



HAL
open science

Engagement des élèves dans les apprentissages des langues vivantes : les gestes coverbaux ont leur mot à dire

Clémentine Caule

► To cite this version:

Clémentine Caule. Engagement des élèves dans les apprentissages des langues vivantes : les gestes coverbaux ont leur mot à dire. Education. 2018. dumas-02086671

HAL Id: dumas-02086671

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02086671>

Submitted on 1 Apr 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

**« ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LES APPRENTISSAGES
DES LANGUES VIVANTES :
LES GESTES COVERBAUX ONT LEUR MOT À DIRE »**

CAULE Clémentine

Directeur du mémoire : DIEUMEGARD Gilles
Assesseur : MIQUEL-ORTEGA Dominique

Soutenu le 31 mai 2018

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont pris part à l'élaboration de ce mémoire : les enseignants qui ont accepté de me laisser venir dans leurs classes et qui ont tous parlé avec intérêt de leur pratique, mon directeur de mémoire M. Dieumegard, pour ses retours constructifs et sa bienveillance tout au long de l'année. Je souhaite également remercier Mme M, directrice d'école bilingue, qui m'a soutenue dans la mise en place de mon protocole de recherche, et mes collègues qui, grâce à de longues discussions, ont fait évoluer ma réflexion sur ce travail.

Enfin, je remercie bien entendu mon entourage, qui me soutient et me montre sa confiance en mes projets depuis de nombreuses années.

Résumé :

A partir de questionnements issus de notre propre pratique, nous nous sommes questionnée sur le rôle des gestes coverbaux des enseignants dans l'engagement des élèves débutant dans les apprentissages en langues vivantes. Plusieurs recherches ont mis en lumière le rôle des gestes coverbaux produits par les enseignants dans la compréhension et la mémorisation chez les élèves en classe de langue, mais rares sont celles qui évoquent les conditions pour que les élèves soient engagés dans une tâche, ce qui est certainement plus épineux lorsqu'on ne comprend pas la langue dans laquelle on nous parle.

A partir d'observation de séances de langues vivantes et d'entretiens avec trois enseignants de maternelle et de CP, nous avons recueilli des données sur les intentions et sur les pratiques en classe des enseignants concernant les gestes coverbaux dans le cadre l'apprentissage des langues vivants.

Les résultats de notre travail montrent que les gestes coverbaux des enseignants que nous avons rencontrés soutiennent la compréhension et l'attention des élèves et favorisent la création d'un cadre stable et connu des élèves, prenant en compte leur sécurité affective. Nous avons montré que ces éléments, au regard des connaissances établies sur le sujet, sont nécessaires à l'engagement des élèves dans une tâche.

SOMMAIRE

Introduction	1
Première partie : Champ de la recherche	2
I. Langue, multimodalité, gestualité	2
I. 1. Multimodalité de la langue	2
I. 2. Le geste comme modalité de communication	3
II. Enseigner les langues	3
III. Intérêt de la modalité gestuelle dans le champ de l'éducation	5
III. 1. Le geste et les processus d'apprentissage	5
III. 2. Climat scolaire et engagement des élèves dans les apprentissages	6
IV. Questionnement et Problématique	8
Deuxième partie : Protocole de recherche	9
I. Méthodologie de recueil des données	9
I. 1. Sujets	9
I. 2. Procédure	10
I. 2. 1. Données quantitatives	10
I. 2. 2. Données qualitatives	11
II. Méthodologie d'analyse des données	12
II. 1. Analyse des données quantitatives	12
II. 2. Analyse des données qualitatives	13
III. Limites de ce protocole de recherche	14
Troisième partie : Résultats et discussion	15
I. Résultats	15
I. 1. Données quantitatives	15
I. 1. 1. Quels sont les gestes les plus utilisés par les sujets observés ?	15
I. 1. 2. Quelles fonctions visent les gestes proposés par les sujets lors de l'activité observée ?	19
I. 1. 3. Quelles sont les réponses des élèves aux gestes proposés par les enseignants ?	21
I. 2. Données qualitatives	22
I. 2. 1. Sujet n°1	22
I. 2. 2. Sujet n°2	24
I. 2. 3. Sujet n°3	26

