



HAL
open science

Le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire

Vincent Lefebvre

► **To cite this version:**

Vincent Lefebvre. Le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire . Education. 2017. dumas-01701862

HAL Id: dumas-01701862

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01701862>

Submitted on 6 Feb 2018

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.



UNIVERSITÉ DE ROUEN ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mention 1

Année 2016-2017

LEFEBVRE Vincent

Le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire.

Sous la direction de : **Marie Potapushkina-Delfosse**

**UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN**

**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation »**

Mention 1

Année 2016-2017

LEFEBVRE Vincent

*Le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école
primaire.*

Sous la direction de : **Marie Potapushkina-Delfosse**

Résumé

Ce mémoire vise à explorer l'influence du geste pédagogique de l'enseignant sur un public novice en anglais à l'école primaire. Ce travail s'inscrit dans un cadre institutionnel qui met clairement en avant la gestuelle enseignante. Aussi, nous proposons un cadre théorique susceptible d'éclairer le lecteur sur l'influence de la kinésie de manière générale sur le langage, la parole *etc.* Plus avant nous évoquons les liens qu'entretiennent les gestes pédagogiques sur la mémorisation et la compréhension des élèves et pourquoi certaines méthodes d'enseignement ont pris appui sur la gestuelle de l'enseignant, de l'apprenant ou des deux. Pour tenter d'explorer davantage cette thématique, nous proposons une expérimentation fondée sur l'auto-observation au sein de notre classe de CE2/CM1 susceptible de mettre en avant les gestes pédagogiques favorables à la compréhension des élèves au regard du contexte de leur utilisation.

Mots clés

Gestes ; Gestes pédagogiques ; Kinésie ; Langues vivantes étrangères ; Anglais.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : LEFEBVRE Vincent

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

N° étudiant : 21008370

Année universitaire : 2016/2017

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets. Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Rouen

Le : 16 mars 2017

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Marie Potapushkina-Delfosse, ma directrice de mémoire pour sa patience, ses précieux conseils ainsi que son formidable investissement.

Je remercie également ma compagne, mes amis et ma famille pour leurs précieux soutiens.

Sommaire

Introduction.....	1
I. Cadre théorique et institutionnel	3
A. Geste et langages.....	3
1. Le geste : un langage.....	3
2. Evolution de la recherche gestuelle.....	4
B. Geste et Parole.	5
1. L'aspect multimodal.....	5
2. Le continuum de Kendon	6
i. Gesticulations.....	6
ii. Pantomimes	7
iii. Emblèmes.....	7
iv. Langue des signes	8
C. Geste pédagogique	8
1. Eléments de définition.....	8
2. Le double intérêt du geste pédagogique.....	9
3. L'attitude réflexive nécessaire à l'utilisation du geste pédagogique.....	9
D. La fonction cognitive du geste	12
1. Des similitudes avec l'apprentissage naturel de la langue maternelle	12
2. Côté apprenant : l'importance de la multimodalité.....	13
3. Influence du geste : compréhension et mémorisation	14
i. Préférences modales.....	14
ii. Geste et Compréhension	14
iii. Geste et mémorisation.....	15
E. Le geste dans les dispositifs pédagogiques	18
1. Méthode directe.....	18
2. Silent way.....	18
3. Méthode par le mouvement ou Total Physical Response.....	19
4. Dramatisation en classe de langue	19
5. Hocus et Lotus.....	20
F. Le geste dans les instructions officielles.	20
II. Cadrage Méthodologique	23
A. Du questionnement au protocole.....	23
1. Questions et hypothèses	23
2. Protocole de recherche	24

B.	Méthodologie du traitement du corpus : analyse fonctionnelle de la kinésie communicative	24
1.	L'intérêt de cette typologie.	24
2.	Présentation de cette typologie.....	26
i.	Les kinèmes autonomes	26
ii.	Les kinèmes associés ou coverbaux	27
C.	Support didactique	31
1.	Présentation générale de la séquence.	31
2.	Gestuelle pédagogique prévue.	32
i.	Séance 1	32
ii.	Séance 2	32
iii.	Séance 3	33
iv.	Séances 4, 5, 6 et 7.....	33
D.	Méthodologie de la collecte du corpus : journal de bord	34
1.	L'approche réflexive	34
2.	Le journal de bord en question.....	35
III.	L'analyse des données.....	37
A.	Cadre de l'analyse des données.....	37
B.	Résultats et discussions	38
1.	Kinèmes Mimétiques	38
2.	Kinème Déictique.....	42
3.	Autres kinèmes référentiels (Figuratifs, Illustratifs) et régulateurs (Intensifs).	47
4.	Kinèmes Expressifs.....	50
5.	Kinèmes Autonomes : Phatiques, Régulateurs, Réactifs.	52
	Conclusion	56
	Bibliographie.....	58
	Annexes :.....	60
A.	Séquence	60
B.	Journal de bord tel qu'il a été rédigé.....	74

Introduction

Enseigner une langue vivante étrangère conduit l'enseignant à mobiliser son corps, sa gestuelle, en mimant, théâtralisant, désignant pour accompagner la transmission de notions, les interactions ou d'autres processus encore. C'est au détour de notre pratique professionnelle en classe que nous avons constaté la dimension toute particulière occupée par les gestes du pédagogue en classe d'anglais en ce qu'ils devenaient un médiateur, sinon indispensable, au moins précieux entre un contenu inconnu des néophytes et leur compréhension de celui-ci. Il paraissait donc pertinent d'orienter notre travail principalement du côté de l'enseignant en vue de déterminer de manière précise la kinésie la plus efficace à employer au regard des propositions didactiques en cours de séance et/ou de séquence.

Les gestes mobilisés par l'enseignant peuvent être de différentes natures tantôt des mimiques, tantôt des mouvements de bras, de tête *etc.* Quoiqu'il en soit, il ne sera question ici que de gestes étant intimement liés la parole. Bien que certains soient inconscients et accompagnent la parole dans une dynamique multimodale de manière très spontanée sans réels apports communicationnels *a priori*, d'autres sont intentionnels et réfléchis afin d'agir sur la situation d'interaction. Parmi ceux-ci, nous nous intéresserons particulièrement aux gestes pédagogiques qui sont pensés de manière très rigoureuse pour être manifestés dans des situations fictives en vue de rendre accessible le verbal aux élèves sans avoir recours à la langue maternelle et ainsi lever l'asymétrie linguistique entre l'enseignant et eux.

Une meilleure compréhension des tenants et des aboutissants de la gestualité enseignante constituera un fondement intéressant pour mener à bien notre recherche. Nous proposerons donc une première partie théorique dans laquelle seront présentés les liens noués entre les gestes et le langage ; les gestes et la parole. Nous nous pencherons ensuite plus précisément sur la gestuelle pédagogique avant d'en explorer les fonctions cognitives : intérêts pour l'apprenant, pour sa mémorisation, sa compréhension. Nous mettrons également en évidence quelques méthodes qui ont donné une place centrale au geste, puis nous terminerons en mettant en avant la place qu'occupe celui-ci dans les instructions officielles depuis quelques années. Dans une seconde partie nous évoquerons la méthodologie de notre recherche mise en œuvre au sein même de notre classe. Nous en détaillerons et discuterons les résultats dans une dernière partie où nous mettrons en

évidence la gestuelle qui apparaîtra pertinente au regard des différents contextes didactiques qui auront été vécus.

I. Cadre théorique et institutionnel

A. Geste et langages

Comme il l'a été souligné auparavant, l'expérience de la classe a permis de mettre en évidence le rôle sinon déterminant au moins facilitateur du geste en classe de langue. En vue d'aller plus avant, il semble pertinent d'introduire quelques éléments théoriques à son sujet et à la place, souvent sous-estimée, qu'il occupe dans le langage.

1. Le geste : un langage

Enseigner l'anglais à des novices engage l'enseignant dans une attitude réflexive quant à son utilisation du langage dans la mesure où le verbal ne peut pas se suffire à lui-même. L'amorce de ce point théorique ne peut donc faire l'économie d'un éclairage au sujet du langage. Il est souvent considéré à tort que le langage n'implique que la langue parlée or, en réalité, cette notion est plurale. Dès lors, on ne parle pas d'un langage mais de langages : informatique, graphique, pictural, musical, mathématique, verbal, gestuel etc. Il est tout à fait possible d'associer ces deux derniers langages : « *Il suffit d'observer deux personnes en train de converser pour s'apercevoir de l'importance et de la profusion des signaux émis par le corps* » (Tellier, 2006 :103). Ce constat, qui relève du bon sens, est aisément transférable lors d'un échange interindividuel en classe de langue.

Le geste constitue donc un pan du langage qui ne doit pas être négligé, mais qu'est-il vraiment ? Comme le souligne M. Tellier dans sa thèse (2006 : 33), le geste dans son acception générale et vulgaire est un terme globalement limpide qui ne pose pas de difficulté immédiate *a priori* : on a l'habitude de considérer comme *geste* un mouvement de la main. Or la définition du Petit Robert (1985) présente le geste comme étant un phénomène bien plus complexe :

« *GESTE. n.m. (fin XIVE ; lat. gestus). Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, exécuter quelque chose.* ». Cette simple définition introduit divers angles d'approche :

- Le geste peut être produit par différentes parties du corps et pas seulement la main ;

- Il possède une dimension psychologique (peut être volontaire ou involontaire, exprimer une émotion, un sentiment, etc.) ;
- Il peut avoir une vocation communicative ou exécutive.

Il est en réalité complexe de l'appréhender dans la mesure où ses manifestations sont d'une grande diversité, il peut se matérialiser de différentes manières : J.M. Colletta (2004), évoque les expressions faciales qui ont mobilisé l'attention de nombreux chercheurs. Il en conclut que ces expressions sont dépendantes des émotions, seulement il n'existe pas de code unique d'expression faciale : chaque culture développe le sien, même si des convergences ne sont pas exclues, car même si « l'expression faciale des émotions est universelle, (...) les codes sociaux relatifs à l'expression émotionnelle varient en fonction des ethno-cultures » (Colletta, 2004 : 77). En somme, ils ne sont pas figés et peuvent évoluer. Colletta s'arrête également sur les regards, ceux-ci contribuent à la communication d'émotions, d'intentions spécifiques, d'attentions (quelqu'un qui regarde la porte constamment ne sera pas réellement présent dans la conversation) ou d'un attrait particulier. Des variables ne sont toutefois pas à négliger : l'âge, la culture etc. peuvent grandement influencer sur la manifestation du regard qui peut être mobilisé consciemment. Aussi, il souligne que les mouvements parasites inconscients se manifestent souvent dans des situations de stress, lors de production d'énoncés. Quelquefois ils n'ont pas de signification reconnue socialement ; d'autres fois, riches de signification culturelles, ils peuvent éclairer voire remplacer la parole. Un point plus précis à ce sujet sera proposé plus bas. Le geste, finalement, n'est pas toujours lié à la parole bien qu'il soit souvent pensé comme inféodé à celle-ci. La multiplicité des recherches extrêmement détaillées et spécifiques sur l'une ou l'autre de ses particularités (il existe des travaux ciblés qui ne s'intéressent uniquement qu'aux regards, postures, mimiques, mains etc.) constitue un témoignage révélateur de sa complexité.

2. Evolution de la recherche gestuelle

M. Tellier, toujours dans sa thèse (2006), retrace de manière synthétique l'évolution quant à la recherche gestuelle, passant de la rhétorique romaine, à la philosophie des lumières puis aux premières études empiriques qui soulignaient le lien entre gestuelle et acculturation. Elle évoque les travaux de Birdwhistell qui, dans les années 1960, est l'un des premiers à avoir considéré le geste comme un langage : « *Birdwhistell considère l'étude des*

mouvements du corps comme un code communicatif, analogue au langage. Il réutilise les concepts et les méthodes de la linguistique pour analyser les gestes. Ainsi, la kinésique est un système organisé hiérarchiquement et constitué de kinèmes (par analogie aux phonèmes), de kinémorphèmes (les morphèmes) et de constructions kinémorphiques complexes (les phrases) (Adam Kendon, 1981 : 30.) » (Tellier, 2006 : 35). Elle explique que, dans les années 1970, le geste est étudié comme un élément « de communication non verbale » tout à fait indépendant de la parole dans la mesure où il est considéré comme un révélateur de l'autre, de l'interlocuteur. Longtemps, les gestes n'ont été étudiés par les chercheurs que pour eux-mêmes, ce n'est qu'au détour des années 1980 que les premiers liens ont été constitués entre eux et la parole. C'est finalement dans cette dernière lignée que s'intègre notre travail de recherche.

B. Geste et Parole.

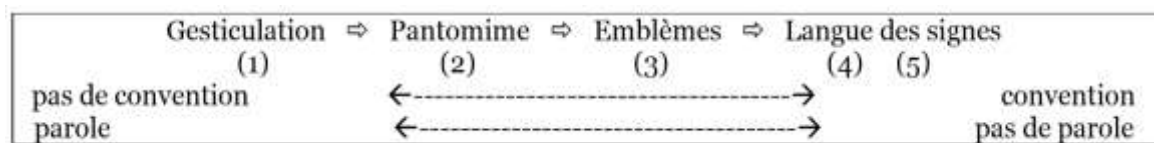
1. L'aspect multimodal

Le geste a ceci d'intéressant qu'il peut revêtir de multiples significations et intentions qu'il soit d'ailleurs associé ou non à la parole, comme le montre le nombre important d'études menées avant les années 1980, mentionnées précédemment. Aussi, il importe de préciser que l'association du geste à la parole n'est pas assortie d'une obligation de synchronie. De fait, l'asynchronisme de ces deux pans langagiers est tout à fait concevable notamment dans la communication interculturelle (Colletta, 2004 : 85) où la divergence des codes gestuels peut donner lieu à des moments d'asynchronie. Toutefois, Jean-Marc Colletta (2004 : 85) préconise une dynamique multimodale. Il l'illustre à partir d'un constat formulé par de nombreux chercheurs : « *Les mouvements corporels entretiennent des liens séquentiels étroits avec la parole puisqu'ils sont synchronisés avec les signaux voco-verbaux et que les frontières gestuelles et les changements de posture coïncident avec les unités phrastiques ou des transitions de l'activité discursive* » (Colletta, 2004 : 85). Cet extrait souligne de manière assez synthétique la relation interactive que peuvent entretenir les paroles et les gestes. Il existe en outre une synchronie interactionnelle (les participants à une interaction bougent de façon synchrone). Cette synchronisation entre deux interlocuteurs contribue à un accordage affectif et cognitif entre eux.

2. Le continuum de Kendon

Il a un temps été d'usage de distinguer, d'une part, les gestes dits « communicatifs » dont l'intention est d'avoir un effet significatif sur la situation d'interaction qui se joue entre individus et les gestes dits « non-communicatifs », qui eux, auraient davantage trait à l'inconscient individuel, tantôt spontané, tantôt si ancré culturellement qu'ils semblent presque réflexes, tantôt les deux. On peut toutefois s'interroger sur la pertinence de la catégorie non-communicative si l'on considère que ces gestes non explicitement intentionnels peuvent traduire une forme de message. Il n'est qu'à prendre l'exemple d'un individu qui baille lors d'une interaction : de toute évidence, ce geste n'est pas *a priori* contrôlable ; cependant, il peut signifier un ennui profond, ce qui exprime en l'espèce une forme de message. La réponse à la problématique posée par une catégorisation binaire, évoquée plus haut, peut être apportée par Kendon, dont Tellier (2006 : 38) évoque le continuum qui jauge le lien qu'entretiennent les gestes et la parole. En voici la représentation schématique :

Figure 1 : Continuum de Kendon :



Ce continuum articule de grandes catégories gestuelles avec leur degré de convention, et leur lien avec la parole : plus le signe est conventionnel, moins il est lié à la parole.

i. Gesticulations

Les gestes appelés *gesticulation* accompagnent la parole et n'ont de sens qu'en lien avec celle-ci, ils sont peu conscientisés et n'appartiennent pas à un corpus gestuel culturel défini, ils sont également appelés « *coverbaux* » (Tellier, 2004 : 39). Il importe d'introduire quelques précisions quant à ce nouveau terme. Selon Colletta (2004 :81), les coverbaux, au sens de Cosnier, à l'origine de cette terminologie, « *recouvrent un ensemble de mouvements fonctionnellement hétérogènes : battements de la tête ou des mains produits en rythme avec la parole, mimiques expressives, mouvements manuels dessinant des formes dans l'espace, mouvements mimant des actions, gestes de pointage* » Certains gestes coverbaux peuvent

être qualifiés d'iconiques : ils sont utilisés pour « représenter des référents concrets (indiquer la taille d'un objet, en dessiner la forme, le localiser, mimer une action) » (Colletta, 2004 : 81). D'autres sont métaphoriques et renvoient à des référents abstraits : le fonctionnement de ce type de coverbaux requiert « *un signe (le geste), une base (l'objet ou l'action physique représenté(e) iconiquement par le signe) et un référent (le concept que le sujet cherche à exprimer)* » (Colletta, 2004 : 87). L'auteur propose l'exemple de la formation d'une série de cercles avec les mains produits de manière personnelle, ce qui peut symboliser le temps ou l'évolution. En finalité, le coverbal a un effet synergique sur le langage : « *la parole verbale et le geste coverbal comme deux modalités fonctionnant ensemble pour former le discours oral* » (Colletta, 2004 : 104).

ii. *Pantomimes*

Les *pantomimes* ou plus simplement *mimes* sont des gestes qui représentent un élément signifiant compréhensible avec un lien à la parole moins marqué que dans le cas des coverbaux, « *en somme, ils sont fondés sur des traits saillants du référent qu'ils illustrent ce qui nous conduit à parler de prototypes gestuels* » (Tellier, 2006 : 39). Les pantomimes peuvent s'associer à la parole mais ce n'est pas obligatoire ; ils sont employés seuls quand l'utilisation de la parole est compromise (distance, bruit, volonté de ne pas interrompre une conversation etc.). Il est possible de prendre l'exemple d'une personne qui interroge gestuellement un interlocuteur qui est indisponible à l'interaction verbale puisqu'il est au téléphone : le locuteur va user du pantomime pour délivrer son message (« Veux-tu que je t'apporte un café ? ») en mimant l'acte de boire un café. Cette action sera aisément comprise par la personne cible qui donnera une réponse gestuelle affirmative ou négative.

iii. *Emblèmes*

Les *emblèmes* sont des gestes très conventionnels-ils sont propres à chaque culture. Par exemple, le v formé par l'index et le majeur est un symbole de défiance très impoli dans certains pays comme l'Irlande alors qu'il signifie la victoire en France. Dans différents pays, on n'utilise pas les mêmes mouvements de la tête pour dire oui gestuellement. Aussi, certaines régions possèdent plus ou moins d'emblèmes que d'autres : « *Les gestes et leur signification, les parties du corps impliquées ainsi que les distances proxémiques varient selon les communautés sociolinguistiques. Certains gestes sont plus ou moins universels*

mais dans la plupart des cas, chaque région du monde possède ses propres caractéristiques » (Tellier, 2006 : 40). Au même titre que les pantomimes, les emblèmes peuvent s'associer à la parole même s'ils la remplacent bien souvent (pour acquiescer par exemple).

iv. Langue des signes

Enfin, la langue des signes, a un degré de conventionalité très important : si quelqu'un l'observe sans avoir les codes, il ne pourra pas comprendre ce qui se « dit » et l'association avec la parole est quasiment nulle. Elle répond à des besoins particuliers liés aux handicaps qui empêchent l'usage de la parole.

Quel que soit le degré de la convention du geste et de son lien à la parole, il semble revêtir un aspect interrelationnel. Plusieurs études évoquées par M. Tellier (2006) montrent que, si l'interlocuteur n'est pas présent visuellement avec le locuteur, les gestes illustratifs sont amenuisés. Une autre étude indique que le locuteur adapte ses gestes en fonction de la position spatiale de son interlocuteur afin de les lui faire percevoir. Cela permet de conclure que « *le geste coverbal n'a pas seulement une fonction interne et cognitive mais aussi communicative et que le geste est adressé à l'interlocuteur* » (Tellier, 2006 : 88).

C. Geste pédagogique

Après avoir présenté, dans les rubriques précédentes, les caractéristiques du geste spontané, il semble important de se pencher dès à présent sur le geste pédagogique qui constitue l'objet de cette recherche.

1. Eléments de définition

Tellier (2014 : 69) définit le geste pédagogique comme « *constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal* ». A l'inverse du coverbal, spontané voire inconscient,

le geste pédagogique est conscientisé et a la vocation pédagogique de rendre facilement compréhensible le verbal peu accessible aux néophytes en classe de langue. Les auteures, L. Cadet et M. Tellier, dans leur article (2007 : 77), y intègrent « *mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants)* ». Les autres sont exclus dans la mesure où ils n'ont pas une vocation pédagogique. Si on se réfère au continuum de Kendon, les *pantomimes* et les *emblèmes* principalement seraient en mesure d'intégrer ces fins gestuelles.

2. *Le double intérêt du geste pédagogique*

M. Potapushkina-Delfosse (2014) dans sa thèse souligne le fait que les didacticiens ne s'intéressent bien souvent qu'exclusivement soit à la gestuelle de l'enseignant, soit à celle de l'élève. Elle évoque toutefois les travaux de Jean-Rémi Lapaire qui envisage le geste des deux côtés, ainsi : « *Le professeur exerce une gestualité pour sensibiliser les apprenants, rattacher la matière enseignée à leur corporéité et affect. Les élèves observent l'acte gestuel de l'enseignant puis agissent, ce qui donne du sens à l'acte intellectuel d'analyse qui leur est demandé.* » (Potapushkina-Delfosse, 2014 : 17). Bien que notre étude se fonde du côté enseignant, il semble impératif de considérer l'accueil du geste chez l'élève pour mesurer sa compréhension, en prenant toutefois en compte que la reproduction gestuelle par ce dernier n'est à l'évidence, pas toujours envisageable ni toujours forcément nécessaire non plus. Tellier (2006) évoque quelques études qui démontrent une meilleure compréhension lorsque le canal auditif est sollicité en même temps que le canal visuel notamment pour les jeunes enfants et les énoncés complexes. Ce qui est vrai du lien entre le geste traditionnel, s'il peut être appelé ainsi, et la compréhension de l'interlocuteur, l'est finalement aussi du geste pédagogique entre l'enseignant et ses élèves.

