
- Non

Nom :

Prénom :

Adresse mail :

Téléphone :

Ecole :

Ville :

Never submit passwords through Google Forms.

Annexe 4 : Enquête – Questions d’entretien

11) Utilisez-vous de manière spontanée le langage corporel pour communiquer avec vos élèves ? Pas du tout / parfois / souvent / tout le temps

Pourquoi ?

12) Utilisez-vous vous-même le langage corporel lors des séances de LVE ?

Pas du tout / parfois / souvent / tout le temps

Si oui, dans quel but ?

-Introduire une nouvelle notion ?

-Réinvestir des connaissances ?

-Synthèse de la séance ?

-Pour donner et illustrer une consigne ?

-Aider un élève en difficulté ?

13) Vos élèves utilisent-ils spontanément le langage corporel :

- Pour communiquer dans leur LM ?

-Lors des séances de LVE ?

14) Quels types d’activités intégrant le langage corporel utilisez-vous en classe de langues ?

-Les mimes : Pas du tout / parfois / souvent / tout le temps

-Les marionnettes : Pas du tout / parfois / souvent / tout le temps

-Les rondes : Pas du tout / parfois / souvent / tout le temps

-Les comptines ou chansons à gestes : Pas du tout / parfois / souvent / tout le temps

-Les activités gymniques : Pas du tout / parfois / souvent / tout le temps

15) A quels objectifs peuvent répondre ces activités selon vous ?

16) Durant quelle(s) phase(s) de la séquence l’utilisation du langage corporel est-il le plus pertinent selon-vous ? Justifiez.

-Découverte / mise en situation ?

-Recherche ?

-Réinvestissement ?

-Remédiation ?

-Mise en commun ?

-Structuration des notions ?

-Evaluation ?

17) Voyez-vous des différences entre une séance avec et sans langage corporel ?

- **Au niveau de la compréhension ?**
- **Au niveau de la motivation ?**
- **Au niveau de l'acquisition des connaissances ?**
- **Au niveau de la participation ?**
- **Au niveau de la mémoire ?**
- **Au niveau de l'attention ?**

18) Quels objectifs une séance sans langage corporel permet-elle d'atteindre ?

19) Voyez-vous une amélioration des compétences langagières de vos élèves grâce à la sensibilisation d'une LVE ?

- **Faciliter la communication :**
- **Compréhension :**
- **Expression :**
- **Prononciation :**
- **Participation/initiatives :**
- **Mémoire :**

20) Voyez-vous une amélioration des compétences langagières de vos élèves grâce au langage corporel ?

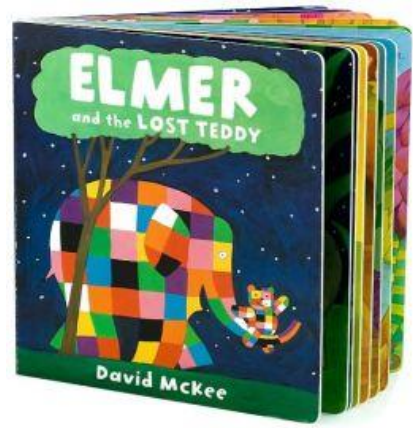
- **Faciliter la communication :**
- **Compréhension :**
- **Expression :**
- **Prononciation :**
- **Participation/initiatives :**
- **Mémoire :**

Annexe 5 : Résultats de l'enquête – Questionnaire en ligne

Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Question 7	Question 8
Entre 40 et 50 ans	Entre 15 et 25 ans	TPS	31	Non			
Entre 40 et 50 ans	Plus de 25 ans	GS	30	Non			
Entre 20 et 30 ans	Moins de 5 ans	MS/GS	19	Oui	moins d'un an	Au moins une	sensibilisation
Entre 40 et 50 ans	Entre 15 et 25 ans	GS	22	Oui	3 ans	Au moins une	Sensibilisation
Entre 30 et 40 ans	Entre 5 et 15 ans	TPS-PS	24, 20 PS/ 4 TPS	Non			
Plus de 50 ans	Plus de 25 ans	GS	23	Non			
Plus de 50 ans	Plus de 25 ans	TPS-PS	23	Non			
Entre 30 et 40 ans	Entre 5 et 15 ans	TPS/PS	21, 9 TPS / 12 PS	Non			
Entre 20 et 30 ans	Moins de 5 ans	MS/GS	23, 6 MS / 17 GS	Oui	moins d'un an	Au moins une	Sensibilisation
Plus de 50 ans	Entre 15 et 25 ans	TPS/PS	12	Non			
Plus de 50 ans	Plus de 25 ans	TPS/PS	22, 12 PS/ 10 TPS	Non			
Entre 30 et 40 ans	Entre 5 et 15 ans	Tous les niveaux	24	Non			
Plus de 50 ans	Plus de 25 ans	TPS/PS	27, 16 PS / 11 TPS	Non			

Question 9	Question 9	Question 9	Question 9	Question 9
Pas du tout	Pas du tout	Toujours	Souvent	Non
Souvent	Pas du tout	Toujours	Souvent	Non
Souvent	Pas du tout	Toujours	Toujours	

Annexe 6 : Album lu en classe d'anglais
Elmer ans the lost teddy, de David McKee



Annexe 7 : Photos prises pendant jeux « Simon says »



« Simon says, in the hoop ! »