II. Analyse des résultats _____	28
II. 1. Effet des gestes coverbaux sur l'engagement des élèves dans une tâche ____	28
II. 2. Les gestes comme soutien de l'attention et de la compréhension _____	29
II. 3. Des gestes pour créer un cadre sécurisant _____	29
III. Discussion _____	30
Conclusion _____	32
Bibliographie _____	33
Annexes _____	36
Annexe 1. Grille d'observation _____	36
Annexe 2. Exemple de grille d'observation complétée _____	37
Annexe 3. Transcription des entretiens _____	38

*“Nonverbal communication is an elaborate secret code
that is written nowhere, known by none,
and understood by all.”*

Edward Sapir

Dans les programmes de l'école maternelle décrits par le Bulletin Officiel spécial n°2 de mars 2015, il est écrit qu'à partir de la moyenne section, les élèves sont confrontés à l'existence de langues différentes de la leur. On y voit ici la volonté, dès la maternelle, d'un éveil aux langues étrangères, dans le but de sensibiliser et de créer chez les élèves une curiosité envers les langues et les cultures qui les entourent. Les documents ressources pour l'enseignement des langues étrangères proposés par l'Education Nationale encouragent les enseignants à créer un univers linguistique et culturel différent, notamment en ayant recours le plus possible à la langue cible.

Rappelons qu'en maternelle, de part leurs jeunes âges, les élèves se fatiguent rapidement et ont une attention de courte durée : les enseignants s'ingénient à tout moment pour maintenir cet état aussi longtemps que possible. De mon expérience de professeure des écoles stagiaire, c'est en effet un combat de tous les instants ! C'est de là qu'a émergé chez moi un questionnement concernant la mise en place de ces recommandations ministérielles : qu'est-ce qui peut rendre possible la confrontation d'élèves d'un jeune âge à une langue étrangère à travers un bain linguistique et culturel, alors que ces enfants peinent déjà à rester engagés dans une activité encadrée par une langue qu'ils connaissent déjà ? En effet, par ce biais, l'éveil aux langues va faire évoluer les élèves dans un environnement dans lequel les élèves n'auront plus les mêmes repères linguistiques, et risquent de perdre leurs points d'appui et d'accroche. C'est ainsi que j'ai décidé de tourner mon regard vers cet autre outil de communication qui est fortement sollicité chez les jeunes enfants : le corps.

PREMIÈRE PARTIE : CHAMP DE LA RECHERCHE

I. Langue, multimodalité, gestualité

I. 1. Multimodalité de la langue

Avant de s'y intéresser en détail, il s'agit de comprendre ce qu'est la langue en elle-même. Leclerc (1989) propose de considérer le langage comme une faculté humaine à construire des codes pour communiquer. Il s'agit d'une capacité innée et universelle, que Saussure (1916/1995) décrit comme physiologique. En comparaison, ce dernier envisage la langue comme un fait social : il s'agit d'un système de signes en relation avec des images mentales ou sonores. D'emblée, nous pouvons en déduire que langue et langage ne se limitent pas, dans leurs définitions, à la simple verbalité, qui apparaît d'ailleurs tard dans la communication entre un bébé et son environnement. Colletta parle de « multimodalité » en expliquant que « la parole est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels » (2004, p. 15). Un message peut donc être transmis à la fois par le verbal, mais aussi par des mouvements, des mimiques, des postures, etc. Il parle de la même manière du récepteur, qui traite comme un tout les informations linguistiques, prosodiques et kinesthésiques qu'il perçoit.

De Saint-Georges (2008) rappelle que la recherche sur la multimodalité s'est intéressée à la fois à l'étude des différentes modalités de la communication séparément et à l'étude des relations entre ces modalités comme un système dynamique. Dans ce travail, nous allons nous intéresser particulièrement au corps et à sa gestualité, en nous basant sur la définition de la communication de Birdwhistell (1970) qui inclut complètement le corps dans cette conduite sociale d'adaptation et d'interaction (cité par Lapaire, J.-M., 2006, p. 96). Pour lui, la gestualité (body-motion communication behavior) est codifiée et s'apprend au même titre que le langage verbal. Il justifie son statut aussi important que le langage verbal en précisant qu'en effet, pour communiquer, notre corps perçoit et se met en mouvement.

I. 2. Le geste comme modalité de communication

Nous avons vu que la transmission d'un message ne passe pas seulement par la voix. Elle peut aussi utiliser le canal du corps. McNeill (1992, cité par Tellier, M., 2010, pp. 1-2) distingue les gestes coverbaux qui accompagnent la parole, les emblèmes qui sont des gestes symboliques (représentations) et les mimes.