3. *L'attitude réflexive nécessaire à l'utilisation du geste pédagogique*

L'utilisation du geste pédagogique n'a d'intérêt que parce que la situation de communication entre l'enseignant et les élèves est singulière. Celle-ci correspond davantage à une simulation communicationnelle à des fins pédagogiques, mais elle n'est majoritairement pas une situation naturelle. Les gestes sont donc pesés et réfléchis afin de répondre aux problématiques de ces situations ainsi qu'à « *l'asymétrie linguistique* »

(Tellier, 2006 : 78) qui existe parce que l'enseignant détient une maîtrise de la langue concernée supérieure à celle des élèves. Le geste doit faire l'objet d'une réflexion sérieuse de l'enseignant pour que les objectifs pédagogiques puissent être atteints, aussi, la prise en compte de certains travaux empiriques semble importante. Tellier suggère : « *Avec des débutants, les gestes doivent être très iconiques et non ambigus de manière à les aider dans l'accès au sens en se reposant principalement sur les éléments non verbaux* » (Tellier, 2006 : 89). C'est cette association d'un geste renforçant la parole qui constitue une approche multimodale et permet à l'élève une réelle construction du sens. Bien sûr, tous les mots ne doivent pas faire l'objet d'une traduction gestuelle, l'enseignant opère des choix en fonction des objectifs poursuivis : faire comprendre le sens général d'un énoncé ou un mot dont l'enseignant est certain qu'il sera un obstacle manifeste à l'atteinte du sens mais aussi en fonction de sa propre expérience. Aussi il faut s'attendre à des mécompréhensions : un geste déjà utilisé dans un autre contexte ; l'origine culturelle comme cela a été évoqué plus haut, dans la mesure où des gestes n'endossent pas la même signification d'un pays à l'autre (ce qui pose d'ailleurs la question des *emblèmes* à mobiliser, plutôt les locaux ou ceux de la langue en question ?) et certainement l'âge des élèves.

Il convient de prendre en compte le fait que l'enseignant a un *profil gestuel* qui lui est propre. Cadet et Tellier (2007)-rapprochent cette terminologie du *profil prosodique* de E. Guimbretière et le définissent comme « *composé de différents paramètres tels que le débit, la vitesse d'articulation régulière ou irrégulière, rapide, lente ou normale, comportant ou non des accélérations ou des décélérations* » (Tellier et Cadet, 2007 : 70). Aussi, un même geste, réalisé par deux locuteurs différents n'aura pas forcément le même effet sur l'interlocuteur dans la mesure où les caractéristiques évoquées plus haut sont des variables qui favorisent ou non la compréhension. Il faut toutefois se garder de croire qu'un profil gestuel est fixe, il constitue une compétence comme une autre qui est un levier sur lequel il est possible d'agir pour se former en vue de construire et d'affiner sa professionnalité.

Notre étude permettra de déterminer les gestes pédagogiques pertinents dans la perspective d'une évolution professionnelle. Voici un tableau synthétique qui permet de voir de manière concrète l'effet d'une utilisation conscientisée et pédagogique du geste en confrontation avec la spontanéité du geste coverbal :

Tableau 1 : Synthèse des différences entre gestes pédagogiques et coverbaux ¹:

	Geste coverbal (communicatif)	Geste pédagogique pour débutants
Contexte d'utilisation	Conversation entre pairs linguistiques dans un lieu qui permet à tous les interlocuteurs d'entendre correctement le verbal.	Conversation dans une situation d'asymétrie linguistique : un locuteur d'une langue (l'enseignant) et un apprenant de cette langue.
Relation avec le verbal	Le verbal transmet plus d'informations que le geste qui peut compléter le message.	Le geste sert à comprendre le verbal, il doit être très explicite et iconique
Degré de conscientisation	Il semble que le geste coverbal illustratif soit la plupart du temps inconscient et produit spontanément.	Il semble que le geste pédagogique soit la plupart du temps plus conscient et produit de façon plus réfléchie.
Rôle pour le locuteur	Sert principalement au locuteur pour structurer sa pensée et son discours	Illustre son propos mais est surtout destiné à l'interlocuteur.
Effet sur l'interlocuteur	Peut aider l'interlocuteur à désambigüiser certains propos. Aide à une co-construction référentielle dans le discours.	Permet à l'interlocuteur de saisir le sens du discours lorsqu'il ne comprend pas ou peu le verbal.
Compréhension du geste	Le geste est compris lors de sa mise en relation avec le verbal. Ainsi, il peut être compris même s'il est métaphorique	C'est le geste qui aide à comprendre le verbal, il se doit donc d'être très iconique et non ambigu. Idéalement, il repose sur des représentations prototypiques. (« prototype gestuel »)
Degré de conventionalité du geste	Révèle les représentations mentales du locuteur.	Doit atteindre les représentations mentales de l'interlocuteur (prototype gestuel)

L'auteure cite une étude des années 1970 menée auprès de professeurs en classe de langue qui montre que, en moyenne, en situation de classe, l'enseignant effectue « 22,10% de mouvements dits personnels et 77,90% de mouvements dits éducatifs » (Tellier, 2006 : 95), ce qui renforce le constat déjà présent de l'importance du geste pédagogique en classe de langue bien qu'il faille prendre en considération que les gestes non intentionnellement pédagogiques peuvent eux aussi revêtir une portée pédagogique.

¹ Tableau extrait de la thèse de M. Tellier (2006 : 93)

D. La fonction cognitive du geste

Notre travail de recherche s'attache à déterminer les gestes pédagogiques qui permettront aux élèves de comprendre, d'apprendre et de mémoriser. Pour aller plus avant, il semble important d'évoquer les leviers cognitifs qui permettent l'apprentissage d'une langue étrangère du côté des enfants pour mieux envisager l'effet des gestes pédagogiques.

1. Des similitudes avec l'apprentissage naturel de la langue maternelle

L'apprentissage de la langue maternelle, comme le montre M. Tellier (2006), relève davantage de l'acquisition. Bien que cette terminologie soit contestée par certains chercheurs, il a été décidé de l'employer ici dans une volonté de synthèse. Il apparaît pertinent d'employer ce terme dans la mesure où les enfants « *disposent de stratégies universelles pour construire leurs connaissances de la langue. Cela nécessite des interactions avec des locuteurs natifs de la langue-cible dans un contexte de communication naturelle* » (Tellier, 2006 : 224). L'aspect interactionniste de cet extrait apparaît particulièrement intéressant puisqu'en classe de langue, c'est lui qui, malgré la simulation, est recherché. Bien que cet apprentissage soit tout à fait naturel, le geste n'en est pas pour autant exclu : au contraire, il y occupe une place importante. En effet, à défaut de comprendre l'ensemble du message transmis par le locuteur, le jeune enfant va se focaliser sur la gestualité de celui-ci. En revanche, l'apprentissage d'une langue étrangère en classe est bien plus formalisé notamment en ce qui concerne les exigences grammaticales. Néanmoins, il est aisé de constater des analogies entre l'attitude de l'élève face aux gestes pédagogiques de l'enseignant et le comportement du jeune enfant dans le décodage de la gestualité du locuteur. Une autre différence se présente : apprendre une langue étrangère engage, selon Francis Bablon (2004), développe une capacité métalinguistique, c'est-à-dire, une réflexion sur le fonctionnement de la langue. La capacité de réflexion métalinguistique est d'ailleurs souvent plus présente chez les élèves bilingues. Développée, elle permet de reconnaître le caractère arbitraire de la langue (différents mots peuvent se rapporter à la même réalité, par exemple : chien = dog = cane, etc.) et de mieux comprendre le sens des métaphores qu'elles soient verbales et gestuelles.

2. Côté apprenant : l'importance de la multimodalité

Si le geste et la parole peuvent avoir une interdépendance, leur analyse respective diffère. En effet McNeill, évoqué par Colletta (2004 : 91), souligne que la parole constitue un ensemble conventionnel dissociable puisque chaque mot peut être extrait, compris ; de plus, la parole peut être comprise en dehors de son contexte. A l'inverse, le geste coverbal n'est pas conventionnel, il ne peut être entrevu que comme un tout dont l'analyse de bribes n'aurait que peu de sens : il n'est appréhendable que lorsqu'il est inscrit dans un contexte défini. Colletta (2004 : 91) précise que ces « *propriétés font des mouvements corporels des signes particulièrement aptes à exprimer des images mentales* ». Il est naturel pour l'homme de mettre en mots et en corps sa pensée, ce qui la rend perceptible dans deux modalités : auditive et visuelle. Cela confère à la parole une dimension plurisémiotique où « *signifiants linguistiques et signifiants kinésiques jouent un rôle complémentaire* » (Colletta, 2004 : 91). Ce lien très important est justifié par la recherche qui a montré qu'une personne qui restitue un contenu appris par cœur n'utiliserait pas de gestes puisque cela « *ne nécessite pas une mise en mots de la pensée* ». Bien sûr, il faut nuancer cet exemple dans la mesure où cela dépend des personnes : nombreuses sont celles qui éprouvent le besoin de mettre en gestes les images que leur inspire un texte (un poème, par exemple) su par cœur. M. Potapushkina-Delfosse, dans son travail de thèse (2014 : 37), va dans ce sens en faisant état de recherches en neurosciences : « *le savoir humain est incorporé ; son élaboration est intrinsèquement liée au fonctionnement du système sensori-moteur (...) la langue est un phénomène multimodal sollicitant la vue, l'audition, le toucher, la motricité (...) tous les concepts, qu'ils soient concrets ou abstraits, sont traités par les mêmes mécanismes neuronaux et ne deviennent intelligibles que grâce à leur ancrage corporel.* » Il a longtemps été admis que l'ouïe et la vue étaient suffisantes pour analyser, comprendre et retenir une information. Or la gestualité semble constituer un troisième pilier de ce processus. Ce n'est qu'à la condition de la mobilisation de sa pluralité sensorielle que l'enfant aura le plus de chance de comprendre et d'apprendre. Si l'enfant a besoin de cet ancrage corporel, il incombe alors à l'enseignant d'apporter une réponse à cette multimodalité en utilisant son corps pour mobiliser sa gestualité pédagogique de manière pertinente.

3. *Influence du geste : compréhension et mémorisation*

i. *Préférences modales*

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

ii. *Geste et Compréhension*

Pour ce qui est de savoir si la gestuelle du locuteur a un effet sur la compréhension de l'interlocuteur, Colletta (2004 : 97) évoque deux écoles. L'une est cognitiviste, considérant le geste comme utile uniquement pour le locuteur. L'autre est mixte : elle associe à la fois l'intérêt cognitiviste du geste et son utilité pour l'interlocuteur. Selon la première, les gestes sont imprécis et s'ils sont supprimés, comme au téléphone, ils ne manquent pas à l'interlocuteur. Pour la deuxième, les gestes facilitent la compréhension de l'interlocuteur dans la mesure où il les prend en considération. Tellier (2006) s'inscrit clairement dans cette seconde école. Elle mène d'ailleurs une recherche sur des enfants de 5 ans, qui s'attache à mettre en évidence l'effet que peuvent avoir les gestes, ici pédagogiques à la différence des coverbaux traditionnels de Colletta (2004), sur la compréhension des élèves en classe de langue. Une des premières conclusions pointe le fait que des enfants peuvent comprendre une histoire dans une langue totalement inconnue lorsqu'elle est accompagnée de gestes. Bien entendu, tous les enfants n'ont pas eu la même finesse de compréhension puisque la capacité d'analyse des gestes et les préférences

modales sont diverses (par exemple : les auditifs se focaliseront davantage sur la prosodie). En effet, la gestuelle de l'enseignant est riche de son expérience du monde, elle est forcément asymétrique par rapport à celle des élèves. Tellier (2006) a cherché à déterminer si cela pouvait entraver la compréhension des élèves. Il s'avère que les enfants de 5 à 6 ans, de manière générale, ne sont pas en mesure d'interpréter les gestes métaphoriques relevant d'une idée abstraite. En réalité, ils sont uniquement focalisés sur ce que signifie concrètement le geste. Néanmoins cette perception peut évoluer, il serait intéressant d'effectuer ces recherches avec un public de 8 à 9 ans. Au regard de ces considérations, l'enseignant doit adapter consciemment sa gestuelle pédagogique en fonction du développement infantin. Il devrait pouvoir utiliser sans peine les gestes déictiques et les mimiques faciales dans la mesure où ils sont tôt compris et réalisés par les enfants, dès les premiers mois d'existence. Pour ce qui est des emblèmes, il est possible qu'ils n'aient pas encore été intégrés par les élèves. Ainsi il importe de s'assurer en amont que les gestes choisis par l'enseignant signifient quelque chose pour eux. Dans la mesure où les représentations mentales sont différentes entre l'adulte et l'enfant, il importe de privilégier les gestes pantomimiques afin de mettre en valeur les traits caractéristiques de l'objet en question et d'éviter les confusions liées à cette asymétrie d'expérience de vie citée plus haut. Enfin, il semble que l'utilisation des gestes métaphoriques soit à manier avec parcimonie au regard du développement de l'enfant bien qu'on puisse penser que cette faculté perceptive peut être accrue vers 8-9 ans, âge de notre public. Tellier (2006) suggère en outre la constitution d'un corpus gestuel de classe adopté par l'enseignant et intégré par les élèves pour faire comprendre rapidement des éléments récurrents en classe et assurer un socle de compréhension susceptible de mettre les élèves en confiance mais aussi les positionner en situation de réussite. Enfin, il semble important de préciser que le profil modal des apprenants est divers, aussi la gestuelle pédagogique en classe de langue ne peut pas être considérée comme le moyen unique pour agir sur leur compréhension mais plutôt comme un apport riche à manier dans une dynamique multimodale afin de répondre à l'hétérogénéité qui est rencontrée dans toutes les classes.

iii. Geste et mémorisation

La question de l'effet du geste sur la mémorisation du locuteur a fait l'objet de plusieurs recherches. Tellier (2006 : 247) cite quelques chercheurs qui se sont intéressés plus précisément à l'impact du geste sur la mémorisation des adultes. Deux auteurs en

particulier, Ronald L. Cohen et Nicola Otterbein (1992) ont réalisé une expérience significative. Ils ont constitué trois groupes de personnes qu'ils ont confrontés à la même quantité de phrases par le biais de vidéos. Les phrases du premier groupe étaient accompagnées de gestes pantomimiques, celles du second groupe de gestes coverbaux sans signification particulière et celles du troisième groupe n'étaient accompagnées d'aucun geste. Les personnes qui participaient à cette expérience devaient ensuite restituer un maximum de phrases entendues dans l'ordre. Les chercheurs ont constaté que les messages accompagnés de gestes pantomimiques favorisaient davantage la compréhension que ceux accompagnés, ou non, de gestes coverbaux. Cependant les chercheurs ne précisent pas si le résultat a été le même pour ceux qui ont entendu des phrases avec accompagnement verbal et pour ceux qui ont écouté des phrases sans aucun accompagnement gestuel. M. Tellier (2006 : 250) a cherché à déterminer si les conclusions de ces chercheurs étaient transférables à un public d'enfants. Elle propose une expérience de la même facture à ceci près qu'elle s'appuie sur un public d'enfants de 4 et 5 ans et qu'elle n'accorde pas d'importance à l'ordre de restitution des mots proposés dans les vidéos. Elle en a conclu que la mémorisation à court terme était bien plus efficace dès lors que le message est accompagné d'un support visuel qu'il soit gestuel ou pictural. Elle présuppose que ces supports agissent de manière significative sur l'attention qui constitue un levier déterminant dans le processus de mémorisation. Une seconde expérience prouve que la restitution des mots avec les gestes permettait une mémorisation plus conséquente que s'ils n'étaient pas présents. L'auteure en conclut que « *la répétition à haute voix a tué la répétition mentale et a atténué la concentration. En revanche, la reproduction du geste a eu l'effet inverse puisque la rétention de mots est significativement plus importante dans ce cas* » (Tellier, 2006 : 270). Dans cette expérience, les enfants dont la mémorisation a été efficace, ont uniquement reproduit les gestes de l'enseignant, Tellier suppose qu'une répétition mentale s'est mise en branle. A l'inverse, la répétition à haute voix aurait rendu les enfants passifs, ce qui tendrait à infléchir l'efficacité de la mémorisation. Ces expériences démontrent que la gestuelle de l'enseignant, puis de l'enfant dans un second temps, favorise la mémorisation à court terme dans la mesure où elle focalise l'attention de l'enfant et agit sur sa concentration.

Tellier (2006 : 272) propose une seconde expérience s'inspirant de l'expérience menée par Linda Quinn Allen en 1995. Dans celle-ci, des étudiants américains apprenant le français assistaient à cinq séances ; lors de chacune d'elle, ils devaient mémoriser dix expressions inconnues. Il y avait donc cinquante expressions en totalité. L'évaluation de la

mémorisation se déroulait à la fin de chaque séance. Trois groupes étaient constitués. Le premier et le deuxième devaient répéter 3 fois chaque proposition française entendue dont la traduction était fournie à l'oral. Le troisième écoutait ces mêmes propositions orales mais, cette fois, accompagnées d'une gestualité : seuls les gestes devaient être répétés. Suite à ces écoutes, l'enseignant proposait, dans le premier cas, les expressions dans un ordre aléatoire et les étudiants devaient les traduire à l'écrit. Dans les deux autres situations la modalité était identique mais les expressions étaient accompagnées de gestes. Il s'avère que le 3^e groupe a retenu plus d'expressions. Mais pour les deux premiers la mémorisation était similaire. Cela peut vouloir dire que le groupe 2 n'était pas en mesure d'interpréter les gestes et que la production gestuelle influe sur la mémorisation à court terme. Tellier (2006 : 272) regrette « *l'usage de la traduction dans cette étude et le fait que l'on ne demande pas aux sujets de mémoriser les phrases en langue étrangère mais de fournir leur équivalent en langue maternelle* », elle propose donc de l'adapter à un jeune public en excluant la traduction. Son expérience se déroule sur 4 semaines pour s'inscrire dans une dynamique à long terme, avec des enfants francophones de 5 ans. Deux groupes sont constitués : le premier visionne une vidéo dont l'oral est accompagné de gestes ; pour le deuxième, la vidéo est accompagnée d'images. Les séances sont progressives, au début les élèves doivent répéter les termes, (avec les gestes pour le groupe 2). Dans un second temps, ils doivent répéter puis dire le mot qui correspond aux images/gestes présentés dans un ordre aléatoire. L'évaluation est semblable à ce second temps la répétition en moins comme le justifie Tellier (2006 : 275) « *Nous avons choisi cet ordre bien qu'il aille, cognitivement parlant, du plus complexe au plus simple mais nous ne voulions pas que les sujets bénéficient d'un rappel des mots en commentant par l'évaluation du vocabulaire passif ce qui aurait facilité la tâche de vocabulaire actif. On évalue ainsi la connaissance active et passive du vocabulaire à long terme.* ». Il en résulte que l'accompagnement de gestes est à peine plus efficace que l'accompagnement pictural. Aussi Tellier (2006 : 286) suggère que l'un ne « *doive supplanter l'autre dans les techniques d'enseignement du lexique. Les images sont toujours appréciées des enfants et elles peuvent servir pour illustrer des mots difficiles à représenter gestuellement.* » Elle précise que les gestes doivent être reproduits par les élèves et que la multimodalité reste un facteur déterminant quant à la mémorisation.

A notre connaissance, il n'existe pas d'études ayant prouvé l'impact du geste pédagogique sur la mémorisation à long terme.

E. Le geste dans les dispositifs pédagogiques

Dans l'histoire de la didactique des langues, certaines méthodes ont accordé une place tout à fait singulière à la gestuelle de l'enseignant. M. Tellier (2006 : 59) parle même de « *gestes pour enseigner* ». Ces gestes pédagogiques tendent à répondre au besoin multimodal évoqué plus haut qu'ont les élèves pour apprendre. Il paraît ici intéressant, au regard de notre recherche, de mettre en exergue la place que peut avoir le geste pédagogique dans les méthodologies dont la présentation va suivre.

1. Méthode directe

Il s'agit d'une méthode qui voit le jour à la fin du XIX^e siècle. Celle-ci envisage l'acquisition de la langue étudiée par le canal oral et sans traduction. Devant ce bain langagier, le geste revêt une place significative, en vue d'agir sur la compréhension des élèves. Il semble toutefois qu'aucun corpus gestuel ne soit défini. Il incombe alors à l'enseignant, livré à lui-même, d'en établir un en fonction de différents critères dont il aura pris connaissance notamment à travers l'expérience de la classe.

2. Silent way

La méthode *Silent Way* a été conçue au courant des années 1960 par Caleb Gattegno qui établit une analogie entre le langage verbal et les mathématiques. Selon lui, une langue est constituée d'éléments variant des plus petites unités, les sons, aux plus grandes, les phrases. L'agencement de ces unités suit une certaine logique qu'il faut déterminer en classe de langue par le biais d'une forme d'analyse. C'est la compréhension de cette logique qui constitue le cœur de l'apprentissage. Or, selon le concepteur, cette compréhension n'est rendue possible que par le silence. A l'inverse des méthodes plus traditionnelles, il est estimé que le silence permet une meilleure concentration, mémorisation et réflexion sur la langue. Aussi, il est conseillé à l'enseignant d'être silencieux afin de ne pas entraver la réflexion métalinguistique. Pour répondre aux productions des élèves, valider, invalider de manière silencieuse, l'enseignant n'a d'autre choix que d'instituer un code gestuel régulateur, compris des apprenants. Il existe d'autres outils comme les réglettes pour

accompagner le geste, toutefois, pour ne pas s'éloigner de l'objet du mémoire, cela ne sera pas détaillé ici.