« Simon says, grabb the ball ! »

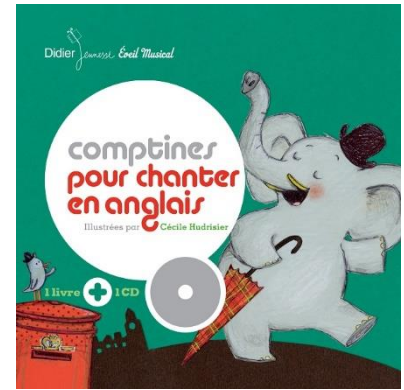
« Simon says, throw the ball ! »



Annexe 8 : Comptines à gestes utilisées en anglais - Extraits

Comptines pour chanter en anglais, illustrées par Cécile

Hudrisier





3 The elephant

The elephant goes like this, like that
L'éléphant marche comme ci, comme ça
He's terribly big and he's terribly fat
Il est incroyablement grand
Et il est incroyablement gros

He has no fingers, he has no toes
Il n'a pas de doigts, il n'a pas d'orteils
But goodness, gracious, what a nose!
Mais, bonté divine, quel grand nez!

Mimer l'éléphant qui marche puis, avec les mains, mimer quelque chose de très haut, puis de très gros. Montrer ses doigts, ses orteils, et enfin pointer son nez avec son doigt.



2 Head and shoulders



Head and shoulders, knees and toes
La tête et les épaules, les genoux et les orteils
Knees and toes, knees and toes
Les genoux et les orteils, les genoux et les orteils
Head and shoulders, knees and toes
La tête et les épaules, les genoux et les orteils
Eyes, ears, mouth and nose!
Les yeux, les oreilles, la bouche et le nez!

Annexe 9 : Photos prises pendant l'expression corporelle sur la comptine « The elephant »

« The elephant goes like this, like that »



« He's terribly big and he's terribly fat »



« But goodness, gracious, what a nose ! »



Bibliographie

- BABLON Frédéric (2004)
Enseigner une langue étrangère à l'école, éd Hachette – éducation, coll. Profession enseignant.
- DAVIAULT Diane (2011)
L'émergence et le développement du langage chez l'enfant, éd Chenelière Education
- DEYRICH Marie-Christine (2007)
Enseigner les langues à l'école, éd. Ellipses, coll. Professeurs des écoles
- FRANCOIS-SALSANO Dora (2009)
Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle, Paris, éd. l'Harmattan, coll. Savoir et formation
- GAONAC'H Daniel (2006)
L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique. Paris, éd Hachette
- HUDRISIER Cécile (Illustratrice)
Comptines pour chanter en anglais, Paris, éd Didier Jeunesse, coll. Eveil Musical - 1CD inclus
- MARTINEZ Pierre (1996)
La didactique des langues étrangères, éd Puf (2011)– Coll « Que sais-je »
- MEARD J. (2009)
Le langage corporel de l'enfant, de l'élève et de l'enseignant à l'Ecole Maternelle
Extrait d'un article, Conférence invitée au Congrès de l'AGEEM, Hyères - Format PDF
- MCKEE David (2006)
Elmer and the lost teddy, Londres, éd Anderssen press – en anglais. Album
- NARCY-COMBES Jen-Paul, TARDIEU Claire, LE BIHAN Jean-Claude, ADEN Joëlle, DELASALLE Dominique, LARREYA Paul et RABBY Françoise, groupe de travail de la SAES (2008)
L'anglais à l'école élémentaire
Article extrait de Les Langues Modernes, « *Paroles et Musiques* » n°4, 2008, format PDF
- VANTHIER Hélène (2009)
L'enseignement aux enfants en classe de langue, Paris, éd CLE International – Techniques et pratiques de classe – 1CD inclus

Sources internet

- <http://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle>
- <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>
- <http://www.cndp.fr/crdp-paris/Des-comptines-et-des-chansons-pour>
- <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?article1125>

- http://portail-bu.univ-artois.fr/medias/medias.aspx?INSTANCE=EXPLOITATION&PORTAL_ID=guides_thematiques_rdef.xml
- <http://www.cairn.info/>
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/>
- http://portail-bu.univ-artois.fr/medias/medias.aspx?INSTANCE=exploitation&PORTAL_ID=general_portal.xml

Textes officiels

- Bulletin Officiel, hors-série n°3 du 19 juin 2008
Les programmes de l'école maternelle – Petite Section – Moyenne Section – Grande section
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm>
- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
<<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>>
- Socle commun des connaissances et des compétences, 2006
<<http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>>

Le langage corporel en langues vivantes étrangères : pertinences et limites.

Qu'est-ce que le langage corporel ? Quelle est sa place dans l'acquisition et le développement du langage oral ? Quelles interactions avec la langue maternelle ? Comment peut-on l'utiliser pour les apprentissages en langues vivantes à l'école ? (...)

Ce mémoire propose de réfléchir sur ces diverses questions afin de comprendre l'impact de ce langage non verbal qui, tellement naturel dans notre façon de communiquer, passe parfois inaperçu. Pourtant, son rôle dans le développement de compétences langagières, dans la construction d'interactions sociales et sa dimension symbolique d'une culture à une autre est plus important que nous le croyions.

A partir d'un projet de sensibilisation en anglais dans une classe de maternelle, je vais essayer de mettre en avant les pertinences et les limites de son utilisation.