Ces gestes ont tout leur intérêt dans la communication puisqu'ils portent à eux seuls des informations nécessaires à la compréhension d'un message. En effet, Kelly et col. (1999) ont montré que les gestes associés à un message verbal peuvent permettre de lever l'ambiguïté présente dans un discours et de comprendre plus directement des intentions implicites présentes dans des messages verbaux. Une autre étude, de McNeil et col. (2000), montre que les gestes coverbaux permettent à des enfants de maternelle de comprendre un discours dont la structure serait trop complexe pour être comprise seulement à travers le message verbal. Tellier (2010) parle aussi des gestes pédagogiques que l'enseignant utilise avec ou sans message verbal associé afin d'encourager, aider son élève, ou encore pour illustrer un mot ou un concept. Le geste aurait donc aussi une grande utilité dans les situations d'enseignement.

II. Enseigner les langues

L'enseignement des langues en France et sa didactique ont fortement évolué ces dernières décennies, passant d'une approche traditionnelle à une approche de plus en plus immersive, et ce sous l'influence de la politique européenne, comme en témoigne Briquet (2006) à propos de l'éducation bilingue : il explique que l'Europe espère préparer les élèves à une société internationalisée, favoriser leur employabilité, favoriser la reconnaissance des minorités, promouvoir la tolérance et les cultures, et stimuler les élèves dans leur apprentissage des contenus. En 1984, déjà, Grosjean déclarait que la compétence dans une langue est liée au besoin de communiquer par cette langue : une personne va apprendre une langue lorsqu'elle aura besoin de l'utiliser dans son environnement.

Griggs, Carol et Bange (2002) abordent la question de l'apprentissage d'une langue étrangère en situation scolaire. La particularité ici est que le principal

interlocuteur est l'enseignant : celui-ci est maître de la situation et des supports présentés à l'apprenant, de l'organisation de sa pratique, ainsi que des feedbacks qu'il lui adresse. Les auteurs évoquent deux approches didactiques pour l'enseignement des langues. Premièrement, l'approche traditionnelle qui se déroule en trois phases. La première phase consiste en la rencontre avec une structure grammaticale et la règle qui en découle (savoir déclaratif). La deuxième phase consiste à s'entraîner pour automatiser la règle et la convertir en savoir procédural. La troisième phase est une situation de production où la règle est conceptualisée et utilisée de manière spontanée. Deuxièmement, l'approche par tâches qui cherche à reproduire l'authenticité des situations de communication en situation naturelle : « le sens prime sur la forme ; il y a un problème de communication à résoudre ; il existe un rapport avec des activités du monde réel » (2002 : 27). Les travaux de Griggs, Carol & Bange (2002) préviennent donc du rôle considérable des approches didactiques et pédagogiques dans l'enseignement des langues, et notamment de l'importance pour les élèves de faire le plus possible l'expérience de la langue apprise. Ces idées se retrouvent dans les démarches d'enseignement par immersion linguistique définies par Briquet (2006) comme des méthodes qui partent du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire par des processus semblables à l'apprentissage de la langue maternelle, c'est à dire par l'immersion dans un environnement baigné de la langue ciblée. L'auteur rappelle qu'un bébé apprend sa langue maternelle parce qu'il a entendu ses parents parler cette langue. Il apprend le signifiant (unité linguistique) et le signifié (ce qu'il représente) en même temps (Wolff, 2010). Dans cette optique, il ne s'agit pas de donner des cours de langue dont l'objet est spécifiquement la langue (enseignement traditionnel), mais il s'agit d'enseigner un sujet dans la langue ciblée. Contrairement à l'enseignement traditionnel des langues où l'apprenant va acquérir les signes linguistiques en passant par les concepts qu'il connaît dans sa langue maternelle, ici, l'apprenant forme des concepts originaux directement dans la langue ciblée : « c'est toute une structure linguistique et conceptuelle qui s'articule en même temps » (Wolff, 2010 : 20).

Ces théories ont donc amené la didactique des langues à repenser ses méthodes et à valoriser des enseignements qui n'utilisent que la langue cible dès le plus jeune âge, ce à des degrés variables, que ce soit de la simple séance de langue à la totalité de la scolarité (écoles bilingues).