M. Tellier (2006) évoque une observation qu'elle a menée au cours d'une séance faisant appel à cette méthodologie. Elle en tire quelques conclusions intéressantes quant à la gestuelle adoptée. Effectivement, le silence induit le geste que l'on retrouve de manière assez générale dans toutes les classes de langue mais aussi des gestes spécifiques à la méthode « *pour remplir les différentes fonctions normalement remplies par la parole.* » (Tellier, 2006 : 61)

3. *Méthode par le mouvement ou Total Physical Response*

Cette méthode a été créée par James Asher dans les années 1970. Elle demeure employée et est assez influente en Amérique du Nord. Elle part du postulat que la mémorisation est facilitée par l'aspect multimodal de la pratique en question. En effet, il s'agit pour l'élève d'agir dès lors que des injonctions, impératives et concises lui sont adressées (par le biais de jeux tels que *Simon says* qui est la version anglophone du jeu *Jacques a dit*). Cette méthode tend à constituer des analogies avec la méthode naturelle d'apprentissage de la langue maternelle : l'élève réagit avec son physique à un stimulus verbal et plus tard seulement il produira des énoncés de complexité graduelle. Au même titre que pour la *méthode directe*, l'oralisation de la langue enseignée est prioritaire et la traduction prohibée. Dès lors, l'enseignant va devoir proposer en amont une gestuelle qui modélisera les actions attendues et favorisera la compréhension.

4. *Dramatisation en classe de langue*

La théâtralisation est une approche intéressante dans la mesure où elle constitue le cadre d'une situation de communication, sinon authentique, du moins qui s'en approche. Il est admis que l'apprentissage est plus performant par l'expérimentation et par l'action qui, du reste, est préconisée par le C.E.C.R.L. Bien que l'élève ait un rôle central et soit apte à mobiliser une gestualité pertinente, l'enseignant doit jouer un rôle de metteur en scène, de régulateur pour aider l'élève à conférer à son geste un caractère plus précis, plus esthétique. Il doit également mobiliser des gestes qui soient modélisant, pour, en amont, divulguer

l'histoire et rendre lisible le lexique et pour que les élèves s'en inspirent dans leurs productions.

5. *Hocus et Lotus*

Voici une méthode relativement récente créée par Taute Taeschner en vue de faire apprendre les langues étrangères à des jeunes enfants. Il s'agit pour l'enseignant de conter une histoire avec le concours d'une gestuelle au préalable définie par la méthode. Par la suite, les enfants doivent reproduire la gestuelle ainsi que l'histoire dans la langue cible. M. Tellier (2006 : 64) précise qu'il n'existe pas d'étude qui puisse mettre en évidence l'effet de la méthode sur les compétences langagières des enfants. Néanmoins elle a eu l'occasion d'assister à une séance vidéo de ce type et conclut qu'au regard du débit et de la parfaite exécution gestuelle, il ne pouvait s'agir que de « *par cœur* », ce qui pose dès lors la question de la compréhension et surtout, du transfert : est-il envisageable par ce biais ? Quoi qu'il en soit, malgré les réserves qui peuvent être formulées, cette méthode démontre un effet significatif du geste, bien qu'il soit imposé de manière arbitraire, (à l'enseignant, puis à l'élève dans la reproduction) sur la mémorisation de l'apprenant.

F. Le geste dans les instructions officielles.

Nous avons ici interrogé les textes officiels depuis 1995 pour comprendre le regard que porte l'institution sur la place du geste dans les enseignements des langues et sur l'évolution de ce regard depuis une vingtaine d'années.

Bablon (2004 : 13) retrace brièvement l'histoire de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France, il évoque les expérimentations des années 1960, 1970 finalement avortées. C'est seulement en 1989 que cet enseignement est réactivé ~~de~~ *via* un dispositif peu étendu puisque « *les maîtres volontaires doivent passer une habilitation pour enseigner* » (Ibid.) et ceux-ci sont rares. De plus, les contenus sont succincts puisqu'on parle alors de sensibilisation. L'enseignement des langues vivantes étrangères ne devient réellement une priorité dans le premier degré qu'en 2002 à l'occasion des nouveaux programmes d'enseignement où elles constituent une discipline à part entière, obligatoire. C'est d'ailleurs au début des années 2000 que sont publiées de réelles ressources

pour accompagner cet enseignement. Cela est dû à la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), né en 2001 d'un contexte de libre échange ; il importait donc de développer un cadre transnational susceptible d'harmoniser les pratiques de cet enseignement. Ce document propose une échelle de maîtrise et des outils de référence sur lesquels se fondent nos instructions officielles nationales depuis 2002.

Le CECRL (2001 : 72) est le premier document institutionnel, à notre connaissance, qui donne une place à la gestuelle de l'enseignant notamment coverbale qu'il propose de mobiliser. Il définit quelques gestes qu'il peut être utile d'employer (évoquant notamment les déictiques, le langage du corps). Ce sont ensuite les documents d'accompagnement aux programmes de 2002 qui suggèrent de manière récurrente sa mobilisation en voici quelques citations :

« [...] accompagner le schéma intonatif de gestes » (2002 : 30) ; « Bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions. » (Ibid.) ; « Une aide peut être apportée par la gestuelle. Par exemple, la première fois que le maître demande, en langue étrangère, à un élève de venir, il peut accompagner l'injonction d'un mouvement significatif de la main. Après quelques exemples de ce type, les élèves garderont en mémoire le geste et l'associeront à son sens, avant de se détacher de l'image pour ne conserver que le sens. » (2002 : 31)

Il existe encore bien d'autres propositions liées aux gestes de l'enseignant dans ce document, cela souligne que son importance a été tôt décelée. Le bulletin officiel de 2007 qui accompagne la mise en place du jeune socle commun rappelle, dans une moindre mesure, l'intérêt que peut avoir le geste : *« Néanmoins, le flux sonore qui résulte de la combinaison de ces éléments étant difficilement maîtrisable par l'élève qui débute, il convient de veiller à accompagner le message, en réception, d'auxiliaires visuels, que ces derniers relèvent de la situation de classe vécue, du geste ou de l'iconographie. »* Les autres documents officiels de 2008 et de 2012 font cette fois peu de cas de la gestuelle de l'enseignant. Néanmoins, ils se réfèrent au CECRL et donc, par conséquent, à son volet relatif à la kinésie. Les instructions actuelles de 2015 renouent avec les textes de 2002 en proposant aux professeurs de mobiliser leur gestuelle pour conduire cet enseignement : *[...] des aides appropriées et des instructions très simples (frapper des mains, se lever...)* » (2015 : 32) ; *« Ils peuvent suivre 3 ou 4 instructions relatives aux gestes et mouvement du corps » ; « [...] s'appuyer sur la situation de communication, les schémas intonatifs et les auxiliaires visuels, dont la gestuelle, pour déduire le sens d'un message oral et réagir ».* (2015 : 132). Les documents d'accompagnement de 2016 élargissent ces propositions en

suggérant aux enseignants de mobiliser les gestes lors des phases de réactivation et notamment pour « *renforcer la mémorisation. Ainsi, mimer et faire mimer, associer le geste à la parole* » (2016).

De manière générale, les manuels que nous avons analysés (sans exhaustivité) semblent intégrer la gestuelle pédagogique de l'enseignant préconisée par les différentes instructions officielles : à titre d'exemple, Hop In fait référence aussi bien à la gestuelle de l'élève comme levier de mémorisation qu'à celle de l'enseignant comme outil de compréhension en précisant même le type de geste à utiliser ; Pop Up apporte des précisions moins fines mais suggère leur utilisation : « *Mimez l'ouverture du livre et écrivez le numéro de la page au tableau.* » (2015 : 24).

II. Cadrage Méthodologique

Cette partie proposera une présentation de notre problématique ainsi que la méthodologie qui servira à y répondre : le support didactique, le journal de bord et la typologie de la kinesthésie fonctionnelle élaborée par Colletta, qui a permis de concevoir le support didactique et aidera à analyser les données collectées à l'aide du journal de bord.

A. *Du questionnement au protocole*

1. *Questions et hypothèses*

Nous nous sommes tourné vers le domaine du langage avec l'intention d'orienter notre réflexion autour de l'enseignement des langues vivantes étrangères, notamment de l'anglais à l'école élémentaire. Cette idée nous vient des différents stages que nous avons pu effectuer au cours de la première année du master (CE1 ; CM1/CM2) où cette discipline était souvent enseignée de manière transmissive et décontextualisée sans réelle implication des élèves, de fait peu motivés. Notre première idée s'articulait autour du jeu : en quoi permettait-il une implication plus affirmée des élèves au regard de l'approche actionnelle ?

Deux raisons nous ont détourné de cette thématique. La première est que la recherche relative à ce sujet était déjà florissante, une expérimentation ne paraissant pas nécessaire pour démontrer le bien-fondé de l'usage du jeu en classe. La seconde provient de notre expérience professionnelle d'enseignant. Suite à l'obtention du concours, nous devions assurer l'enseignement de l'anglais (dans une classe de CE2/CM1). Très vite nous avons fait le constat que le geste de l'enseignant n'était pas anodin et qu'il avait une portée capitale sur la compréhension et la mémorisation des élèves. Cependant, l'efficacité de ce geste pédagogique était fluctuante : à certains gestes, les élèves étaient plutôt réceptifs tandis qu'à d'autres, ils étaient fermés. Après quelques explorations de la littérature scientifique à ce sujet, nous nous sommes aperçu que le geste pédagogique en classe de langue était un point peu exploré. Il nous a donc paru pertinent d'axer notre travail de recherche autour de ce sujet, en écho à un réel besoin de renforcer voire de construire notre professionnalité dans ce domaine des langues vivantes étrangères.

Au regard du constat formulé ci-dessus, nous avons posé la problématique suivante : en quoi la gestuelle de l'enseignant peut-elle être une aide ou un frein à la compréhension orale des élèves en classe de langue ?

Cette problématique nous a conduit à avancer deux hypothèses :

- 1) La compréhension des élèves est facilitée par la gestualité pédagogique qui appuie la parole de l'enseignant
- 2) Certains gestes pédagogiques en particulier favorisent la mémorisation et la compréhension des élèves.

2. Protocole de recherche

Afin de répondre à cette problématique et de vérifier ces hypothèses, nous avons mené une recherche empirique sur le terrain de notre classe de CE2/CM1. Nous avons constitué une séquence didactique de sept séances et l'avons expérimentée auprès de nos élèves. Notre gestuelle pédagogique fera l'objet d'une description fine selon la typologie fonctionnelle de la kinésie communicative de Colletta (2006 : 159). Les données liées à l'impact de notre gestuelle pédagogique, prévue aussi bien que spontanée, seront recueillies à chaud et à l'aide du journal de bord. L'analyse de ces données nous permettra d'identifier les caractéristiques des gestes qui aident la compréhension et tenter de construire notre gestuelle de manière à lui accorder ces caractéristiques. Il y aura probablement des allers-retours, des ajustements, des adaptations quotidiennes avant d'arriver à quelques invariants.

B. Méthodologie du traitement du corpus : analyse fonctionnelle de la kinésie communicative

1. L'intérêt de cette typologie.

La question du choix d'une grille d'analyse des gestes de l'enseignant apparaît capitale en vue de mener une étude comme la nôtre. Elle est également complexe dans la mesure où un grand nombre de typologies ont jusqu'à présent été proposées. Tellier (2006 : 47) en évoque l'aspect problématique : la multitude de terminologies susceptible d'entraîner des confusions. Il semble néanmoins intéressant de faire état de quelques classifications

pour comprendre certains critères de différenciation des gestes et mieux mettre en avant celle qui a été retenue. Tellier (2006 : 48) et Colletta (2004 : 151) s'attachent à en expliciter quelques-unes :

- Paul Ekman et Wallace Friesen (1969)

Ces deux auteurs tentent de constituer, à partir de travaux antérieurs, une classification de « *tous les gestes humains* » (Tellier, 2006 : 48). Ils fondent leurs travaux en fonction de trois critères « *la fonction des signaux, leur origine [...] et leur mode de codage* » (Colletta, 2004 : 151). Ils en définissent cinq catégories : « *emblems* » ; « *illustrators* » (équivalent des coverbaux); « *affect displays* » (« *mimiques faciales permettant d'exprimer des émotions ou des sentiments* », Colletta, 2004 : 151) ; « *regulators* » (gestes qui visent la synchronisation entre les interlocuteurs) ; « *adaptators* » (« *mouvements d'auto-contact et activités de manipulation d'objets* », Colletta, 2004 : 151).

- Jacques Cosnier (1982)

Dans la classification de Cosnier, la typologie générale est sensiblement comparable à la précédente malgré des modifications terminologiques. C'est la typologie des coverbaux qui est intéressante ici. Tellier (2006 : 151) évoque six catégories établies par Cosnier : « *les déictiques* » (ces gestes désignent un référent) ; « *les battements* » « *qui accentuent une syllabe ou un mot ou bien indiquent le rythme du discours* » (Tellier, 2006 : 151) ; « *les pictographiques* » « *qui dessinent des référents concrets* » (Colletta, 2004 : 155) ; « *les spatiographiques* » (ils précisent des relations dans l'espace) ; « *les kinémimiques* » (ce sont des mimes) ; « *les idéographiques* » qui « *représentent des référents abstraits* » (Tellier 2006 : 151).

- David McNeill (1992)

L'auteur propose une adaptation de l'ensemble des travaux précédents, simplifiée sans être simpliste pour autant. Tellier (2006 : 48) considère que sa classification est « *la plus utilisée aujourd'hui dans les études de la gestuelle* ». Il n'évoque que les coverbaux qu'il catégorise ainsi : « *Les iconiques* » « *à valeur anaphorique* » (Colletta, 2004 : 156) ; « *les*

métaphoriques » (ils représentent des idées abstraites) ; « *les déictiques* » et « *les battements* » déjà évoqués.

La présentation synthétique de ces différentes classifications permet d'entrevoir les diverses entrées des chercheurs dans l'analyse des gestes. Tellier et Colletta ont évoqué bien d'autres travaux mais nous avons pris le parti de ne présenter que les plus « influents ». C'est finalement la classification de Colletta (2004 : 159), présentée ci-après, que nous avons retenue. Elle nous semble pertinente dans la mesure où elle constitue une synthèse des différentes classifications citées précédemment : « *notre typologie recoupe en fait largement celles que nous venons de passer en revue* » (Colletta, 2004 : 160).

2. *Présentation de cette typologie*

Comme il l'a été évoqué plus haut, les manifestations gestuelles de l'enseignant, prévues ou non, vont être décrites en termes de catégories fonctionnelles de la kinésie communicative de Colletta (2006 : 159). A l'origine Colletta a créé cette typologie en vue d'observer un certain nombre d'élèves de tous les niveaux de l'école élémentaire pour mener à bien sa recherche (que nous n'évoquerons pas davantage.). Néanmoins, en vue d'une utilisation dans le cadre de notre auto-observation, il est tout à fait envisageable de réinvestir cette classification, car selon l'auteur (2004 : 160) : « *la posturo-mimo-gestualité communicative des enfants scolarisés à l'école élémentaire ne diffère pas fondamentalement de celle des adultes* ».

La classification de Colletta établit une distinction entre deux grands types de gestes (kinèmes autonomes et kinèmes coverbaux) dont chacun est subdivisé en plusieurs catégories spécifiques.

i. Les kinèmes autonomes

Les kinèmes autonomes sont des gestes qui réalisent un acte non verbal. De manière générale, ils se substituent à la parole. Dès lors que ces gestes accompagnent la parole, ils passent dans la catégorie des coverbaux. Il existe trois types de kinèmes autonomes :

1) Les kinèmes sociaux

L'auteur appelle kinèmes sociaux l'ensemble des gestes autonomes qui sont culturellement connotés. Ils ont déjà été évoqués plus haut sous le nom d'emblèmes. A titre d'exemple, cela peut être des mouvements de tête de haut en bas pour signifier l'approbation.

2) Les kinèmes discursifs

Il s'agit de kinèmes autonomes de trois ordres : initiatifs qui permettent de « *demander, ordonner, menacer* » (Colletta, 2004 : 161) ; réactifs qui servent à « *accepter, refuser, exprimer son accord ou son désaccord...* » (*Ibid.*) ; mixtes qui constituent « (une) réplique, (un) commentaire expressif, évaluatif, illustratif... » (*Ibid.* : 159) Au même titre que les kinèmes sociaux, ils peuvent être des emblèmes (leur fonction les différencie alors) mais ce n'est pas systématiquement le cas.

3) Les kinèmes interactifs

Les kinèmes interactifs correspondent globalement aux *regulators* de Ekman et Friesen. Ces gestes visent la synchronisation entre les interlocuteurs. Dans la grille de Colletta, ils sont à cheval entre les kinèmes autonomes et coverbaux (dès qu'ils contribuent au renforcement de la parole). On distingue d'une part les kinèmes interactifs phatiques « *lorsqu'ils sont produits par le locuteur* » (Colletta, 2004 : 162), et d'autre part, les régulateurs « *lorsqu'ils sont produits par l'interlocuteur* » (*Ibid.*), les mouvements d'écoute active en sont un bon exemple.

ii. Les kinèmes associés ou coverbaux

Les kinèmes coverbaux viennent « *redoubler, renforcer ou connoter la parole* » (Colletta, 2004 : 163), ils contribuent à faire saisir les implicites, l'intention de la parole énoncée et le degré d'émotion du locuteur, au récepteur. Cette famille se distingue de l'autre dans la mesure où les coverbaux contribuent pleinement « *à l'accomplissement des actes discursifs* ». (*Ibid.*). Il existe trois types de kinèmes coverbaux :

1) Kinèmes expressifs ou de cadrage (coactif, amplificateur, connotatif)

Ces kinèmes fournissent « *à l'interlocuteur des indices supplémentaires pour saisir la valeur illocutoire de l'énoncé ou percevoir l'état émotionnel qui l'accompagne, autrement*

dit pour identifier l'intention du locuteur. » (Colletta, 2004 : 163). Ces gestes qui expriment des émotions peuvent être des emblèmes, cependant ils ne sont pas autonomes, ils concourent dans une logique multimodale « *à l'accomplissement des actes discursifs* » (*Ibid.*). Colletta subdivise cette catégorie en trois classes. Les co-actifs sont des mouvements qui accompagnent la parole sans l'exagérer ni la minimiser, ils sont en redondance avec elle : l'acte illocutoire n'est pas modifié. (ex : prendre un air triste lorsque l'on parle d'un drame). Les amplificateurs sont des gestes qui accentuent les propos : « *la force illocutoire de l'acte verbalisé est amplifiée grâce à son action.* » (*Ibid.*). Enfin, les kinèmes connotatifs introduisent « *une valeur illocutoire distincte, supplémentaire ou opposée à celle de l'acte verbalisé ou vient nuancer cette dernière* » (Colletta, 2004 : 164), ici ce kinème permet de connoter le propos (ex : un élève argumente en disant que la famille est présente pour préserver les enfants et propose une gestuelle qui symbolise l'évidence : cela renforcer l'aspect argumentatif de sa proposition).

2) Kinèmes syntaxiques ou de structuration (intensif, rythmique, démarcatif)

Ces kinèmes n'ont pas la même vocation que les coverbaux précédents. Ils demeurent toutefois complémentaires à la parole dans la mesure où ils donnent des précisions relatives au discours « *en venant accentuer certaines informations, scander le flux parolier, segmenter les énoncés ou marquer la progression discursive et interactionnelle.* » (Colletta, 2004 : 172). L'auteur propose trois subdivisions. Il évoque les kinèmes intensifs qui se réfèrent aux battements de la typologie de Cosnier. Ce geste est bien souvent un mouvement de mains ou de tête qui met en évidence « *une unité phrastique : syllabe, unité lexicale, connecteur, syntagme* » (*Ibid.*). Les kinèmes rythmiques, eux, sont comparables aux kinèmes intensifs dans leurs manifestations formelles qui mettent en relief les unités du discours ; ils s'en distinguent néanmoins par leur aspect répétitif qui crée une « *synergie plus étroite encore avec le flux parolier* » (Colletta, 2004 : 173). Enfin, le kinème démarcatif se distingue des deux autres dans la mesure où il accompagne non plus les unités d'un discours mais l'énoncé de manière globale : « *le mouvement démarcatif sert à marquer, délimiter ou borner des unités plus larges : acte ou intervention dans le discours monologué, échange ou épisode dans le discours dialogué* » (Colletta, 2004 : 174) (ex : un élève qui lève la main tout en parlant pour prendre la parole puis se rassoit soulignant que son allocution est achevée).

3) Kinèmes référentiels (déictique, illustratif, locatif, mimétique, figuratif, anaphorique, substitutif).

Ces kinèmes sont les plus étudiés dans la littérature scientifique. Selon Colletta (2004 : 165), cette gestualité « *participe à la construction référentielle en désignant, illustrant, symbolisant ou évoquant des référents (concrets ou abstraits) du discours.* ». Dans une volonté de précision, l'auteur a déterminé et/ou repris sept subdivisions. Les kinèmes déictiques sont les gestes référentiels les plus facilement identifiables puisqu'ils désignent directement un référent de quelque nature qu'il soit, directement présent ou non (ex : mouvement de doigt montrant un objet ou une orientation à suivre).

Les trois kinèmes qui vont suivre ne désignent pas comme le déictique mais « *fournissent une représentation du référent lorsqu'il s'agit d'un référent concret* » (Colletta, 2004 : 166), ils reprennent les gestes iconiques de McNeil. Tout d'abord l'illustratif qui évoque les grands traits physiques « *d'objets animés ou non, vivants ou non* » (Colletta, 2004 : 166). (ex : une personne qui parle d'une pierre et reproduire sa forme ronde dans l'espace avec ses mains). Les locatifs permettent de modéliser une organisation spatiale (endroit particulier, endroit où se joue une action) (ex : une personne qui propose une description de sa maison montrant où se situent les chambres, la salle de bains la cuisine etc.). Enfin, le kinème mimétique, comme son nom l'indique, correspond au mime d'actions, de mouvements, d'attitudes etc.

Il existe également des gestes qui représentent des référents cette fois abstraits que McNeil appelle les gestes métaphoriques. Selon Colletta (2004 : 169) cette terminologie est inadaptée « *car elle ne rend pas compte de la diversité des procédés utilisés par les locuteurs pour représenter gestuellement les référents abstraits* », il prend l'exemple d'une personne qui se touche la tête pour évoquer sa réflexion : cela constituerait davantage une métonymie qu'une métaphore. Pour pallier cette difficulté il propose trois types de kinèmes. Le figuratif « *vise à symboliser par métaphore ou métonymie des référents abstraits* » (Colletta, 2004 : 169), il peut s'agir d'idées, de concepts etc. (ex : moulinet des doigts vers l'arrière pour symboliser le passé). Le kinème anaphorique ne représente pas un référent abstrait mais indique « *par pointage abstrait ou indirect vers une zone préalablement assignée à ce référent et censée le représenter* » (Colletta, 2004 : 170). L'auteur prend l'exemple d'une personne qui parle des immeubles près de chez lui en désignant sur une table la position de ceux-ci. Enfin, le substitutif : il consiste en la désignation d'un objet là où l'on se trouve mais qui en réalité, renvoie à un référent non immédiatement présent. Par

exemple, une personne parle de sa porte d'entrée en désignant la porte de l'endroit où il se trouve (cet endroit n'étant pas chez lui).

En voici la présentation synthétique ² :

Tableau 5 — Catégories fonctionnelles de la kinésie communicative (les kinèmes interactifs peuvent être employés soit de façon autonome, soit comme des coverbaux).

CATÉGORIES FONCTIONNELLES		VALEURS	ROLE / A LA PAROLE
KINÈMES AUTONOMES	Kinèmes sociaux	Actes rituels : salut, excuse, insulte, congratulation...	Substitution
	Kinèmes discursifs	Acte initiatif : requête, ordre, compliment, menace...	Substitution
		Acte réactif : réponse affirmative ou négative, acception, refus, confirmation...	Substitution
		Acte mixte : réplique, commentaire expressif, évaluatif, illustratif...	Substitution
KINÈMES ASSOCIÉS OU COVERBAUX	Kinèmes interactifs	Régulateur : signal à valeur d'écoute, d'attention ou de compréhension	Substitution ou redondance
		Phatique : signal à valeur d'appel ou de sollicitation	Substitution ou redondance
	Kinèmes expressifs ou de cadrage	Co-actif : réalise l'acte rituel, discursif ou interactif conjointement à la parole	Redondance (cadrage neutre)
		Amplificateur : accroît la force illocutoire de l'acte verbalisé	Amplification (cadrage quantitatif)
		Connotatif : introduit une valeur illocutoire supplémentaire, distincte ou opposée	Connotation (cadrage qualitatif)
	Kinèmes syntaxiques ou de structuration	Intensif : souligne, met en relief une unité linguistique	Accentuation
		Rythmique : accompagne en rythme le flux parolier	Accompagnement, synergie
		Démarcatif : délimite une unité de l'énoncé ou du discours	Segmentation, délimitation
	Kinèmes référentiels	Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction	Complétion
		Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret : taille, forme, aspect...	Illustration
		Locatif : place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique	Illustration
		Mimétique : mime l'action ou le comportement de référence	Illustration
		Figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait	Symbolisation
Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent		Complétion	
Substitutif : désigne dans le contexte immédiat un substitut du référent absent de la situation		Complétion	

² Le tableau 2 est extrait de l'ouvrage de J-M Colletta (2006 : 159).

C. Support didactique

1. Présentation générale de la séquence.

Il semble important de présenter ici, avant de décrire notre support didactique, le terrain et la population de ce travail de recherche. La séquence a été menée pendant trois semaines en octobre 2016 dans notre classe de 26 élèves dont 7 CE2 et 19 CM1. L'école se situe à 20 kilomètres de Rouen à la limite du département de l'Eure. Il y a peu de mixité sociale : la plupart des parents appartiennent à la classe moyenne ou moyenne supérieure, dans de rares cas seulement on trouve des familles éloignées de la culture scolaire. Les élèves n'ont pas de difficultés autres que celles que l'on rencontre ordinairement en classe. Pour ce qui est de l'anglais, les élèves partent avec un niveau presque vierge à part deux ou trois qui disposent de quelques bases.

La séquence est articulée autour de la thématique « présenter quelqu'un ». Celle-ci n'a pas fait l'objet d'une réflexion sortant de l'ordinaire puisqu'il n'apparaissait pas pertinent d'adopter un sujet singulier au regard de notre problématique : nous avons décidé de suivre naturellement notre programmation. Cette proposition didactique est composée de huit séances d'environ 30 minutes dont une évaluation sommative. Dans les séances proposées, nous organisons différentes phases (en cohérence avec le bulletin officiel du 26 mars 2015 et le C.E.C.R.L.) : de rebrassage d'une notion ; de découverte d'une nouvelle notion ; d'entraînement (production, compréhension, interaction) ; trace écrite et bilan. Nous y intégrons des modalités de groupement différentes ainsi que des jeux variés. Ces diverses dispositions nous engagent invariablement à adopter une multiplicité de gestes pédagogiques mais également ordinaires. Dans les différentes séances nous avons cherché à :

- Identifier et utiliser les pronoms personnels He/She
- Identifier et utiliser les adjectifs possessifs Her/His
- Connaître et reconnaître les noms de quelques pays
- Savoir dire de quel pays vient une personne
- Savoir dire quel est le métier d'une personne
- Présenter brièvement quelqu'un à l'aide de ses connaissances.

2. Gestuelle pédagogique prévue.

i. Séance 1

Dans cette séance nous cherchons à ce que les élèves reconnaissent, comprennent et reproduisent les pronoms personnels *he* et *she*. Elle est articulée en 5 phases.

Découverte : à l'aide de flashcards dont la présentation mobilise les kinèmes référentiels déictiques voire illustratifs, les élèves sont invités à la répétition au travers de kinèmes interactifs phatiques ;

Entraînement-compréhension composé de deux jeux où les élèves réagissent à un propos par leur corps ou par l'utilisation de cartes (cf : détail en annexe) ; ils sont expliqués exclusivement en anglais avec l'aide de kinèmes référentiels déictiques et mimétiques ; la régulation des élèves par l'enseignant est accompagnée de kinèmes expressifs co-actifs et discursifs ;

Entraînement-production dans lequel deux jeux sont proposés, l'explication s'effectue avec l'appui de déictiques et de mimétiques, les élèves sont sollicités avec des phatiques puis repris éventuellement avec des co-actifs et des discursifs : la nature des interactions étant imprévisible nous prévoyons de les employer ;

Trace écrite où les élèves sont invités à prendre leur cahier et copier la leçon *via* des kinèmes mimétiques, amplificateurs et déictiques ;

Bilan qui est réalisé en français.

ii. Séance 2

L'objectif ici est de connaître, comprendre et utiliser les adjectifs possessifs *his* et *her*. Pour ce faire, 5 phases sont proposées :

Réactivation : le contenu de la séance antérieure est rappelé par des kinèmes référentiels figuratifs, des déictiques pointent les flashcards et les élèves sont invités à s'exprimer *via* des kinèmes interactifs phatiques, ils sont éventuellement repris par des co-actifs ou/et des discursifs ;

Nouvelle notion : ici la démarche est similaire à celle de la séance 1, les kinèmes prévus sont semblables (la pratique permettra de voir dans les faits ceux qui ont été finalement davantage mobilisés : les kinèmes prévus ou les kinèmes spontanés) ;

Entraînement : il est constitué de deux phases, une de compréhension qui appelle les mêmes kinèmes qu'en séance 1 et une autre de production où les kinèmes référentiels mimétiques et déictiques sont mobilisés mais cette fois, les figuratifs le sont également ;
Trace écrite, puis *Bilan* où les mêmes kinèmes qu'en séance 1 sont utilisés.

iii. Séance 3

Cette séance vise l'apprentissage des noms de quelques pays. Il est possible de mettre en évidence de premières constantes (prévues du moins) dans l'utilisation des kinèmes avec les séances précédentes : les phases de réactivation et de trace écrite appellent globalement la même gestuelle. Quelques différences liées à la typologie des activités et des supports ou à la notion étudiée apparaissent toutefois ;

Nouvelle notion : cette fois les déictiques et mimétiques sont moins présents, en revanche on retrouve davantage les kinèmes expressifs amplificateurs, interactifs régulateurs et des référentiels figuratifs ;

Entraînement : ici on retrouve globalement les mêmes kinèmes utilisés pour la dévolution des consignes ainsi que pour la régulation de la parole des élèves. Toutefois, le kinème référentiel figuratif prend une place plus importante puisque la notion est plus abstraite.

iv. Séances 4, 5, 6 et 7

Ici, nous cherchons à ce que les élèves parviennent à dire de quel pays vient une personne en utilisant la structure *he is from* ou *she is from* ; dire quel est le métier d'une personne ; puis dans les deux dernières séances avant l'évaluation, des exercices et jeux permettront de présenter quelqu'un en réinvestissant les notions étudiées. A part pour les séances 6 et 7 dans lesquelles on retrouve, hors réactivation, presque exclusivement de l'entraînement, les séances 4 et 5 ont la même structure que les précédentes (réactivation, nouvelle notion, entraînement, trace écrite et bilan). De fait, nous ne détaillons pas les kinèmes utilisés puisque nous avons constaté que les mêmes revenaient chaque fois : dans ces séances, aucun nouveau kinème n'est apporté. Bien entendu, leur degré d'occurrence varie en fonction de l'activité, de la dévolution de la consigne, de la modalité utilisée mais dans le fond il n'y a pas changement notable. L'expérimentation permettra probablement de mettre en évidence de nouveaux kinèmes non prévus et d'attester ou non de la constance

des kinèmes employés. La séquence didactique détaillée et complète, avec précision des kinèmes est présente en annexe pour plus de précisions.

D. Méthodologie de la collecte du corpus : journal de bord

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, nous mènerons la séquence d'enseignement proposée et nous relèverons à chaud les éléments gestuels notables et les réactions qu'ils suscitent chez les élèves sur un journal de bord qui constituera ensuite une riche assise afin de mener notre recherche. Pour aller plus avant, il semble important de présenter cet outil méthodologique.

1. L'approche réflexive

L'article d'Andréanne Gélinas Proulx *et al.* (2012), précise que le journal de bord, que nous détaillerons plus bas s'intègre avant tout dans une approche réflexive. Il semble ici intéressant d'expliquer en quoi elle consiste.

Le collectif d'auteurs (2012) évoque les premiers travaux historiques à ce sujet en citant notamment Dewey pour qui en 1933 « *la pratique réflexive est une activité intellectuelle qui découle de la raison et s'apparente à la pensée critique à des fins de prudence et de prévoyance dans le respect d'une conduite scientifique et professionnelle* » (Gélinas Proulx *et al.*, 2012),

Plus récemment, d'autres auteurs ont travaillé sur la question de la réflexivité comme levier de professionnalisation. Leur conception s'éloigne de celle de Dewey. En effet, les auteurs soulignent que « *la réflexivité qu'ils promeuvent est motivée par l'intuition plutôt que par le désir de se conformer à une méthode scientifique (Fendler, 2003 ; Schön, 1994)* ». (Gélinas Proulx *et al.*, 2012). Selon eux, la construction des compétences professionnelles procède d'une réflexivité à tâtons et non forcément d'une mise en pratique de théories scientifiques. Cette réflexivité en question peut être d'ailleurs de différents ordres :

- 1) Une réflexivité *in situ*, synchronisée à l'action en cours où l'acteur va puiser « *intuitivement dans sa conscience, ses connaissances et sa pensée critique afin de contrôler ou de modifier ses actions en cours (Deum, 2004 ; Perrenoud, 2004 ; Ruth-Sahd, 2003 ; Schön, 1994)* » (Gélinas Proulx *et al.*, 2012).

- 2) Une réflexivité exercée *a posteriori*, lorsque la tâche est accomplie en vue de « *prendre un recul pour mieux décrire, comprendre, évaluer, puis expliquer les activités accomplies et en retirer des apprentissages ou des nouveaux savoirs* » (Gélinas Proulx *et al.*, 2012).

Les auteurs rappellent la thèse de Perrenoud selon laquelle ces informations intuitives évoquées par les recherches récentes sont susceptibles d'être utilisées et converties « *en données d'analyse pouvant être appréhendées selon des cadres théoriques ou conceptuels personnels, collectifs (professionnel) ou « savants » (scientifique)* » (Gélinas Proulx *et al.*, 2012). Cette réflexivité, permet, en somme, une distanciation qui contribue à la construction ou déconstruction de compétences professionnels, elle œuvre à réduire l'écart entre la pratique professionnelle effective et celle que l'on perçoit comme étant la plus appropriée.

2. *Le journal de bord en question*

Le journal de bord constitue donc une forme d'écrit réflexif qui permet « *de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement, de se compléter* » (Deum, 2004, p. 6). » (Gélinas Proulx *et al.*, 2012).

Il concourt à la formation d'une professionnalité en ce qu'il permet d'aller plus avant dans la réflexivité *via* des retours sur les actions passées. Le journal de bord peut remplir plusieurs fonctions car il constitue un instrument de « *la collecte, de l'analyse ou de l'interprétation des données* ». (Gélinas Proulx *et al.*, 2012),

Baribeau (2005 : 105) le considère comme un outil « *dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large [...]) contextualisés [...] dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre.* ». Il est intéressant en ce qu'il témoigne des interrogations, du parti pris du chercheur mais également de l'évolution de sa réflexion en cours de recherche : il constitue en somme une médiation entre activité de recherche et construction d'une professionnalité.

Ce dispositif est assez ouvert dans la mesure où la prise de notes n'a pas un cadre institutionnellement défini. Elles peuvent être de différentes natures : descriptives ; méthodologiques (répertorient les modifications en fonction des tentatives, des difficultés

rencontrées) ; théoriques (trouver du lien entre les différentes observations). Bien sûr, ces notes doivent s'articuler autour d'un objectif de recherche défini, en vue d'une analyse fine de celles-ci, sans quoi elles seraient peu fécondes. Baribeau (2004 : 99) conclut donc que la scientificité de cet outil n'est plus à prouver.

Il est à présent aisé de comprendre pourquoi cet outil apparaît pertinent au regard de notre problématique : il permettra de consigner notre gestuelle pédagogique effective ainsi que les réactions des élèves qu'elle suscite. Ces éléments seront ensuite soumis à l'analyse dont l'objectif consistera à déduire une gestuelle pédagogique pertinente en vue de la construction de notre professionnalité.

III. L'analyse des données

A. *Cadre de l'analyse des données*

Avant de présenter nos résultats et discussions, il apparaît important de présenter le cadre de l'analyse du journal de bord.

Nous commencerons par analyser les kinèmes prévus un à un : nous présenterons tout d'abord les objectifs que nous avons poursuivis en les utilisant (si nous prenons l'exemple du kinème mimétique par exemple : nous pouvons l'utiliser pour expliquer une consigne, parfois ; pour expliciter une notion, mais aussi pour faire la démonstration d'un jeu *etc.*)

Nous ferons ensuite l'état des objectifs parmi ceux mentionnés en aval qui ont été effectivement atteints grâce à l'usage du kinème en question. Nous nous intéresserons également aux objectifs qui n'ont pas pu être atteints avec cette aide gestuelle et en interrogerons les raisons. L'analyse nous permettra de mettre en avant d'autres leviers qui ont permis d'atteindre les objectifs, où d'autres objectifs non prévus qui ont été atteints en contexte.

Nous comparerons également notre usage des kinèmes au fil des séances : si les occurrences augmentent ou diminuent ; s'il y a des objectifs pour lesquels, très vite, nous arrêtons d'utiliser un tel type de kinème et/ou un autre pour lequel nous l'utilisons de plus en plus systématiquement. Avec la connaissance du vocabulaire et du contexte, avec la ritualisation des activités, nous verrons si, vers la fin de la séquence, nous aurons de moins en moins besoin de recourir à ce type de kinème.

Enfin, nous proposerons une discussion visant à établir quelques conclusions quant à un cadre d'utilisation des kinèmes (invariants, cas appropriés *etc.*) pour consolider et rendre efficiente notre pratique professionnelle.

B. Résultats et discussions.

1. Kinèmes Mimétiques

Le recours à ce kinème a été particulièrement conscientisé dans la mesure où son utilisation suivait le fil conducteur d'objectifs précis. Notons que les élèves participant à l'expérience n'ont pas connu d'enseignement de langue vivante étrangère, leur seul passif dans le domaine se trouve être une simple séquence sur « se présenter » réalisée en début d'année scolaire. C'est au regard du diagnostic de ce mince bagage que l'intérêt de ce kinème prend son sens. Nous avons opté pour son utilisation en poursuivant trois objectifs : faire comprendre une consigne, faire comprendre une notion et démontrer l'action ou l'activité attendue. Ces objectifs s'intègrent singulièrement dans une dynamique coverbale dans la mesure où ils constituent une forme de synergie avec la parole et ce de manière simultanée ou différée.

Nous allons maintenant présenter le degré de réalisation des objectifs attendus de ces kinèmes séance par séance. Pour plus de précisions quant aux gestes utilisés, il est possible de se référer à la présentation de la séquence avec le descriptif de la gestuelle, présente en annexe.

Séance 1 : 7 occurrences

Kinème utilisé pour faire comprendre la différence entre « boy » et « girl », une notion. Il a permis aux élèves de comprendre assez rapidement.

Kinème pour mimer l'action du jeu « Throw the ball ». Finalement le geste décontextualisé a été compris mais pas la consigne de l'exercice dans sa globalité car noyée dans un flot d'informations.

Kinème utilisé pour montrer à un élève qu'il était dans l'erreur « she is a boy » : le fait de mimer une fille quand on indique un garçon semble être assez parlant pour les élèves.

Kinème utilisé pour faire comprendre une consigne : l'action de prendre son cahier d'anglais. Il a été particulièrement efficace malgré un temps de compréhension de la signification de ce type de geste. Il nous semble qu'il s'agit du même phénomène que dans

le cas de « throw the ball » : les élèves comprennent tout de suite la signification du geste mais ont plus de difficultés à en déduire la consigne.

Séance 2 : 7 occurrences

Kinème utilisé en phase de rebrassage pour montrer que l'élève est dans l'erreur (she is a boy), il est identique à celui de la séance précédente. Réactivité accrue des élèves.

Kinème utilisé lors de l'explication d'une consigne de jeu « listen and show », pour signifier l'acte de parler. Il n'a pas été au service de la compréhension, le kinème caractérise quelque chose de bien trop polysémique et est noyé dans le flot d'informations des consignes.

Kinème utilisé lors de ce même jeu, cette fois pour montrer une action concrète qui sera attendue des élèves à savoir montrer la bonne carte, les élèves comprennent quelle est l'action à effectuer.

Kinème utilisé lors d'une autre activité « look and speak » en vue de faire comprendre qu'on va montrer. Finalement montrer qu'on va montrer est très complexe à faire comprendre, ce kinème s'est donc avéré ici peu pertinent quant à la compréhension de la consigne.

Kinème utilisé lors du jeu « throw the ball » le geste de lancer fait directement comprendre l'attitude à adopter lors de l'exercice, le mime de l'action fait comprendre la légère différence d'avec la séance précédente.

Kinème utilisé pour faire comprendre la consigne par l'action de prendre son cahier d'anglais, la réactivité des élèves s'est avérée accrue.

Séance 3 : 2 occurrences

Lors du rebrassage et de l'activité d'écoute d'une chanson pour introduire une nouvelle notion, l'utilisation de ce kinème ne s'est pas avérée pertinente, il est délicat de mimer des pays ainsi que des élèves restituant les notions antérieures.

Kinème utilisé pour le jeu « throw the ball » : la répétition d'une séance à l'autre du geste déclenche presque directement la compréhension du jeu. Le fait de mimer l'action permet assez rapidement de faire comprendre les variantes par rapport aux séances précédentes.

Kinème utilisé pour faire comprendre la consigne relative à la sortie des cahiers : le constat est similaire que pour le kinème précédent, la répétition du geste permet l'intériorisation de la consigne.

Séance 4 : 2 occurrences

La phase de rebrassage visait à rappeler les noms de pays. La première activité n'invitant pas à une action gestuelle particulière, ce kinème n'était pas approprié.

Kinème utilisé pour la consigne d'un jeu, l'action de choisir les deux bonnes cartes est mimée. Il s'est avéré favorable à la compréhension des élèves dans la mesure où la consigne était simple et courte.

Kinème utilisé de nouveau pour prendre le cahier : il semble intériorisé par les élèves la compréhension semble immédiate.

Séance 5 : 3 occurrences

De nouveau la phase de rebrassage n'engageait pas l'utilisation de ce kinème. Il en est de même pour l'introduction de la nouvelle notion.

Kinème utilisé pour présenter la consigne d'un jeu de mime, la consigne était simple et concise. Le kinème a favorisé sa compréhension.

Kinème utilisé pour le jeu « throw the ball » et pour indiquer qu'il faut prendre le cahier d'anglais, le constat est le même que celui des séances précédentes.

Séance 6 : environ 8 occurrences

Le rebrassage était long et n'engageait pas ce genre de kinème.

Kinème utilisé plusieurs fois pour le jeu du bingo. La consigne est longue et complexe. Les kinèmes permettent de faire comprendre des bribes de la consigne. « Take your pen » - geste précieux pour comprendre de petites actions simples comme celle-ci. Le geste pour l'action de barrer est utile pour faire comprendre des termes inconnus. L'enseignant fait la présentation, puis mime un élève qui effectue la tâche attendue. Cela se trouve modérément efficace dans la mesure où, à notre sens, les élèves ont compris des bribes de mon propos grâce aux kinèmes. Cependant, ceux-ci ne sont pas en mesure d'aider à la compréhension globale de l'ensemble de l'énoncé.

Séance 7 : les occurrences sont difficilement évaluables.

Le rebrassage n'engageait pas ce type de kinème.

Kinème utilisé de nouveau pour le jeu du bingo. Son utilisation a été beaucoup plus parlante grâce à la répétition de cette activité.

Kinème « filé » utilisé en jouant avec un élève et en verbalisant au fur et à mesure. Cet exemple « grandeur nature » a permis aux élèves de bien comprendre la consigne.

Discussion

On se rend compte assez rapidement que l'objectif majoritairement poursuivi avec l'utilisation du kinème mimétique correspond à une volonté de faire comprendre la consigne aux élèves. A l'inverse, notre utilisation du mime reste marginale en ce qui concerne l'introduction d'une notion dans la mesure où nous privilégions le support visuel (les flashcards). De même, notre recours au mime dans la remédiation d'une erreur est réduit car nous nous contentons d'une correction verbale. Il ne faut pas pour autant exclure complètement l'utilisation de ce kinème de ces deux contextes. Nous croyons que la plupart des notions étudiées n'étaient pas forcément propices à l'utilisation de mimes (pensons aux noms de pays). En revanche, la correction gestuelle mimétique de l'erreur « she is a boy » a été efficace. Nous pensons que l'utilisation de gestes de ce type serait parfaitement judicieuse dans le cadre d'une séance qui introduit, par exemple, des verbes d'actions simples puisque leur mime est facilement appréhendable par les élèves.