III. Intérêt de la modalité gestuelle dans le champ de l'éducation

III. 1. Le geste et les processus d'apprentissage

Dans une de ses recherches, Tellier (2010) remarque que les enseignants utilisent de manière spontanée des gestes pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Cette modalité peut soutenir différents aspects des activités des apprenants. Plusieurs études pointent effectivement le fait que la gestualité permet d'étayer d'une part la compréhension d'un sujet et d'autre part sa mémorisation.

De son côté, l'étude d'Alibali & Goldin-Meadow (1993) s'intéresse à la compréhension : lorsqu'un sujet n'est pas maîtrisé par un élève, l'élève exprime mieux ce qu'il en a compris par des gestes que par la verbalisation. Cette étude montre que malgré un discours incorrect à propos d'un sujet mathématique, des élèves peuvent produire des mouvements qui expriment un message correct. L'élève est donc capable d'encoder ce qu'il comprend du problème par des gestes mais pas encore par la parole. Les gestes viennent alors étayer le processus de compréhension de l'apprenant. Tellier (2006) a montré que des gestes iconiques et des mimes associés à une histoire racontée en anglais ont permis à des élèves non anglophones de comprendre l'histoire, notamment en illustrant les items inconnus mais aussi en les isolant et les identifiant dans la chaîne parlée.

Tellier (2010) rappelle que la modalité gestuelle participe à la mémorisation d'une information, à condition d'être associée à d'autres modalités. Le travail de Clark et Paivio (1991) a permis de faire ressortir le fait qu'une information codée par une modalité verbale et une modalité non verbale va être mieux mémorisée : c'est la Théorie du Double Codage (Dual Coding Theory). L'addition d'une modalité non verbale à une modalité verbale va renforcer l'apprentissage. Engelkamp & Zimmer (1985, cité par Tellier, 2010, p. 10) ont montré que la mémorisation va être favorisée si les apprenants eux-mêmes effectuent des gestes lors de l'apprentissage. L'étude de Macedonia & Knösche (2011), elle, s'est intéressée à la mémorisation d'une langue factice : les sujets qui ont bénéficié de gestes et d'expression de la part de leur interlocuteur ont mieux mémorisé et ont réutilisé plus de termes de la langue que ceux qui ont interagi avec une personne immobile à l'expression neutre.

III. 2. Climat scolaire et engagement des élèves dans les apprentissages

Dans un rapport commandé par le Ministère de l'Éducation Nationale, Debarbieux, E. & al. (2012) précisent que - bien que ce domaine soit exploité depuis plus d'un siècle - les recherches sur le « climat scolaire » se sont accélérées ces vingt dernières années. Ce rapport propose que le climat scolaire est une expression qui englobe et décrit « la qualité et le style de vie scolaire » (p. 2) éléments façonnés par un sentiment de sécurité, l'engagement des élèves, leur motivation et le plaisir. Ce rapport relève cinq éléments composant le climat scolaire, mis en avant par Cohen et al. en 2012 (cité par Debarbieux, E. & al., 2012, p. 3) : les relations au sein de toute la communauté scolaire, la qualité de l'enseignement et des apprentissages, le sentiment de sécurité physique et émotionnelle, la qualité de l'environnement physique, et le sentiment d'appartenance.

Ce rapport rappelle enfin que de nombreuses études ont montré que le climat scolaire a des effets sur la motivation des élèves à apprendre, sur la cohésion de groupe, sur le respect et la confiance au sein du groupe.

Tournons notre regard vers la question de la motivation des élèves. Ce terme englobe lui aussi de nombreux éléments et points de vue dans la recherche, et nous parlerons ici particulièrement d'engagement des élèves dans les apprentissages. Dans une recherche concernant l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves, Goigoux & al. (2015) ont eu besoin de mesurer l'engagement des élèves. Pour cela, ils ont distingué 7 items participant à leur sens à ce processus :

- une routine dans les formes de travail proposées aux élèves, qui savent alors ce qu'ils ont à faire,
- le taux d'occupation des élèves pendant les tâches,
- la capacité de travail en autonomie des élèves qui ont fini une tâche,
- le degré d'attention et d'intérêt au travail des élèves,
- un matériel utilisé de manière efficace,
- l'étayage de l'enseignant,
- l'efficacité des temps de transition.