Si on se focalise davantage sur l'objectif de dévolution de la consigne, il est possible de mettre un certain nombre d'éléments en exergue. De fait, les consignes ne sont bien comprises que si elles sont concises, avec peu d'informations, avec une action non ambiguë et claire à mimer. En effet, mimer le fait de montrer que l'on va montrer est d'une complexité trop importante pour être compris. Au contraire, mimer le fait d'écrire pour faire comprendre aux élèves qu'il s'agit de la phase de trace écrite et que le cahier doit être sorti a été très efficace. L'accumulation de consignes simples mimées incluses dans une consigne générale n'est pas pertinente. Cela constitue un écueil dans la mesure où les élèves parviennent à comprendre des bribes de la consigne mais ils ne sont pas en capacité, et ce très légitimement, à faire un lien entre ces parcelles de propos. Nous avons trouvé une piste intéressante pour continuer à utiliser ce kinème en présence de consignes complexes lorsqu'en séance 7 nous avons fait l'essai d'utiliser le mime « filé ». Nous appelons ainsi la démonstration de la tâche induite par la consigne avec l'aide d'un élève où, plutôt que de mimer les actions, nous les faisons effectuer réellement par l'élève. Cette approche holistique qui prend en compte l'ensemble de la consigne a montré son efficacité en assurant une compréhension rapide et globale par les élèves.

Au regard de l'aide à la compréhension de consignes simples, ce kinème fait preuve d'efficacité. Cependant un écueil est à éviter : l'utiliser sans discernement lorsqu'une activité est redondante. Précisons, il y a deux activités récurrentes lors de cette séquence : le jeu « throw the ball » et la consigne de prendre le cahier d'anglais en vue de copier la leçon. Lors des premières séances, ce kinème a permis aux élèves de comprendre assez rapidement, avec un petit temps de réflexion, ce qui était annoncé ; ils se sont concentrés à la fois sur la parole et sur le geste. Lors des séances suivantes, lorsqu'ils ont vu le geste, ils ont compris de plus en plus vite, alors nous nous sommes posé la question de savoir si les élèves faisaient attention aux paroles. Nous avons donc fait un bref test hors de cette séquence pour voir si « take your copybook » et « throw the ball » étaient compris sans les gestes. Il en a résulté qu'une proportion bien moindre d'élèves comprenait avec l'oral comme seul point d'appui. Voilà pourquoi nous pensons qu'il ne faut pas tomber dans ce confort qui consiste à associer systématiquement un geste à une activité, il conviendrait d'utiliser ce kinème pour introduire, éventuellement réinvestir puis ensuite prioriser l'oral, puisque sa compréhension est tout de même l'objectif fondamental en classe de langue.

Ce kinème est utilisé de manière inégale selon les séances. La fréquence d'utilisation de ce kinème dépend des objectifs : plus il y a de nouveauté (vocabulaire étudié, consignes), plus l'enseignant a tendance à recourir à une gestuelle mimétique qui peut être plus ou moins fructueuse, comme nous l'avons montré. Au fur et à mesure que les élèves se familiarisent avec le matériau langagier, la nécessité de cette gestuelle diminue.

2. *Kinème Déictique*

En ce qui concerne l'utilisation de ce kinème, Tellier (2006 : 88) cite une étude qui « démontre l'effet du geste déictique sur la compréhension d'intentions spécifiques, dans la mesure où celui-ci est produit avec la parole (l'effet sur la compréhension du geste produit seul est très inférieur). » En nous appuyant sur cette affirmation, nous employons le kinème déictique avec un objectif double : rendre accessible un contenu lexical simple par la désignation et permettre à l'élève de savoir de quoi nous parlons et ce que nous attendons d'eux.

Séance 1 : 8 occurrences

Kinème utilisé deux fois lors de l'introduction d'une nouvelle notion pour désigner le support permettant à l'élève de comprendre ce dont nous parlions. Les flashcards étant visuelles, les élèves ont ~~done~~ compris de quoi nous parlions effectivement mais les kinèmes n'ont pas aidé à faire comprendre ce que nous en disions.

Kinème utilisé de manière récurrente lors de l'explication des consignes notamment en support du kinème mimétique. Lors de *Listen and show*, en disant : « I'll give you two cards », les cartes ont été désignées. De même, simultanément à l'énonciation « I'll speak about a boy or a girl », la flashcard correspondante a été pointée. La consigne étant complexe, seulement des bribes ont été comprises. Là encore ce kinème permettait de faire comprendre ce dont on parlait, pas réellement ce qu'on en disait.

Kinème utilisé lors du jeu *Listen and move* : nous donnions la consigne, tout en désignant la flashcard correspondante. Accompagné du kinème mimétique, la consigne a été bien comprise, la répétitivité de la désignation a permis aux élèves de comprendre la notion.

Kinème employé lors du jeu *Throw the ball* pendant la dévolution de la consigne : nous montrions au tableau la phrase que les élèves devaient prononcer lorsqu'ils lançaient la balle. Les élèves ont compris ce qu'ils devaient dire ce qui ne prouve pas pour autant qu'ils savaient ce qu'ils disaient : plusieurs élèves ont envoyé la balle à un garçon en disant « she is a boy ».

Kinème utilisé quand je les ai invités à dire la phrase vue en début de séance : lorsque nous avons désigné les flashcards, les élèves ont directement compris, ils ont levé la main d'eux-mêmes.

Enfin, lors de la trace écrite, ce kinème désignait ce que les élèves devaient écrire sur le cahier. De manière générale, les traces écrites sont au tableau, ce kinème n'était donc pas utile puisque les élèves savaient déjà ce qu'ils avaient à copier.

Séance 2 : 6 occurrences

Le kinème est utilisé pour l'introduction d'une nouvelle notion. Ici les mêmes flashcards sont utilisées, seule la structure grammaticale change. Encore une fois il permet de comprendre de quoi il s'agit, il semble que ce sont la répétition et la multiplication des exemples qui contribuent à la compréhension.

Kinème employé lors des entraînements :

Pour ce qui est de l'activité *Listen and show*, les élèves ont globalement compris qu'ils devaient montrer des cartes en fonction du mot qu'ils entendaient (boy ou girl) grâce à la

séance précédente. Les déictiques ont permis aux élèves de se souvenir des modalités du jeu sans pour autant contribuer à en comprendre le sens.

Quant au déroulement du jeu *Throw the ball*, les remarques sont similaires. Dans la mesure où les élèves commencent à connaître le jeu, ils savent déjà qu'il faut se référer au tableau pour dire la bonne phrase.

Pour ce qui est de la trace écrite, le constat est le même qu'à la séance précédente.

Séance 3 : 7 occurrences

Kinème utilisé lors du rebrassage. Il a été efficace, la désignation des flashcards leur a permis de comprendre qu'il fallait rappeler ce qui avait été vu, d'autant que cette étape est devenue quasiment systématique.

Le kinème est mobilisé lors de la nouvelle notion qui s'appuie sur une chanson, les élèves doivent discriminer quelques noms de pays : une carte est désignée pour appuyer la réponse à fournir. Les élèves ont compris globalement la consigne. Cependant ce kinème était noyé parmi d'autres, il est difficile de dire si sa contribution était conséquente.

Le déictique a été ensuite utilisé pour désigner les propositions d'élèves notées au tableau afin de s'assurer que tous soient d'accords. Il a permis aux élèves de comprendre que nous étions dans un temps où il fallait revenir sur les propositions formulées.

Un seul jeu (*Throw the ball*) a été effectué lors de cette séance. Cette fois le kinème a changé d'envergure. Avec la répétitivité de cette activité, les élèves savent qu'il faut bien écouter notre parole et regarder les éléments pointés du tableau pour ne pas faire d'erreur.

Pour ce qui est de la trace écrite, l'utilisation de ce kinème n'a, à ce moment de la séquence, plus de raison d'être.

Séance 4 : 3 occurrences

A présent, lors des moments de réactivation, ce kinème est presque une consigne en soi, les élèves comprennent directement ce qui est attendu par la désignation : cela éveille en nous une interrogation, si le geste n'est plus présent, les élèves comprendront-ils ?

Le déictique a été mobilisé pendant l'entraînement afin de faire comprendre la consigne. Celle-ci n'a été comprise qu'après de nombreux exemples de l'enseignant. Les élèves ont simplement compris le thème grâce à ce geste.

Séance 5 : 3 occurrences

La remarque est identique quant à l'utilisation de ce kinème en phase de réactivation (le thème est compris mais pas la consigne).

Le déictique permet aux élèves de comprendre la consigne dans les moments où ils sont invités à répéter et dans les cas où un référent est désignable (comme le contenu d'une flashcard).

Il a été utilisé pour souligner ce dont on parlait mais cela ne semblait pas utile puisque le référent était la notion principale de la séance.

La séance prévue a été modifiée, par manque de temps. Comme jeux, seul *Throw the ball* a pu être réalisé, les remarques sont similaires à celles de la séance précédente.

L'enseignant fait désormais l'économie de ce geste lors de la trace écrite.

Séance 6 : 2 occurrences

Kinème utilisé en phase de réactivation : les conclusions sont identiques aux précédentes.

Le déictique est ensuite employé au cours de la dévolution d'une consigne très complexe.

Il s'avère précieux pour faire comprendre de quel objet concret il s'agit (ex : dire « piece of paper » et montre la feuille de papier). Cependant, désigner le même référent pour parler cette fois de ce qui était représenté dessus a été source de confusion : trop d'information étaient afférentes à cet objet, le contenu et le contenant.

Séance 7 : 3 occurrences

L'utilisation de ce kinème durant la phase de réactivation est similaire à ce qui a été constaté plus haut. Par ailleurs, ce kinème a été mobilisé par l'enseignant qui se désigne lui-même : dans le jeu du bingo pour inviter les élèves à lui rappeler la consigne ; deux fois lors du jeu « Who's who ? » où l'enseignant demandait à un élève de venir avec lui et pour signifier qu'il commençait la partie. Dans les consignes complexes, plusieurs kinèmes interagissent, il est difficile de jauger la portée d'un seul.

Discussion

Dressons à présent un bref bilan de l'efficacité du kinème référentiel déictique au regard des objectifs poursuivis et des constats qui ont pu être établis.

Pour ce qui est de rendre accessible un contenu lexical simple, le kinème semble remplir son rôle notamment dans les cas où le vocabulaire est concret (désigner un stylo

quand on veut faire comprendre « pen » ; montrer la flashcard représentant une fille quand on parle de « girl »). Cependant, dès que le propos se complexifie, le déictique perd de son efficacité : par exemple, désigner la flashcard représentant une fille et dire « she is a girl » est très complexe à appréhender, les élèves pensent naturellement que cette phrase constitue une seule unité faisant référence aux filles. Il apparaît donc pertinent de ne mobiliser ce kinème qu'avec des unités très simples dont le référent est très clair (girl = fille). L'inverse est source de confusions. Par exemple, en désignant la flashcard qui représente une fille et en disant « she », l'enseignant risque de faire croire aux élèves que le mot fille se dit « she ».

Venons-en au second objectif qui est de permettre à l'élève de savoir de quoi il est question. Le kinème déictique est efficace dans toutes les phases d'une séance si l'on veut que l'élève comprenne de manière générale le sujet du propos, s'il n'est pas ambigu. Par exemple, désigner la flashcard représentant une fille indique qu'on parle de fille ou pointer la carte du monde leur fait comprendre que l'on va s'intéresser aux pays. En revanche, ce kinème est rarement efficace lorsqu'il s'agit de faire comprendre ce qu'on dit d'un sujet. Effectivement, l'intention est bien appréhendée mais pas le contenu linguistique : de nombreuses fois des questions n'ont pas été saisies malgré la compréhension du thème. Dans les cas où le contenu est réinvesti, ce kinème gagne en efficacité dans la mesure où les élèves savent déjà ce qu'on attend d'eux, d'une certaine manière, le déictique pourrait carrément se substituer à la consigne (cf : les phases de rebrassage). Le risque est bien sûr que la répétitivité tue la compréhension de sorte que l'élève ne se focalise plus sur l'énoncé oral. Il pourrait être intéressant de proposer des variantes dans les invitations à la réactivation des contenus afin de voir si les élèves seraient en mesure de faire la part des choses.

Nous nous sommes quelquefois aperçu que l'utilisation de ce kinème n'était pas pertinente lorsque, par exemple, nous désignons le texte au tableau à copier. Finalement les élèves avaient compris dès le mime accompagnateur de « take your copybooks ». D'autres fois, il a perdu son intérêt avec le temps, lors de jeux connus puisque les élèves savaient déjà à quoi se référer (dans les cas où nous désignons le tableau comme aide par exemple).

Ce kinème a été mobilisé de manière décroissante au cours de la séquence : entre 7 et 8 occurrences lors des trois premières séances puis environ 3 lors des suivantes. Cela montre que nous avons ajusté notre gestuelle en fonction de la pertinence du déictique au regard des constats que nous avons pu établir et du degré d'automatisation dans la compréhension des consignes dont certaines étaient récurrentes.

Finalement, nous avons constaté que le déictique s'inscrivait souvent dans une interaction avec d'autres kinèmes. Dès lors c'est l'ensemble qui contribuait à la compréhension des élèves. Il n'est donc pas toujours pertinent de l'analyser hors de ce contexte.

3. Autres kinèmes référentiels (Figuratifs, Illustratifs) et régulateurs (Intensifs).

Nous proposons ici une présentation plus synthétique dans la mesure où les occurrences relatives à ces kinèmes sont assez faibles.

Kinème référentiel figuratif

Ce kinème a été pensé avant tout pour faire comprendre aux élèves des référents abstraits, des concepts qui relèveraient de la métaphore ou de la métonymie.

Nous pouvons constater 13 occurrences de ce kinème au cours de la séquence, dont 6 identiques utilisés lors des phases de réactivation des notions antérieures. Il s'agissait d'un geste des deux doigts pointés vers l'arrière symbolisant l'antériorité. Les élèves n'en ont pas saisi le sens la première fois mais l'ont intégré rapidement. Au fur et mesure du déroulement de la séquence, ce geste s'est ritualisé : en le voyant, les élèves le percevaient comme étant une invitation à réactiver les notions travaillées antérieurement.

Les autres occurrences sont différentes. En séance 1 et 2, nous cherchions à faire comprendre que nous allons parler (lors de l'activité) : mouvement de doigts suggérant qu'un flot sortait de notre bouche. Il n'a pas été efficace. Les élèves peinent à interpréter une telle gestuelle qui souligne que nous allons parler au cours de l'activité alors que nous sommes déjà en train de le faire. La confusion semble d'ailleurs tout à fait logique : les informations sont trop nombreuses et abstraites. En séance 3, il a été utilisé comme une métonymie lorsque nous avons présenté l'ensemble de la carte du monde pour suggérer que seuls quelques pays sont à choisir. A ce moment, il était en interaction avec d'autres kinèmes. Nous pouvons dire que couplé au déictique, il a permis la compréhension du thème mais non le propos. En séance 6 un pouce levé accompagnait « the good one » et un poing vers le haut « you win ». Il s'avère que le premier n'est pas utile, les élèves n'ont fait

aucun lien tandis que pour le deuxième, la réaction était globalement mauvaise mais plus nuancée : la plupart n'ont pas compris car c'est seulement pour quelques-uns que ce geste s'est avéré suffisamment connoté (poing levé = victoire) pour aider la compréhension.

Discussion

La décision d'employer assez peu ce kinème s'appuie sur les conclusions de Tellier quant au décalage qu'il peut y avoir entre la maturité, le vécu des élèves et des enseignants. Etant donné que notre public était plus âgé (de 8 à 9 ans) que celui de Tellier (5 ans) nous avons proposé à nos élèves quelques kinèmes figuratifs que nous supposions être accessibles. Cet essai n'a globalement pas été conséquent. Les élèves n'ont pas été en mesure de faire le lien entre le geste qu'il soit d'ailleurs abstrait, propre à l'enseignant voire quelquefois un emblème, et le référent qu'il désigne une métaphore ou une métonymie. Néanmoins, il serait hâtif d'exclure des emblèmes figuratifs : notre utilisation de cette gestuelle était trop mince pour en tirer une conclusion définitive. Nous avons vu que l'emblème du poing levé était connu de certains élèves et les a aidés à comprendre l'activité proposée. On peut donc supposer qu'il existe des emblèmes maîtrisés par la majorité, qui peuvent être utilisés efficacement pour stimuler la compréhension. De plus, il est tout à fait envisageable de créer des emblèmes « de la classe » pour donner un accès rapide au sens (par exemple, lors des phases de réactivation, le geste indiquant l'antériorité est devenu symbolique). Il est aussi envisageable d'enseigner aux élèves certains emblèmes typiquement anglo-saxons, lorsque le contenu linguistique s'y prête. Il s'agirait alors d'un apport double : ritualisation d'une activité et découverte culturelle.

Kinème référentiel illustratif

Ce kinème a été prévu avec comme objectif de faire comprendre aux élèves l'évocation d'objets animés.

Nous n'avons relevé que deux occurrences de cette gestuelle : nous avons chaque fois dessiné la silhouette d'une personne dans l'espace pour évoquer l'idée de fille ou de garçon, ce qui finalement était redondant par rapport à l'emploi des mots boy et girl que les élèves maîtrisaient déjà.

Discussion

Celles-ci ne peuvent qu'être brèves et parcellaires au regard de la quantité de kinèmes mobilisés. Nous avons beaucoup utilisé les flashcards dans cette séquence ainsi que les mimes et les déictiques. De ce fait la représentation d'un objet animé, vivant ou non n'était pas pertinente. On peut néanmoins supposer, au regard des analyses précédentes, que cette gestuelle pourrait être pertinente dans la mesure où elle serait intégrée dans la culture de l'élève et désignerait l'objet aisément identifiable par l'apprenant. Ces suppositions constituent donc des pistes à poursuivre.

Kinème régulateur intensif

Ici nous cherchions à accentuer gestuellement le « h » de « he », « her », « his » pour faire comprendre aux élèves comment bien prononcer ces mots.

Ce lexique a été amené lors des deux premières séances, de fait il n'y a que deux occurrences de kinème dans cette séquence. Chaque fois nous l'avons utilisé pour montrer aux élèves comment bien prononcer : nous avons mis la main devant la bouche en prononçant pour signifier que de l'air venait toucher notre paume. Nous avons proposé un contraste, en faisant ce geste tout en disant « he » à la française sans prendre en compte le h puis à l'anglaise. Les élèves ont compris que leur prononciation était comparée à la nôtre et se sont mis à la tâche plutôt facilement. Cela a été efficace, ils ont compris que leur prononciation n'était pas optimale et la plupart y ont remédié, sur le moment du moins.

Discussion

Encore une fois, il a trop peu d'occurrences pour établir des conclusions stables. Nous aurions souhaité utiliser davantage cette gestuelle pour le vocabulaire de manière générale lorsque nous faisons répéter les élèves. Cependant il est difficile de trouver une gestuelle appropriée en amont. Nous sommes certain qu'une gestuelle adaptée contribue à faire comprendre aux élèves les écarts entre leur prononciation et la prononciation attendue comme en témoigne notre expérience. Il reste à définir une gestuelle qui serait en adéquation avec des sonorités spécifiques immédiatement perceptibles que l'on souhaite mettre en évidence, cela constitue une perspective intéressante pour un futur travail de recherche.

4. *Kinèmes Expressifs*

Co-actifs

Nous avons souhaité mobiliser ces kinèmes en vue de colorer nos propositions orales, sans pour autant exagérer ou minimiser le contenu transmis. De manière générale, ils sont pensés et utilisés comme des régulateurs : ils permettent à l'élève de savoir s'il est sur la bonne voie ou non.

Ce kinème est utilisé de manière récurrente dans toutes les séances. Il est ici difficile de mesurer la fréquence d'utilisation dans la mesure où cette gestuelle est souvent spontanée : effectivement, nous ne pouvions pas prévoir la nature des interactions que nous allions avoir avec les élèves. Ils ont majoritairement été investis pour réguler. En effet à chaque séance nous l'utilisons pour valider ou invalider les propositions des élèves. Celle-ci était pertinente, les élèves comprenaient sans peine quand ils produisaient quelque chose de juste ou d'erroné. Globalement, la rectification des erreurs était nettement plus aisée lorsque les notions étaient réinvesties, lors de phases de réactivation ou de jeux. Nous l'avons utilisé de manière plus ponctuelle et intuitive pour accompagner des invitations à l'action ou à adopter une attitude, telles que « stand up », « sit down », « speak up », « listen » en mobilisant notamment des gestes des mains vers le haut, vers le bas, ou derrière l'oreille. Cette gestuelle a été efficace, tout autant que les gestes mimétiques déjà testés, notamment pour que les élèves se lèvent ou se rassoient. Dans certains cas, nous annonçons un nombre (jusqu'à 10 au plus) et nous montrons la quantité avec nos doigts : par exemple, « there are 4 teams » (la main montre 4 doigts). Cela s'est avéré efficace, les élèves ont compris d'autant plus qu'ils n'avaient pas une connaissance fine des nombres à ce moment de l'année. Il importe toutefois de préciser que cette gestuelle était englobée dans une kinésie plus générale composée de différents kinèmes, aussi, le sens global a été perçu grâce à cette interactivité que nous avons déjà mentionnée.

Discussion

Nous pouvons conclure que ce kinème remplit tout à fait les objectifs pour lesquels nous l'avons mobilisé. En effet, lorsque nous l'utilisons comme régulateur, à chaque fois,

les élèves étaient en mesure de comprendre nos intentions. Bien sûr la plupart des élèves connaissent déjà les formules comme « yes », « very good », il n'empêche que cet appui gestuel est encourageant et valorisant. Pour ce qui est des erreurs, le co-actif contribue pleinement à faire comprendre aux élèves que leurs productions sont à parfaire, en revanche cela n'aiguille en rien sur la nature de l'erreur mais là n'est pas l'objectif. En effet d'autres kinèmes peuvent jouer ce rôle. D'ailleurs, lors des phases où la notion est réinvestie, les élèves comprennent d'eux-mêmes la nature de l'erreur et se reprennent aussitôt dans la majorité des cas, dès lors, le co-actif se suffit à lui-même. L'utilisation plus ponctuelle et intuitive a montré que ces gestes favorisaient la compréhension d'ordres sommaires ou d'unités lexicales simples. Nous souhaitons toutefois, au regard de nos analyses précédentes, émettre une réserve notamment sur la nature du geste utilisé. En effet, comme pour le kinème figuratif, il semble que certains gestes soient tantôt emblèmes tantôt des mouvements propres à celui qui les mobilise. Nous pouvons en tirer des conclusions similaires : les élèves et les enseignants n'ont pas la même expérience du monde, aussi certains gestes limpides pour les uns ne le sont pas forcément pour les autres. Il apparaît donc important d'adopter une attitude très réflexive quand on les emploie avec un jeune public.

Amplificateurs

Nous voulions utiliser des gestes qui soient en mesure d'accentuer nos propos quitte à les théâtraliser pour que les élèves soient à la fois plus réceptifs et appréhendent sans peine le contenu oral véhiculé.

Nous pouvons établir les mêmes constats qu'avec les co-actifs en termes d'occurrences. Il n'y a pas eu énormément de différences entre ce qui avait été prévu *a priori* et réalisé malgré quelques propositions spontanées en contexte. Globalement, les amplificateurs ont occupé la même place que celle des co-actifs à ceci près que la gestuelle a été exagérée. Nous avons tout d'abord voulu l'employer dans une perspective expérimentale en comparaison avec le co-actif lors des phases de validation. Les conclusions ont été similaires : il y a eu peu de plus-value et aucune moins-value en ce qui concerne la compréhension des élèves, même pour ce qui est de la reconnaissance des erreurs. Quelquefois nous annonçons un nombre, et ici, au lieu de simplement montrer la main, nous avons en plus, avec l'autre pointé les doigts un à un pour bien signifier la

quantité. De la même manière nous avons constaté que cet apport n'était pas pertinent dans la mesure où la simple utilisation de la main était suffisante pour que les élèves comprennent le message délivré. A un autre moment de la séquence, nous avons voulu signifier aux élèves qu'il fallait être attentif « listen carefully » en mettant la main derrière l'oreille (comme le co-actif) mais en ajoutant des mimiques faciales (yeux exorbités et bouche ouverte) pour bien appuyer notre propos. Encore une fois, l'exagération peut constituer ici une coloration intéressante susceptible d'agir sur l'attention mais elle n'influe pas sur la compréhension.

Discussion

Nous avons finalement mobilisé ce kinème dans une logique de comparaison avec le co-actif. Les conclusions peuvent être similaires qu'avec ce dernier : grâce à son concours, les élèves comprennent sans peine qu'ils sont dans l'erreur sans pour autant être en mesure d'en comprendre la provenance ; il leur permet également d'appréhender certaines intentions. Néanmoins nous avons fait le constat qu'il n'engageait pas plus une meilleure compréhension que le co-actif, mais qu'il n'est pas pour autant un frein. En somme rien n'empêche de l'utiliser, pour colorer ses énoncés et ainsi, éventuellement favoriser l'attention des élèves.

5. Kinèmes Autonomes : Phatiques, Régulateurs, Réactifs.

Phatiques

Nous avons pensé l'utilisation de ces kinèmes non pas comme autonomes mais comme coverbaux en vue d'accompagner les phatèmes³ que nous utilisons régulièrement pour nous assurer que les élèves suivent le fil de nos propos.

Ces kinèmes phatiques se manifestent généralement par des mimiques faciales : levées de sourcils, sourires, regards plus ou moins marqués. Bien qu'ils aient été prévus et notifiés de manière très générale dans la séquence, parce qu'ils sont difficiles à prévoir hors contexte, nombre d'entre eux se sont manifestés de manière tout à fait spontanée. Il est donc

³ D'après Martin Riegel *et al.* (1994 : 65) : « (phatèmes) qui ont pour fonction d'attirer ou de maintenir l'attention d'autrui : hein, n'est-ce pas ?, bon vous voyez, vous savez,... et qui jouent aussi le rôle de ponctuation du discours oral. »

difficile de faire état de sa fréquence, néanmoins il existe des récurrences. En effet, le phatique a été utilisé après chaque consigne ou explication en accompagnement de phatèmes ou de brèves structures telles que : « is it ok ? » ; « do you understand ? » ; « yes ? ». Ces mots sont globalement compris des élèves mais sans la gestuelle ils n'en comprennent pas forcément l'intention : nous pouvons affirmer que ce kinème est très efficace, lorsqu'il est mobilisé dans ce cadre, les élèves réagissent aussitôt à leur tour, souvent par des mimiques très limpides ou quelquefois de simples « yes » ou « no ». Dans d'autres cas, nous avons régulièrement constaté l'usage suivant : il était couplé à un déictique afin d'inviter les apprenants à entrer en action. Par exemple, en guise de consigne nous utilisons des formules comme : « ok X, repeat », « ok, now it's you », les phatiques permettent ici à l'élève de comprendre que c'est bien à lui que nous nous adressons et/ou de mobiliser l'attention de tous quand nous sollicitons l'ensemble du groupe. Le kinème est ici aussi très efficace dans la mesure où notre changement posturo-mimique est directement perçu par l'élève tant en début qu'en fin de séquence. De fait tous s'engagent dans l'action.

Discussions

Nous sommes à présent certain que nous poursuivrons notre enseignement avec l'appui de ce kinème : dans sa dynamique co-verbale du moins puisque nous l'avons peu mobilisé de manière autonome. Dans les cas où nous souhaitons nous assurer de la bonne compréhension d'un contenu quelconque par les élèves, le phatique nous permettait d'obtenir une réponse gestuelle ou verbale de tous les élèves. Ce qui nous donnait la possibilité de réajuster notre propos au besoin. Il permet donc à l'élève de comprendre nos intentions et d'agir, tant par un retour qu'une mise en activité. En revanche, il ne donne pas d'informations sur les éléments qui ne sont pas compris d'eux. Nous pensons qu'il est efficace avec des groupes de mots très simples et concis. En effet, la plupart des kinèmes étudiés montrent vite leurs limites face à la complexité de certains énoncés : nous pensons que ce constat est ici généralisable.

Régulateurs

L'utilisation du régulateur a été réfléchi en complémentarité avec les kinèmes co-actifs pour nous assurer que les élèves soient en mesure de comprendre si leurs productions sont validées ou non.

Au même titre que les phatiques, les kinèmes régulateurs ont été peu précisés dans nos fiches de préparation dans la mesure où il était difficile de les anticiper. Ils se manifestent de manière assez spontanée par des signes d'écoute active (mouvement de tête, sourires, regards singuliers par exemple). Ici aussi parler en termes d'occurrence est délicat. En effet, ce kinème est à la fois récurrent et utilisé dans des cas très précis. Nous précisons plus haut que son utilisation était corrélée à celle des kinèmes co-actifs, notamment dans les phases où nous souhaitions valider ou invalider les propositions des élèves. Cela s'est déroulé dans deux cas : lorsque les élèves étaient en cours de production orale, notre attitude gestuelle d'écoute active les rassurait et leur permettait de comprendre qu'ils étaient dans la direction que nous souhaitions ; lorsque les élèves avaient achevé leur production orale, notre attitude régulatrice leur permettait de comprendre s'ils étaient ou non dans l'erreur. Dans ce cadre il s'est donc avéré tout à fait efficace : les élèves lisent sur notre visage de sorte que l'oral soit même superflu d'autant que les structures utilisées sont souvent simples. Nous nous sommes aperçus que nous l'utilisions également parfois sans l'intention de valider, notamment lors des prises de représentations ou lorsque les élèves devaient relever des éléments d'un chant par exemple. Dans ce cadre nous adoptons une attitude d'écoute active pure parfois sans paroles, pour ensuite noter les éléments au tableau. Si cela tend à mettre les élèves en confiance, il semble que cette configuration n'agisse pas sur la compréhension dans la mesure où nos intentions ne sont pas claires pour les élèves : par exemple, des mouvements phatiques peuvent être interprétés comme une validation alors que la proposition de l'apprenant est erronée.

Discussion

Puisque l'utilisation du kinème régulateur a été bien souvent corrélée à celle du co-actif en ce qui concerne la validation des productions orales des élèves, nous pouvons établir des conclusions similaires quant à sa pertinence. Les résultats sont probants, les apprenants comprennent de manière systématique si leur production est juste ou erronée parce qu'ils sont en mesure de décoder instantanément nos mimiques faciales. Nous disions que ces gestes pourraient presque se suffire à eux-mêmes aussi bien par leur forte capacité évocatrice que par la simplicité des termes employés. Il pourrait être intéressant de proposer des validations gestuelles qui soient adossées à un vocabulaire plus complexe. Nous avons déjà une idée de la réponse : les élèves comprendraient le sens de l'expression verbale en

traduisant les mimiques de notre visage. Aussi il conviendrait d'avoir à l'esprit que l'apprenant doit apprendre les structures et donc qu'il faut, à certains moments renoncer à mobiliser ce kinème fût-il très efficace. En ce qui concerne notre posture d'écoute active pure sans lien avec une validation, nous avons attesté qu'elle ne contribuait pas à une quelconque compréhension mais encourageait l'élève, le mettait en confiance.

Conclusion

Nos premières expériences en tant qu'enseignant nous ont permis de postuler qu'une gestuelle pédagogique réfléchie est susceptible de favoriser la compréhension et la mémorisation des élèves et que certains gestes sont particulièrement efficaces.

Pour ce qui est de la première hypothèse, les résultats que nous avons obtenus dans le cadre de notre expérimentation viennent appuyer les résultats de la recherche de M. Tellier, présentés dans la partie théorique de ce mémoire. En effet M. Tellier a mené plusieurs expériences pour en arriver à la conclusion que les élèves comprennent et mémorisent mieux du moment qu'ils ne sont pas confrontés à la gestuelle métaphorique. Notre recherche nous a conduits à des conclusions similaires, l'analyse par kinème fournissant les éléments qui permettent de valider la seconde hypothèse.

En effet, les gestes que nous avons proposés se sont avérés, quelquefois, facilitateurs de compréhension, même s'il arrive que, utilisés sans pertinence, ils peuvent ne rien apporter voire constituer une entrave à la compréhension. Nous avons relevé quelques gestes⁴ à utiliser dans des contextes très précis en vue de faciliter la compréhension du jeune public :

- Les kinèmes mimétiques facilitent la compréhension des consignes très simples et montrent leur efficacité dans le cadre du mime « filé » lorsqu'il s'agit de la dévolution de consignes complexes.
- Les kinèmes déictiques permettent de désigner des référents concrets, faire repérer le thème (mais non le contenu) de propos complexes et se montrent particulièrement efficaces s'ils sont employés en synergie avec d'autres kinèmes.
- Les kinèmes co-actifs et amplificateurs sont efficaces pour réguler, rendre claires certaines intentions, étayer les propos des élèves notamment lorsqu'ils sont dans l'erreur : ceux-ci comprennent qu'il y a un problème (pas forcément lequel). Mobilisés pour des ordres ou des contenus lexicaux simples, ils s'avèrent également pertinents.
- Les kinèmes phatiques doivent être utilisés pour inviter les élèves à réagir, à comprendre nos intentions et à manifester leur compréhension (verbalement ou non). Ils font preuve d'efficacité dès lors qu'il s'agit de faire comprendre des groupes de mots simples et concis.

⁴ Nous excluons les kinèmes autonomes dans la mesure où ils ne sont pas liés à la parole.

- Les kinèmes régulateurs gagnent à être utilisés comme des co-actifs notamment pour que les élèves soient en mesure de comprendre si leurs productions sont justes ou non, mais également à encourager les élèves et les mettre en confiance.

Nous tenons toutefois à préciser que cette recherche comporte quelques limites. En effet, pour davantage d'objectivité, il aurait pu être utile de collecter et d'analyser plus qu'un type de corpus (journal de bord) et de procéder à la triangulation de données. Pour obtenir des résultats plus nombreux et mieux exploitables (cf illustratifs et intensifs), il aurait fallu avoir un corpus plus vaste recueilli auprès de plusieurs classes, avec la participation de plusieurs enseignants dans le cadre de différents dispositifs didactiques.

Nous pensons qu'il serait intéressant de prolonger cette recherche en comblant les lacunes évoquées et en nous intéressant de plus près aux kinèmes figuratifs, trop tôt évincés, dans les cas où la référence gestuelle est a priori partagée par l'enseignant et l'ensemble des élèves, ainsi qu'aux kinèmes illustratifs et intensifs que nous supposons efficaces malgré le peu de données recueillies.

Bibliographie

Ouvrages

- Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Education.
- Colletta, J.-M. (2005). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Bruxelles : Mardaga.
- Tellier, M. ; Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.

Thèses

- Potapushkina-Delfosse, M. (2014). *Gestes, contes, théâtre : une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants à l'école primaire*. Sciences du langage. Université du Maine.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans*. Linguistique. Université Paris-Diderot - Paris VII.

Articles :

- Cadet, L ; Tellier, M. (2007). *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage*. in Les cahiers de Théodile N°7, p. 67-80.
- Baribeau, C. (2004). *Le journal de bord du chercheur*. in Recherches Qualitatives – Hors-Série numéro 2. Actes du colloque l'INSTRUMENTATION DANS LA COLLECTE DES DONNEES, UQTR, 26 novembre 2004, p.98-114.
- Gélinas Proulx, A ; Ruest-Paquette, A-S ; A. Simões Forte, L ; Cotnam-Kappel, M ; Fallu, C et Bartosova, L. (2012). *La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. (En ligne), mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 16/02/17. URL : <http://ripes.revues.org/672>

Manuels

- Brikké, E. *et al.* (2012). *Hop in ! Niveau 2 – CMI, cycle 3*. Paris : Magnard.
- Geffroy, M. *et al.* (2015). *Pop up ! CMI : guide pédagogique*. Paris : Belin.
- Geffroy, M. *et al.* (2015). *Pop up ! CE2 : guide pédagogique*. Paris : Belin.
- Lordan, E. *et al.* (2016). *English Cupcake, méthode d'anglais CMI : Guide pédagogique*. Paris : Hachette éducation.

Textes officiels

- Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Conseil de l'Europe / Didier.
- Ministère de l'Education Nationale (2016). *Ressource d'accompagnement des nouveaux programmes de l'école et du collège, langues vivantes : Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. (En ligne), consulté le 03/03/17.
- Ministère de l'Education Nationale (2015). *Programmes de l'école élémentaire*. Bulletin Officiel n°11 du 26/11/15. (En ligne), consulté le 03/03/17.
- Ministère de l'Education Nationale (2012). *Progression pour les cycles 2 et 3*. Bulletin Officiel n°5 du 05/01/12. (En ligne), consulté le 03/03/17.
- Ministère de l'Education Nationale (2008). *Programmes de l'école élémentaire*. Bulletin Officiel n°3 du 19/06/08. (En ligne), consulté le 03/03/17.
- Ministère de l'Education Nationale (2007). *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel n°5 du 12/04/07. (En ligne), consulté le 02/03/17.
- Ministère de l'Education Nationale (2002). *Documents d'accompagnement des programmes : Anglais (cycle 3)*. Paris : CNDP. (En ligne), consulté le 03/03/17.

Annexes :

A. Séquence

CE2 | CM1

Langue vivante

Présenter quelqu'un

Lors des jeux proposés dans cette séquence, un tutorat sera mis en place afin que les élèves en difficulté puissent être en situation de réussite.

Informations générales



Objectif

- **Culturels : métiers/pays**
- **Vocabulaire : nationalité, métiers**
- **Interaction : jouer à des jeux de présentation**
- **Parler en continu : présenter brièvement quelqu'un**
- **Lire une courte présentation et comprendre**
- **Ecrire une courte présentation**
- **Grammaire : he/she ; his/her**
- **Phonologie : le s pour la 3e pers du sing.**



Auteur

V. LEFEBVRE

















Licence

Créative Commons - liberté de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public sous conditions : citation de la paternité, pas d'utilisation commerciale, pas de modification.

Déroulement des séances

- Séance 1 : Séance 1 (32 min)
- Séance 2 : Séance 2 (35 min)
- Séance 3 : Séance 3 countries (35 min)
- Séance 4 : Séance 4 : He/she is from (30 min)
- Séance 5 : Séance 5 : Métiers (30 min)
- Séance 6 : Présenter quelqu'un (30 min)
- Séance 7 : Séance 7 : Présenter quelqu'un 2 (35 min)
- Séance 8 : Séance 8 : Evaluation (30 min)

 Objectif(s) de séance  Matériel	Reconnaître la structure he/she <div style="text-align: right;">  32 minutes (6 phases) </div> Flashcards métiers (des garçons et des filles) Carte individuelle élève (he et she)
<p>1. Introduction d'une nouvelle notion  (collectif) découverte  5 min.</p> <p> Activité de l'enseignant L'enseignant met au tableau plusieurs images représentant des filles et des garçons. En pointant chaque image, il dit soit "he is a boy" soit "she is a girl". (Kinème référentiel déictique) + (Kinème intensif pour la phonologie du she/he)</p> <p> Informations complémentaires Pour l'instant, il vaut mieux utiliser la forme pleine - "he is" et non "he's" - pour éviter la confusion avec "his" qui sera introduit bientôt.</p> <p> Activité des élèves Les élèves répètent. (Kinème interactif phatique sollicitation de l'élève)</p> <p> Activité de l'enseignant Puis l'enseignants prononce juste "he" ou "she" en pointant les images de garçons ou de filles respectivement. (Kinème référentiel déictique)</p> <p> Activité des élèves Répètent. (Kinème interactif phatique sollicitation de l'élève)</p>	
<p>2. Entraînement-compréhension  (collectif) découverte  8 min.</p> <p> Activité des élèves 1. Listen and show Aux élèves maintenant de désigner la bonne image en fonction du mot qu'ils entendent ("he" ou "she") puis de la phrase qu'ils entendent ("he is a boy" / "she is a girl").</p> <p> Consigne cartes he et she distribuées. Les élèves montrent leur carte en fonction de l'énoncé.</p> <p> Activité de l'enseignant I'll give you two cards he and she (kinème référentiel déictique : montre les cartes). Then I'll speak (kinème référentiel mimétique mime de l'acte de parler puis kinème figuratif : mouvements de doigts près de la bouche pour montrer les sons qui sortent) about a girl or a boy (kinème référentiel déictique : désigne les flashcards) , you'll have to show me the good card (kinème référentiel mimétique : montre l'action à effectuer).</p> <p> Activité des élèves 2. Listen and move On peut demander aux filles de la classe de se lever quand elles entendent "she" et aux garçons - quand ils entendent "he".</p> <p> Activité de l'enseignant When I'll say he (kinème référentiel figuratif : mouvements de doigts devant la bouche ; déictique pour montrer les flashcards correspondantes), you'll have to stand up (kinème mimétique : montre ce qu'il faut faire) if you're a boy. And when I'll say she, you'll have to stand up if you're a girl.</p>	
<p>3. entraînement production  (collectif) découverte  5 min.</p> <p> Activité de l'enseignant L'enseignant montre les images. (kinème référentiel déictique)</p> <p> Activité des élèves les élèves disent le pronom personnel correspondant puis la phrase correspondante.</p> <p> Activité de l'enseignant (kinème interactif phatique sollicitation de l'élève)</p>	

4. entraînement production dans un nouveau contexte



(collectif) | découverte |



6 min.

Throw the ball



Consigne

Lancer la balle à un élève en lui posant la question. Il répond et lance la balle à un autre élève qui fera de même. Il décrit celui qui l'a lancé - s'il s'agit d'un garçon, il dit "He is a boy", si c'est une fille - il dit "She is a girl".



Activité de l'enseignant

You'll throw the ball (*kinème mimétique : lance la balle à un élève*) to a pupil and you'll ask him the question (*kinème référentiel déictique : montre la question écrite au tableau*). He will answer and throw the ball (*kinème mimétique: montre de nouveau*).

5. trace écrite



(collectif) | découverte |



6 min.



Activité de l'enseignant

Montrer aux élèves l'écriture des mots "he" et "she" en écrivant "he" à côté de chaque image de garçon et "she" à côté de chaque image de fille. Compléter avec "is a boy"/"is a girl".

Distribuer à chacun une image de garçon et une image de fille. Demander de coller ces images dans le cahier d'anglais et de les annoter avec les phrases apprises.

En fonction des propositions il écrit au tableau la trace écrite.

Then, take your copybook (*kinème expressif amplificateur : mime l'action d'écrire*) and write the lesson (*kinème référentiel déictique montre le tableau*) under the card (*kinème référentiel déictique*).

6. bilan



(collectif) | découverte |



2 min.



Activité de l'enseignant

A faire en français. Qu'avons-nous appris?



Réponse attendue

"termes savants" sur leur expérience: nous avons appris les pronoms "il" et "elle" en anglais.



Activité de l'enseignant

La mise en parallèle des deux langues est intéressante et faisable ici. On peut également les amener à comparer les phrases apprises avec "I am a boy" et "I am a girl" qui avaient été travaillées auparavant.

Séance 2

 Objectif(s) de séance	Connaître et utiliser his/her	 35 minutes (5 phases)
	 Matériel	

1. Réactivation



(collectif) | réinvestissement |



5 min.



Activité de l'enseignant

Remettre au tableau les images de filles et de garçons. Inviter les élèves à dire d'abord les pronoms correspondants puis les phrases correspondantes (*kinème interactif phatique sollicitation de l'élève*). What have we seen last time ? (*kinème référentiel figuratif : c'est un geste métaphorique pour désigner le travail de la mémoire*).



Activité des élèves

Réactivent les notions. (*utilisation de kinèmes discursifs et co-actifs : pour valider les réponses ; ou pour montrer que l'enseignant ne sait pas qu'il aimerait que l'élève persévère de lui-même*)

2. Introduction nouvelle notion



(collectif) | découverte |



5 min.



Activité de l'enseignant

En pointant les images, l'enseignant prononce "his name is.;" ou bien "her name is..."
L'enseignant met au tableau plusieurs images représentant des filles et des garçons. En pointant chaque image, il dit soit "his name is.;" ou bien "her name is..." . (*Kinème référentiel déictique*) + (*Kinème référentiel illustratif pour la phonologie du his/her*)



Activité des élèves

Les élèves répètent. (*kinème interactif phatique sollicitation de l'élève*)



Activité de l'enseignant

Puis l'enseignant prononce juste "his" ou "her" en pointant les images de garçons ou de filles respectivement. (*Kinème référentiel déictique*)



Activité des élèves

Répètent. (*kinème interactif phatique sollicitation de l'élève*).

3. Entraînement



(collectif) | entraînement |



15 min.

Phase 1 (entraînement-compréhension). Aux élèves maintenant de désigner la bonne image en fonction de la phrase qu'ils entendent ("his name is..." ou "her name is...").



Consigne

Listen and show : I'll give you two cards his and her (*kinème référentiel déictique : montre les cartes*). Then I'll speak (*kinème référentiel mimétique mime de l'acte de parler, et kinème figuratif : mouvements de doigts près de la bouche pour montrer les sons qui sortent*) about the name of a girl or a boy (*kinème référentiel déictique : désigne les flashcards*) , you'll have to show me the good card (*kinème référentiel mimétique : montre l'action à effectuer*).

Phase 2 (entraînement-production).



Consigne

look and speak : L'enseignant montre les images, les élèves disent la phrase correspondante.
I'll show you some cards (*kinème référentiel mimétique : mime ce qu'il va faire*), then you (*kinème interactif phatique*) will have to tell (*kinème référentiel figuratif : mouvements de doigts devant la bouche*) : "his name is" ; "her name is".

Phase 3 (entraînement-production dans un autre contexte).



Consigne

Throw the ball : . L'élève qui reçoit le ballon décrit celui qui l'a lancé - s'il s'agit d'un garçon, il dit "He is a boy. His name is...", si c'est une fille - il dit "She is a girl. Her name is.;"

I'll throw the ball to a girl. (*kinème mimétique : jette la balle à un élève*) and you'll ask him the

You'll throw the ball to a pupil (kinème mimétique : lance la balle à un élève) and you'll ask him the question (kinème référentiel déictique : montre la question écrite au tableau). He will answer and throw the ball (kinème mimétique : montre de nouveau).

4. Trace écrite



(collectif) | mise en commun / institutionnalisation |



7

min.



Activité de l'enseignant

Compléter la trace écrite de la séance précédente avec phrases "His name is.;" / "her name is..."

Invite les élèves à proposer la phrase à mettre à cette suite.

Take your copybook (Kinème mimétique : mime l'acte d'écrire)

What should we write in our copybook ? (kinème référentiel mimétique : mime acte d'écrire) ?
(+Kinème interactif phatique: sollicitation des élèves)

Ecrit au tableau la forme attendue.



Activité des élèves

Participent puis copient la trace écrite.

5. Bilan



(collectif) | mise en commun / institutionnalisation |



3

min.



Activité de l'enseignant

A faire en français.



Réponse attendue

Les élèves réaliseront certainement que, en anglais contrairement au français, on emploie des adjectifs possessifs différents pour "elle" et pour "il".

Séance 3 countries

 Objectif(s) de séance  Matériel	Connaître le nom de quelques pays Chanson Flashcards Drapeaux individuels à coller Carte du monde	 35 minutes (5 phases)
<p>1. Rebrassage  (collectif) réinvestissement  5 min.</p> <p> Activité de l'enseignant Remettre au tableau les images de filles et de garçons. Inviter les élèves à dire d'abord les pronoms correspondants puis les phrases correspondantes. <i>What have we done last time ? "He is a boy. His name is..." / "She is a girl. Her name is..."</i> <i>(kinème interactif phatique sollicitation de l'élève). What have we done last time ? (kinème référentiel figuratif : c'est un geste métaphorique pour désigner le travail de la mémoire).</i></p> <p> Activité des élèves Réactivent les notions. <i>utilisation de kinèmes discursifs et co-actifs</i></p>		
<p>2. Introduction de quelques noms de pays  (collectif) découverte  5 min.</p> <p> Activité de l'enseignant Organise une double écoute de la chanson "Where are you from" (entendue une fois en septembre). Listen very carefully. <i>(Kinème expressif amplificateur : les doigts montre les oreilles.)</i> Puis interroge les élèves sur ce qu'ils ont entendu notamment les pays. <i>Which country can you hear ? By exemple, I can hear France. (Kinème expressif amplificateur : les doigts montrent les oreilles ; Kinème référentiel déictique : montre une carte affichée dans la classe).</i></p> <p> Activité des élèves Répondent à chaud.</p> <p> Activité de l'enseignant Ecoute sans valider les propositions des élèves. <i>(Kinème interactif régulateur : signaux à valeur d'écoute comme des mouvements d'écoute active ; interactif phatique ; expressif co-actif).</i> Les note au tableau. Propose une nouvelle écoute afin de vérifier les propositions initiales des élèves. Organise la confrontation avec ce qui a été écrit. <i>So, what do you think ? X, are you ok with this ? (kinème référentiel déictique ; montre le tableau). Did you hear an other country ? (Kinème référentiels figuratifs : les doigts montrent les oreilles ; Kinème référentiel déictique : montre une carte affichée dans la classe).</i> Au fur et à mesure, montre le drapeau concerné puis le fixe sur la carte du monde.</p> <p> Informations complémentaires L'idée est de retenir le terme "country" et quelques pays relativement transparents.</p>		
<p>3. Entraînement compréhension  (collectif) découverte  18 min.</p> <p><u>(entraînement-compréhension).</u></p> <p> Activité de l'enseignant L'enseignant dit le nom d'un pays. <i>I'll say the name of a country (kinème référentiel déictique) then you'll have to chose (kinème référentiel mimétique ; mime action à effectuer) the good flag. (kinème référentiel déictique)</i> Un essai : régule les propositions des élèves par des kinèmes co-actifs, discursifs.</p> <p> Activité des élèves Un élève va choisir le drapeau correspondant au tableau. Les autres élèves valident/corrigent.</p> <p><u>(entraînement-production en collectif)</u></p>		



Activité de l'enseignant

I'll hide one of those flags (*kinème référentiel mimétique : mime l'action à effectuer*) then you'll (*kinème interactif phatique*) have to tell me (*kinème référentiel déictique*) which one (*kinème co-actif: balayer du doigt l'ensemble des cartes*) is missing (*kinème mimétique : acte de chercher*).
L'enseignant choisit et cache une flashcard-drapeau.



Activité des élèves

Les élèves essaient de deviner de quel pays il s'agit: Is it Italy? - No it isn't./ Yes, it is.
Puis le jeu continue avec un élève qui cache un drapeau et les autres élèves qui devinent. (*kinèmes interactifs phatiques*)

(entraînement-production : throw the ball)



Informations complémentaires

Même jeu que les séances précédents, mais en plus il faut ajouter la provenance (un pays de son choix).

4. Trace écrite



(collectif) | découverte |



5 min.



Activité de l'enseignant

Invite les élèves à sortir leur cahier d'anglais et à coller quelques drapeau puis à écrire les noms dessous.
(cf kinèmes mimétiques et déictiques utilisés comme lors des séances précédentes.)

5. Bilan



(collectif) | découverte |



2 min.



Informations complémentaires

Bilan en français

Séance 4 : He/she is from

 Objectif(s) de séance  Matériel	Savoir dire de quel pays vient une personne Cartes garçon/fille Cartes pays	 30 minutes (4 phases)
1. Rebrassage  (collectif) réinvestissement  5 min.		
<p> Activité de l'enseignant</p> <p>Organise le rebrassage de la séance précédente sur les pays. What have we seen last time ? (<i>kinème figuratif</i>) Pointe les cartes (<i>kinèmes déictiques</i>) et invite les élèves à participer. (<i>kinème interactif phatique</i>)</p> <p> Réponse attendue</p> <p>On cherche à en venir à : 1. He/She is a boy, a girl. 2. Where is he/she from ? Au préalable, les flashcards déjà utilisées sont affichées au tableau.</p> <p> Activité des élèves</p> <p>Ils participent à ce rebrassage.</p> <p> Activité de l'enseignant</p> <p>Utilisation de <i>kinèmes discursifs</i> et ou <i>co-actifs</i> pour valider, relancer etc.</p>		
2. Introduction d'une nouvelle notion.  (collectif) découverte  5 min.		
<p>Introduire "he/she is from..." en se servant de la même chanson que lors de la séance précédente. Avec les images des garçons/filles et des drapeaux au tableau - faire répéter "he/she is from..."</p> <p> Informations complémentaires</p> <p>La structure where are you from est déjà connue des élèves.</p> <p> Activité de l'enseignant</p> <p>Which question should we ask to know something about the cards ? (<i>Kinème référentiel déictique : montre les flashcards ; Kinème figuratif : mouvement de doigts devant la bouche pour faire comprendre ask</i>).</p> <p> Activité des élèves</p> <p>S'exécutent font des essais. (on cherche à savoir d'où il viennent, en lien avec les pays entendus précédemment).</p> <p> Activité de l'enseignant</p> <p>Etaye jusqu'à la réussite. (<i>Kinème expressif co-actif : étaye le propos ; Kinème interactif régulateur : écoute active ; Kinème discursif réactif : montre l'acceptation ou le refus d'une signe</i>).</p>		
3. Phase 3  (collectif) découverte  15 min.		
<p>(entraînement-compréhension).</p> <p> Activité de l'enseignant</p> <p>I'll say something, then you'll (<i>kinème phatique</i>) have to chose (<i>kinème mimétique : mime l'action à effectuer</i>) the two (<i>kinème co-actif : montre deux doigts</i>) good cards. L'enseignant dit p. ex. "she's from Germany".</p> <p> Activité des élèves</p> <p>Un élève choisit 2 flashcards correspondantes au tableau (fille + drapeau allemand). Les autres valident ou corrigent.</p> <p> Activité de l'enseignant</p>		


 Utilise des kinèmes discursifs et co-actifs pour valider ou non les propositions des élèves


 **Informations complémentaires**
Les élèves peuvent reproduire ce jeu à deux.

entraînement production

 **Informations complémentaires**
Throw the ball. CF séance précédente.

4. Trace écrite

 (collectif) | découverte |  5 min.

 **Informations complémentaires**
continuer la trace écrite commencée lors des séances 1 et 2. Chacun ajoute à "He is a boy. His name is..." la phrase "He is from..." + pays de son choix. Puis on ajoute cette phrase, avec un autre pays, au texte de la fille.
Kinème similaires que pour les séances précédentes au sujet de la trace écrite.

Séance 5 : Métiers

 Objectif(s) de séance	Savoir dire quel est le métier d'une personne	 30 minutes (4 phases)
1. Rebrassage		
 (collectif) découverte  5 min.		
 Activité des élèves	Les élèves disent les phrases qui correspondent aux images qu'ils voient au tableau (boy/girl/name/country).	
 Activité de l'enseignant	Demander toute la série, p.ex.: "she's a girl. Her name is Jane. She is from Australia". I'll tuch a card (<i>kinème déictique</i>) then you'll (<i>kinème phatique</i>) have to present the card. (<i>kinème déictique, liste les différents points de la carte</i>). (Valide les productions des élèves avec l'aide de différents kinèmes co-actifs et discursifs).	
2. Introduction de quelques noms de métiers		
 (collectif) découverte  10 min.		
 Activité de l'enseignant	Il raconte une histoire en affichant les flashcards au fur et à mesure : it's Lola, she is a girl. he's her father, he is a cook, she's her mother, she is a teacher. Faire répéter les noms des métiers. Repeat all the job (<i>kinèmedéictique</i>) you heard. (<i>kinème amplificateur : pointe ses oreilles</i>).	
 Activité des élèves	Participent	
 Activité de l'enseignant	Valide ou non les productions avec des kinèmes co-actifs, discursifs, invite à réessayer avec des kinèmes phatiques. Organise ensuite un jeu de mime: You'll have to mime a job. The other one (<i>kinème déictique</i>) will have to find it. (<i>Kinème référentiel mimétique, fait un exemple</i>).	
 Activité des élèves	un élève mime un métier, les autres doivent deviner "is it a cook/teacher etc?"	
 Activité de l'enseignant	Par différents kinèmes, valide la structure. Au besoin, il la reformule puis la fait répéter aux élèves.	
3. entraînement production : memory game		
 (groupes de 5) entraînement  10 min.		
 Activité de l'enseignant	Explique une nouvelle activité. You're four or five in a team (<i>kinème expressif co-actif : montre 5 doigts</i>). In each team you'll all (<i>kinème expressif co-actif : pouce levé pour évoquer chaque équipe ; kinème co-actif et déictique: balaye la classe du doigts pour désigner tout le monde</i>) play to the memory game (<i>kinème figuratif: pointe sa tempe du doigt</i>). If your team is the first (<i>kinème expressif co-actif</i>) to finds all the cards (<i>kinème figuratif: met sa main sur le front formant une casquette ; Kinème référentiel déictique : désigne les cartes</i>), she win. (<i>kinème figuratif: baisse le point vigoureusement en signe de victoire</i>). When you find the match (<i>kinème expressif amplifieur : pose ses mains l'une sur l'autre</i>) you have to say by exemple : "This is a boy, he is a doctor. ".	
 Différenciation	Possibilité de l'exprimer en français si vraiment la compréhension est trop complexe ; Vous êtes par équipes de 4. Vous allez jouer tour à tour dans l'équipe au jeu du mémory. La première équipe qui a trouvé toutes les cartes aura gagné. Dès qu'un couple est trouvé il faudra verbaliser ex: This is a boy, he is a doctor.	
 Activité des élèves	Ils s'investissent dans l'activité.	
 Activité de l'enseignant	Passe voir les groupes pour réaliser au besoin les structures lexicales (<i>kinème discursifs co-actifs</i>). Fait	

Prenez bien soin de bien écouter et de bien regarder les autres. Prenez bien attention à l'utilisation exclusive (au maximum) de l'anglais.

4. Trace écrite



(collectif) | mise en commun / institutionnalisation |



5
min.



Activité de l'enseignant

Take your copybook and write the lesson. (*kinème mimétique*).



Activité des élèves

Copient les quelques mots de métiers écrits au tableau.

Présenter quelqu'un



Objectif(s) de séance

Réinvestir ses connaissances en vue de présenter brièvement quelqu'un.**30 minutes**
(3 phases)

Matériel

Jeu de bingo (reprendre cartes métiers + nationalité)
Fiches de personnages individuelles**1. Rebrassage**

(collectif) | réinvestissement | 5 min.

**Activité de l'enseignant**

Met au tableau les flashcards associant métiers, nationalité et sexe.

What have we seen last time ? (kinème figuratif)

Pointe les cartes (kinèmes déictiques) et invite les élèves à participer. (kinème interactif phatique)

**Réponse attendue**

On cherche à en venir à :

1. He/She is a boy, a girl.
2. Where is he/she from ?
3. What's her/his job ?

**Activité des élèves**

Ils participent à ce rebrassage.

2. Bingo

(collectif) | découverte | 15 min.

**Activité de l'enseignant**

Introduit un nouveau jeu pour comprendre une présentation complète.

**Informations complémentaires**

Des cartes avec 1 personnage, son pays d'origine et son métier sont sur une grille de bingo.

**Consigne**

Vous avez chacun une grille avec des personnages. Je vais présenter des personnages, dès que vous l'avez sur votre grille vous le marquez avec votre feutre d'ardoise. Si vous avez tous les personnages, vous dites Bingo et vous avez gagné !

**Activité de l'enseignant**

You all have a paper (kinème référentiel déictique) with boys and girl (kinème référentiel déictique). You'll listen carefully (kinème expressif amplificateur : pointe ses oreilles). I'll present a boy or a girl, if you have the good one (kinème référentiel figuratif : pouce levé), on your paper, you take your pen (kinème référentiel mimétique) and you strike (kinème référentiel mimétique) this one. By exemple (kinème référentiel mimétique : l'enseignant fait la présentation, puis mime un élève). If you strike all the paper (kinème référentiel mimétique) you win (kinème figuratif : mouvement de bras soulignent la victoire) : you have to say BINGO (kinème référentiel mimétique)

3. Jeu en interaction

(collectif) | entraînement | 10 min.

**Activité de l'enseignant**

Explique l'activité aux élèves

**Consigne**

Vous avez chacun 3 cartes de personnages avec des caractéristiques. Vous vous posez des questions tour à tour pour connaître les informations sur les cartes. Le premier qui obtient 3 informations gagne 1 point. Il faut 3 point pour gagner la partie. You'll all have 3 (kinème expressif amplificateur : montre 3 doigts) characters cards (kinème référentiel déictique) with characteristics (kinème référentiel déictique). You'll ask questions each other (kinème référentiel déictique : pointe les élèves ; et mimétique) to know some informations about the cards. The first with 3 (kinème expressif amplificateur) information wins (kinème figuratif) 1 point (kinème amplificateur). You must have 3 point (kinème amplificateur) to win the game (kinème figuratif : poing vers le haut)

**Activité des élèves**

Participent à l'activité

**Activité de l'enseignant**

Passé dans les rangs et veille à ce que l'on parle effectivement en anglais. Utilise des kinèmes discursifs et co-actifs pour valider ou non les propositions des élèves. Utilise également des kinèmes phatiques en vue de relancer l'élève dans sa production orale.

Séance 7 : Présenter quelqu'un 2

 Objectif(s) de séance  Matériel	Présenter brièvement quelqu'un en anglais. Qui est-ce (avec les cartes du memory, j'y ajoute la nationalité) + jeu de bingo	 35 minutes (4 phases)
1. Rebrassage  (collectif) réinvestissement  5 min.		
<p> Activité de l'enseignant Met au tableau les flashcards associant métiers, nationalité et sexe. What have we seen last time ? (kinème figuratif) Pointe les cartes et invite les élèves à participer.(kinème interactif phatique)</p> <p> Réponse attendue On cherche à en venir à : 1. He/She is a boy, a girl. 2. Where is he/she from ? 3. What's her/his job ?</p> <p> Activité des élèves Ils participent à ce rebrassage.</p>		
2. Bingo  (collectif) réinvestissement  15 min.		
<p> Activité de l'enseignant Can you tell me (kinèmes référentiels déictique : montre les élèves puis lui-même ; teinté de phatique en vue d'inviter l'élève à la prise de parole) how to play Bingo (kinème référentiel déictique : pointe le bingo, on peut penser qu'en voyant le jeu, les élèves proposeront la consigne d'eux-mêmes) ?</p> <p> Activité des élèves Essaient de répondre.</p> <p> Activité de l'enseignant Utilise des kinèmes co-actifs, discursifs pour valider ou non les propositions et accompagner ses propos</p> <p> Informations complémentaires En dernier recours, il pourra réexpliquer de la même manière que la séance précédente. La séance étant la veille il ne devrait toutefois pas y avoir de problèmes.</p>		
3. Qui est-ce ?  (collectif) découverte  12 min.		
<p> Activité de l'enseignant Introduit un nouveau jeu.</p> <p> Consigne Vous avez un ensemble de cartes face à vous. Il y a un 3e set dans lequel vous devez piocher une carte. Cette carte sera celle que votre adversaire devra découvrir. Au fur et à mesure des questions, il faudra retourner les cartes éliminées. Vous poserez des questions en anglais sur la nationalité, le job, le sexe. "Is she a doctor, Is she from Australia ?" L'autre ne peut répondre que par oui ou par non.</p> <p> Activité de l'enseignant Beaucoup d'informations dans cette consigne : va prendre un élève et utiliser un kinème mimétique filé sur le temps de jeu, en jouant avec lui et va verbaliser au fur et à mesure. Please Meinel, come with me (kinème déictique se désigne), we'll play. Il prend une carte dans le 3e tas la regarde en la cachant de son adversaire puis la retourne et la pose devant lui. Please take a card (déictique pointe la tas). I begin (kinème déictique) : Meinel, is it a boy ? You just say "yes" or "no" (kinème figuratif : doigt levé en signe d'information importante ; et co-actif : signe de tête pour oui et non). Elle répond. Et en fonction il retourne toutes les filles ou tous les garçons. "So it's not a boy, ok" verbalise. Puis invite Meinel à poser une question. "Please, you should ask a question now (kinème déictique : elle puis lui). Pour terminer : Do you understand ? Pour terminer : Do you understand ?</p> <p> Informations complémentaires</p>		

3 sets par binôme. L'enseignant montre un exemple.

Activité de l'enseignant

Il va passer dans les rangs pour aider les élèves qui en ont besoin et s'assurer que tous parlent bien en anglais constamment lors du jeu. Utilisation de kinèmes co-actifs, discursifs, interactifs phatiques, en fonction des besoins, des prestations et des propositions des élèves

4. Bilan



(collectif) | mise en commun / institutionnalisation |



Activité de l'enseignant

Demande en français aux élèves ce qu'ils savent faire à présent grâce à toutes les séances.

Activité des élèves

Répondent

Activité de l'enseignant

Puis précise que la prochaine fois ce sera l'évaluation, cela sera bien entendu lié à des activités qui auront été exploitées au préalable.

8

Langue vivante

Séance 8 : Evaluation



Objectif(s) de séance

Savoir présenter quelqu'un

30 minutes
(2 phases)



Matériel

Grille évaluation
Qui est-ce ?
Jeu cartes d'identité

1. Cartes d'identité



(groupes de 3) | évaluation |



15 min.

Activité de l'enseignant

Demande aux élèves de présenter l'activité si ils s'en souviennent. Puis s'assure que tout le monde a bien compris. Explique la modalité d'évaluation. Ce jeu se joue à deux. Le 3 élève va évaluer un des deux qui jouent, pour ça il utilisera la grille et fera bien attention à ce qui est dit pour une objectivité maximale.

Activité des élèves

jouent. L'évaluateur est très attentif à ce qui se dit, la grille lui permet d'être rigoureux même si il ne maîtrise pas tout à la perfection.

Activité de l'enseignant

Passé voir les trinômes et notamment l'évaluateur afin de s'assurer que tout se passe bien.

2. Phase 2



(groupes de 3) | évaluation |



15 min.

Informations complémentaires

Même modalité que la phase précédente avec le jeu du qui est-ce.

Activité de l'enseignant

A l'issue l'enseignant récupère les grilles d'évaluation.

B. Journal de bord tel qu'il a été rédigé.

Journal de bord : Séance 1

I. Description

Le début de la séance a un peu varié. Au lieu de commencer directement par He et She en montrant les personnages, j'ai commencé par poser des questions de type : « is it a dog, a cat, a monkey ? » Et attendre une suite de « no » pour demander, « so, what is it ? ».

Réponses : « boy », « girl ».

- ➔ Le kinème référentiel déictique pour désigner les cartes a peu d'intérêt pour aider à la compréhension.
- ➔ Utilisation non prévue d'un kinème référentiel mimétique pour distinguer le garçon de la fille (gros bras/personnage timide). A permis a une élève de comprendre « girl ».

Ensuite j'ai pointé les cartes, et j'ai dit « he is a boy » ; « she is a girl ». J'ai invité les élèves à faire de même « Now, you play »

- ➔ Kinème interactif phatique : efficace pour faire entrer les élèves dans le jeu. (ensemble du groupe classe pointé du doigt)

J'ai ensuite pointé les cartes et dit « he » ou « she » et invité les élèves à faire de même, même kinème accompagnant la consigne, relativement efficace.

Ensuite j'ai entamé des jeux.

Listent and move : Consigne donnée comme dans la fiche de préparation. Les gestes ont profondément aidé la compréhension notamment le geste des mains vers le haut pour « wake up ». Je ne suis pas certain que le geste accompagnant « speak » soit particulièrement utile.

Throw the ball : Consigne bien moins comprise, mise à part jeter la balle le kinème mimétique étant très parlant. Mais comprendre qu'il fallait dire « he is a boy / she is a boy » à propos de celui qui venait de lancer la balle était assez complexe. J'ai dû mimer plusieurs fois et faire 3 exemples avec des élèves avant qu'ils ne comprennent, donc ce kinème n'a pas réellement été au service de la compréhension. Le 2^e élève s'est trompé a dit à mon sujet « she is a boy », j'en ai joué, je me suis mimé en fille, voix et gestes, l'élève a compris que qu'il y avait un problème, mais ce n'est qu'avec le concours de ses pairs qu'il a rectifié son propos.

Dire la phrase : Je retourne avec les cartes, je les pointe et je les invite à dire la phrase vue au début de la séance. C'est finalement assez instinctif, le kinème déictique est presque interactif phatique puisque les élèves comprennent directement la consigne et lèvent d'eux-mêmes la main de sorte que je n'aie qu'à les interroger.

Trace écrite :

Je demande en anglais de sortir le cahier d'anglais. Je mime l'acte d'écrire, compréhension immédiate des élèves. Je mime également l'acte de coller sur le cahier, ils comprennent également. Puis j'écris les phrases de la trace écrite sous les cartes. J'invite les élèves à faire de même, rapidement avant de faire quoi que ce soit, les élèves demandent s'il faut écrire également la trace. Un « yes » suffit à les lancer dans l'activité.

La verbalisation de fin de séance étant en français, il n'est pas nécessaire de préciser les kinèmes. Or les élèves semblent avoir compris et intégré les notions.

Journal de bord : Séance 2

Réactivation (he and she).

- kinème référentiel figuratif : geste modérément compris des élèves, il n'a qu'assez peu été au service de la consigne. Finalement c'est un kinème déictique qui a permis aux élèves de comprendre la consigne, j'ai pointé une flashcard du doigt et directement ils ont réagi et proposé la bonne formule vue la veille.
- Kinèmes discursifs, Kinèmes co-actifs : utilité modérée surtout pour la validation. Les élèves connaissent déjà « Yes » ; « Very good » etc. Cependant ils semblent utiles quand ils signifient qu'il y a eu une erreur, cela engage la compréhension du thème du propos de l'enseignant, même si cela ne gage en rien de sa compréhension.
- Kinème mimétique particulièrement efficace pour montrer comment les élèves se sont trompés, quand ils disent : « she is a boy ».

Nouvelle notion

- Kinème référentiel déictique : mouvement de curseur, il n'est pas source de compréhension, c'est la répétition de la structure qui l'est en réalité.
- Kinème référentiel illustratif : geste pour souligner la phonologie, difficile de savoir si il permet la compréhension de la subtilité orale, d'autant que de nombreux élèves ne la respectent pas.
- Kinème interactif phatique : le geste d'invitation accompagnant la consigne permet très bien aux élèves de s'engager dans la tâche.

Entraînement

Listent and show :

I'll give you two cards his and her (kinème référentiel déictique : montre les cartes : **Relativement efficace si on prend en compte que « cards » et « two » sont déjà connus**). Then I'll speak (kinème référentiel mimétique *mime de l'acte de parler, mouvements de doigts près de la bouche pour montrer les sons qui sortent : **Acte qui n'est pas au service de la compréhension***) about the name of a girl or a boy (kinème référentiel déictique : désigne les flashcards : **cela a servi à la compréhension**), you'll have to show me the good card (kinème référentiel mimétique : montre l'action à effectuer : **Élèves comprennent qu'il faut montrer une carte**).

- Finalement la *consigne n'a pas été très bien comprise. Les élèves ont compris qu'ils avaient des cartes à montrer, à propos de boy or girl mais sans vraiment comprendre quand les montrer. Finalement ce ne sont que des bribes du propos. Avec insistance et 2 ou 3 essais, l'activité a pu se dérouler sans trop de peine.*

Look and speak :

I'll show you some cards (kinème référentiel mimétique : **Mime assez complexe en réalité, montrer qu'on va montrer, assez peu efficace**), then you (kinème interactif phatique : **les élèves comprennent l'invitation à agir, avec la répétition**) will have to tell (kinème référentiel figuratif : **Je me désigne personnellement, c'est assez clair**) : "his name is" ; "her name is".

- Même remarque que pour le jeu précédent, en réalité la première partie de la consigne est complexe linguistiquement et à mettre en gestes. Assez rapidement ils ont fini par comprendre car en S1 un exercice similaire a été réalisé.

Throw the ball :

You'll throw the ball to a pupil (kinème mimésique : lance la balle à un élève) and you'll ask him the question (kinème référentiel déictique : montre la question écrite au tableau). He will answer and throw the ball. (kinème : montre de nouveau).

- Le fait de montrer aider clairement les élèves à entre dans la tâche, la redondance de l'exercice aide. Par contre, la phrase à dire est plus complexe, les kinèmes discursifs et co-actifs permettent assez rapidement aux élèves de comprendre qu'ils font fausse route et de se reprendre par eux-mêmes (dans la majorité des cas) assez rapidement.

Trace écrite

- Kinème référentiel mimétique : mimer l'acte de copier est très utile pour faire comprendre qu'il faut sortir les cahiers.
- Kinème référentiel déictique : montrer qu'il faut écrire la phrase à la suite de la leçon précédente, il a été efficace.
- Kinème interactif phatique.

Bilan : finalement les élèves ont compris le lien qui lie féminin/her et masculin/his, mais ils n'ont pas compris qu'il s'agissait de déterminant possessifs.

Journal de bord séance 3

Rebrassage

Remettre au tableau les images de filles et de garçons. Inviter les élèves à dire d'abord les pronoms correspondants puis les phrases correspondantes;

kinème interactif phatique (sollicitation de l'élève). What have we done last time ? (kinème référentiel figuratif : c'est un geste métaphorique pour désigner le travail de la mémoire).

J'ai simplement mis les personnages au tableau et j'ai posé la question, utilisant à la fois le kinème déictique pour montrer les personnages et le figuratif. La mise en commun de ces deux kinèmes a semblé efficaces, rapidement des « Ah ouiiii ! » ont émergé. Aussi, le geste d'invitation accompagnant la parole a permis aux élèves de s'engager dans la prise de parole.

En fonction des réponses des élèves : utilisation de *kinèmes discursifs et co-actifs*.

Ces kinèmes permettent rapidement aux élèves que cela va ou non. Surtout quand ça ne va pas je pense puisque quand la proposition est juste, l'élève comprend assez simplement le propos de l'enseignant : « Yes, very good » par exemple.

Introduction de quelques noms de pays :

Organise une double écoute de la chanson "Where are you from" (entendue une fois en septembre).

Listen very carefully. (*Kinème expressif amplificateur : les doigts montre les oreilles.*)

Ce kinème est assez difficile à évaluer, les élèves ont semblé attentifs lors de l'écoute, mais ce kinème a-t'il vraiment contribué à la compréhension de cette consigne..

Puis interroge les élèves sur ce qu'ils ont entendu notamment les pays.

Which country can you hear ? By exemple, I can hear France (*Kinème expressif amplificateur : les doigts montrent les oreilles ; Kinème référentiel déictique : montre une carte affichée dans la classe*).

Cet ensemble de kinèmes s'intègre finalement dans un kinème mimétique global, le fait de montrer finalement permet de bien comprendre. Dans un sens, cela rend assez difficile l'analyse des autres kinèmes constitutifs. Je pense toutefois que le kinème amplificateur souligne bien le fait d'écouter ; le kinème déictique permet de faire comprendre ce dont on parle, mais pas forcément ce qu'on en dit.

Ecoute sans valider les propositions des élèves. (*Kinème interactif régulateur : signaux à valeur d'écoute comme des mouvements d'écoute active ; interactif phatique ; expressif co-actif*). Les note au tableau. Ces kinèmes régulateurs permettent de comprendre l'invitation à parler.

Néanmoins, comme je nomme les élèves, ils ne servent pas forcément la compréhension spécifique des notions d'anglais.

Propose une nouvelle écoute afin de vérifier les propositions initiales des élèves. Organise la confrontation avec ce qui a été écrit.

So, what do you think ? X, are you ok with this ? (*kinème référentiel déictique : montre le tableau*). Did you hear an other country ? (*Kinème référentiels figuratifs : les doigts montrent les oreilles ; Kinème référentiel déictique : montre une carte affichée dans la classe*).

Au fur et à mesure, montre le drapeau concerné puis le fixe sur la carte du monde.

Le kinème déictique permet aux élèves de comprendre qu'on revient sur les propositions écrites.

Le kinème figuratif a été moins efficace, les élèves n'ont pas compris de suite cette consigne.

Entraînement (la phase précédente étant beaucoup plus longue que prévu, seul le jeu Throw the ball a été réalisé).

You'll throw the ball to a pupil (kinème mimésique : lance la balle à un élève) and you'll ask him the question (kinème référentiel déictique : montre la question écrite au tableau). He will answer and throw the ball. (kinème : montre de nouveau).

Le fait de montrer aider clairement les élèves à entre dans la tâche, la redondance de l'exercice aide. Par contre, la phrase à dire est plus complexe, les kinèmes discursifs et co-actifs permettent assez rapidement aux élèves de comprendre qu'ils font fausse route et de se reprendre par eux-mêmes (dans la majorité des cas) assez rapidement.

Le commentaire est semblable à celui de la séance précédente, la répétition de l'activité fait que les élèves savent déjà ce qu'il faut faire. Les kinèmes discursifs sont alors très importants sur le fond, ainsi que les déictiques qui pointe une notion du tableau en accompagnant ma parole.

Trace écrite :

Kinème référentiel mimétique : mimer l'acte de copier est très utile pour faire comprendre qu'il faut sortir les cahiers. Kinème référentiel déictique : montrer qu'il faut écrire la phrase à la suite de la leçon précédente, il a été efficace.

Enfin le fait de prendre les cahiers et écrire la trace écrite se ritualise, les élèves acquièrent le vocabulaire et l'habitude.

Journal de bord séance 4

Rebrassage

Réviser les noms des pays. Organise le rebrassage de la séance précédente sur les pays. What have we seen last time ? (kinème figuratif) Pointe les cartes (kinèmes déictiques) et invite les élèves à participer (kinème interactif phatique). Utilisation de kinèmes discursifs et ou co-actifs pour valider, relancer etc.

Le kinème figuratif commence à faire son effet, je l'ai accentué, je crois qu'il commence à faire sens pour les élèves. Le fait de pointer les cartes est quasiment une consigne en soi, les élèves comprennent directement ce que j'attends d'eux. Les kinèmes phatiques accompagnent l'invitation à parler sans franchement apporter, sauf si on considère que solliciter un élève par le regard est un kinème. L'exagération des gestes de validations permet aux élèves de comprendre une prise de position de l'enseignant, finalement, je pense qu'ils sont utiles.

Entraînement

Which question should we ask to know something about the cards ? (*Kinème référentiel déictique : montre les flashcards ; Kinème figuratif: mouvement de doigts devant la bouche pour faire comprendre ask*).

Pour être honnête, cette partie a été un échec. Je n'ai pas réussi à faire comprendre la question. Le kinème déictique leur a fait comprendre de quoi on parlait, mais le kinème figuratif n'a en rien permis de leur faire comprendre ce qu'on devait en faire. J'ai dû faire une présentation complète moi-même : she is a girl, her name is Lucie and she's from Germany, avec l'aide de déictiques.

A partir de ce moment, ils ont compris ce que j'attendais d'eux. Encore une fois le mimétique aide considérablement à faire comprendre ce qu'on attend d'eux.

I'll say something, then you (*kinème phatique*)'ll have to chose (*kinème mimétique*) the two(*kinème co-actif*) good cards.

L'enseignant dit p. ex. "she's from Germany".

Utilise des kinèmes discursifs et co-actifs pour valider ou non les propositions des élèves.

J'ai usé et abusé du kinème mimétique qui est un levier puissant afin de faire comprendre une consigne, j'ai posé une question, puis j'ai pris la place d'une élève absente pour y répondre.

Même remarque que pour la partie rebrassage pour les kinèmes de validation ou d'invalidation.

Trace écrite

Kinème référentiel mimétique : mimer l'acte de copier est très utile pour faire comprendre qu'il faut sortir les cahiers. Kinème référentiel déictique : montrer qu'il faut écrire la phrase à la suite de la leçon précédente, il a été efficace.

Finalement le fait de prendre les cahiers et écrire la trace écrite se ritualise, les élèves acquièrent le vocabulaire et l'habitude.

Je pense que le fait de prendre le cahier est intériorisé, il faudrait voir si en parlant simplement les élèves comprendraient.

Journal de bord séance 5

Rebrassage

Demander toute la série, p.ex.: "she's a girl. Her name is Jane. She is from Australia".

I'll tuch a card (*kinème déictique*), then you'll (*kinème phatique*) have to present the card. (*kinème déictique, liste les différents points de la carte*).

Valide les productions des élèves avec l'aide de différents (*kinèmes co-actifs et discursifs*).

L'exercice devient intéressant, le fait de revenir au même rebrassage engage les élèves dans une action déjà connue. Dès que je pointe une flashcard les élèves savent finalement que ce que j'attends. En lien avec la trace écrite, peut-être serait-il intéressant de voir si la structure est comprise hors gestuelle.

La théâtralisation de la validation permet de colorer et d'accentuer la prise de position de l'enseignant, ces kinèmes demeurent précieux, même si je pense que de plus en plus, les élèves pourraient s'en défaire, ils semblent intérioriser ces notions.

Introduction de nouvelles notions

Repeat all the job (*kinème déictique*) you heard (*kinème amplificateur* : pointe ses oreilles). Valide ou non les productions avec des kinèmes co-actifs, discursifs, invite à réessayer avec des kinèmes phatiques.

Le kinème déictique permet aux élèves de bien comprendre la consigne, l'amplificateur permet de faire comprendre aux élèves qu'il faut se taire et être attentif aux propos à venir. Les kinèmes d'invitation à la parole permettent à l'élève de comprendre qu'il est invité à s'exprimer, je pense qu'ils sont utiles. Validation avec des kinèmes (cf rebrassage).

Organise ensuite un jeu de mime:

You'll have to mime a job. The other one (*kinème déictique*) will have to find it. (*Kinème référentiel mimétique, fait un exemple*).

Par différents kinèmes, valide la structure. Au besoin, il la reformule puis la fait répéter aux élèves.

Encore une fois le kinème mimétique a un impact considérable quant à la compréhension de consignes simples. L'exemple a permis aux élèves de comprendre très rapidement ce qui était demandé. Finalement le kinème déictique était peu utile dans la mesure où les élèves savaient qu'il s'agissait de la notion en cours, à savoir les métiers.

Entraînement

Throw the ball

Je n'ai pas fait le memory game, l'introduction de la nouvelle notion étant trop longue. J'ai improvisé sur le jeu du « Throw the ball » qui a déjà été réalisé à plusieurs reprises, mais très apprécié au demeurant.

Kinème mimétique pour présenter le jeu : il est utile pour savoir ce que l'on va dire. Pour la forme du jeu il est de moins en moins utile, les élèves savent ce qu'il faut faire (à voir finalement si je dis « you have to throw the ball » sans la gestuelle, ils vont comprendre de manière aussi rapide qu'avec).

Même remarque que pour le rebrassage au sujet des kinèmes de validation.

Trace écrite

Take your copybook and write the lesson (*kinème mimétique*).

Même remarque que pour la dernière séance, la consigne est intériorisée. Essai à prévoir sans les kinèmes. Pose la question du lien entre acquisition de la notion et du kinème.

Journal de bord séance 6

Rebrassage (de plus en plus long)

Met au tableau les flashcards associant métiers, nationalité et sexe.

What have we seen last time ? (*kinème figuratif*)

Pointe les cartes (*kinèmes déictiques*) et invite les élèves à participer (*kinème interactif phatique*)

Utilisation de kinèmes discursifs et ou co-actifs pour valider, relancer etc.

Il semble que la multiplication des séances a permis aux élèves d'intérioriser les structures de rebrassage. Dès lors il semble que le kinème figuratif serve davantage à colorer la théâtralisation de l'enseignant que d'être un outil susceptible de faciliter la compréhension.

Le kinème déictique quant à lui reste intéressant en ce qu'il permet aux élèves de savoir de quoi on parle, sans pour autant que j'aie besoin de donner des éléments de réponse en utilisant le langage oral.

Les kinèmes d'invitation à la parole sont toujours utiles. J'ai essayé d'en retirer afin de voir la réaction des élèves. Les plus fragiles ne sont pas toujours certains quant à la portée de mes propos notamment quand il manque un élément ou que leur action ne correspond pas à la consigne, dès lors je pense qu'il faut les conserver sur un temps long.

Bingo

Prérequis : les élèves ne connaissaient pas le jeu du « Bingo ».

You all have a paper (*kinème référentiel déictique permet d'illustrer ce dont on parle, voilà un véritable outil au service de la compréhension sans quoi une pièce de papier serait difficilement comprise*) with boys and girls (*kinème référentiel déictique Un peu plus complexe de passer du « je montre l'objet » à « je dis de quoi il s'agit » le kinème n'est pas forcément utile à ce moment*).

You'll listen carefully (*kinème expressif amplificateur : pointe ses oreilles : Structure non intégrée des élèves, le geste est très parlant pour eux, ils comprennent qu'il va falloir être rapidement attentif*). I'll present a boy or a girl, if you have the good one (*kinème référentiel figuratif : pouce levé : Inutile véritablement*), on your paper, you take your pen (*kinème référentiel mimétique : Le mimétique est d'une utilité précieuse pour ce genre de vocabulaire inconnu, le fait de mimer fait comprendre de suite aux élèves de quoi il retourne*) and you strike (*kinème référentiel mimétique : Mimétique toujours utile en vue de faire comprendre des actions inconnues*) this one. By exemple (*kinème référentiel mimétique : l'enseignant fait la présentation, puis mime un élève : Modérément efficace dans la mesure où je pense que les élèves ont compris des bribes de mon propos grâce aux kinèmes, cependant, ceux-ci ne sont pas en mesure d'aider à la compréhension globale de l'ensemble de l'énoncé*).

If you strike all the paper (*kinème référentiel mimétique*) you win (*kinème figuratif : mouvement de bras soulignent la victoire*) : you have to say BINGO (*kinème référentiel mimétique*).

Autre jeu non fait.

Bref bilan en français : les élèves gagnent en aisance.

Journal de bord séance 7

Rebrassage

Activité de l'enseignant : Met au tableau les flashcards associant métiers, nationalité et sexe. What have we seen last time ? (kinème figuratif) Pointe les cartes et invite les élèves à participer. (kinème interactif phatique)

Réponse attendue : On cherche à en venir à :

1. He/She is a boy, a girl. 2. Where is he/she from ? 3. What's her/his job ?

Pour la phase de rebrassage, j'établis des constats similaires à ceux de la séance précédente en ce qui concerne les kinèmes figuratifs et phatiques.

Bingo

You tell me (kinèmes référentiels déictique : montre les élèves puis lui-même ; teinté de phatique en vue d'inviter l'élève à la prise de parole) how to play Bingo (kinème référentiel déictique : pointe le bingo, on peut penser qu'en voyant le jeu, les élèves proposeront la consigne d'eux-mêmes) ? Le fait de dire Bingo et de pointer les élèves du doigt pour les engager à s'exprimer est efficace dans la mesure où les élèves connaissent le jeu et que régulièrement je leur demande d'expliquer des activités déjà connues.

Utilise des kinèmes co-actifs, discursifs pour valider ou non les propositions et accompagner ses propos. Permettent aux élèves de comprendre si leurs propos sont justes ou non, sans pour autant être certain qu'ils comprennent réellement pourquoi.

Who's who ?

Beaucoup d'informations dans cette consigne : va prendre un élève et utiliser un kinème mimétique filé sur le temps de jeu, en jouant avec lui et va verbaliser au fur et à mesure. Please Meinel, come with me (kinème déictique se désigne les élèves comprennent bien que je parle de moi et qu'il est question pour l'élève de venir), we'll play. Il prend une carte dans le 3e tas la regarde en la cachant de son adversaire puis la retourne et la pose devant lui. Please take a card (déictique pointe la tas). I begin (kinème déictique) : Meinel, is it a boy ? You just say "yes" or "no" (kinème figuratif : doigt levé en signe d'information importante peu utile; et co-actif : signe de tête pour oui et non). Elle répond. Et en fonction il retourne toutes les filles ou tous les garçons. "So it's not a boy, ok" verbalise. Puis invite Meinel à poser une question. "Please, you should ask a question now (kinème déictique : elle puis lui). Pour terminer : Do you understand ? Il est difficile de jauger l'efficacité des différents kinèmes proposés. Il s'avère toutefois que le mime filé a été efficace dans la mesure où les élèves ont eu une démonstration grande nature de ce qu'il fallait faire, de plus le vocabulaire était réinvesti donc la compréhension n'était pas entravée par des nouveautés langagières.