Ces items nous permettent de comprendre que l'engagement des élèves dans les apprentissages s'observe à travers l'intérêt et l'attention que portent les élèves à la tâche

qu'ils effectuent et leur activité réelle pendant cette tâche. Ils révèlent aussi que cet engagement dépend grandement de l'organisation matérielle et pédagogique de l'enseignement proposé aux élèves et de l'étayage proposé par l'enseignant.

Cela rejoint les travaux de Saillot (2013) qui mettent en avant cinq principaux déterminants de l'enrôlement des élèves :

- une relation de confiance et une ambiance de travail sereine dans la classe,
- la mobilisation de l'attention des élèves,
- la valorisation et les encouragements donnés par l'enseignant,
- le statut positif donné à l'erreur,
- le contrôle du rythme de la tâche.

Cependant, tous ces items prennent en compte principalement des indices prenant source du côté de l'enseignant. Les indicateurs de motivation relevés par Viau (1995) complètent ces éléments en cherchant des indices du côté des élèves. Viau (1995) propose de prendre en compte la décision de l'élève de se lancer dans une activité d'apprentissage ou de l'éviter, sa persévérance dans le travail de la tâche, l'évolution de sa performance au cours de l'apprentissage et son engagement cognitif.

De rares travaux évoquent le fait que la gestualité au sein d'une classe peut soutenir des aspects en lien avec l'engagement des élèves dans les apprentissages et le climat de classe. Notamment, un des travaux de Tellier (2010) montre que la modalité gestuelle peut participer à la mise en place d'une relation affective de confiance dans la classe - notamment en atténuant des messages directs, en corrigeant en douceur -, ce qui favorise un sentiment de sécurité chez les élèves. Tellier (2010) ajoute que le geste va focaliser l'attention des jeunes élèves en stimulant l'attention visuelle et que l'utilisation de gestes comme routines permettra de créer un code gestuel connu et partagé par tous, immédiatement compris par les élèves.

IV. Questionnement et Problématique

L'état de la recherche nous montre d'ores et déjà l'importance que revêt la multimodalité pour la communication dans le domaine de l'enseignement. Transmettre une information par la modalité verbale et une autre modalité, comme celle de la gestualité, va aider les élèves à mémoriser, comprendre et finalement apprendre plus facilement.

Lorsque de jeunes élèves entrent en contact avec une langue inconnue, la modalité verbale est difficile à convoquer. Les apports de Tellier (2010) laissent entendre que les modalités non-verbales vont avoir une place importante pour que les élèves entrent dans les apprentissages. Peuvent-elles effectivement favoriser la mise en place d'un cadre permettant l'engagement des élèves dans les apprentissages ?

Willms et coll. (2009) parlent de stratégies favorisant l'engagement des élèves : d'une part donner du sens aux apprentissages, d'autre part créer un environnement de confiance. Favre (2015) parle quant à lui de « motivation par sécurisation », un système basé sur la sécurité et la stabilité, et remarque que finalement, chacun prend plaisir à « -réaliser des tâches maîtrisées -retrouver des situations ou des lieux connus -recevoir de l'affection ou de la reconnaissance [...] -évoluer dans un cadre défini par des règles » (p. 39). Comme nous l'évoquions plus haut, Tellier (2010) remarque que la gestualité en classe va permettre de créer un climat de confiance et de sécurité.

Au regard des connaissances sur les facteurs favorisant l'engagement des élèves dans les apprentissages, nous pouvons nous demander :

Quel rôle les gestes coverbaux des enseignants ont dans l'engagement des élèves
débutant dans les apprentissages en langues vivantes ?

Nous faisons l'hypothèse que les gestes coverbaux mis en place par les enseignants permettent de créer un cadre favorable à l'engagement des élèves dans les apprentissages, malgré l'échec de la modalité verbale pour des élèves qui découvrent seulement la langue vivante ciblée. En plus d'aider à la mémorisation et à la compréhension, ces modalités constitueraient une conduite d'étayage de la part des enseignants et permettraient d'assurer des conditions favorisant un climat de classe sécurisant nécessaire aux apprentissages.

DEUXIÈME PARTIE : PROTOCOLE DE RECHERCHE

I. Méthodologie de recueil des données

Afin de répondre à notre problématique et valider ou réfuter notre hypothèse, nous avons eu besoin d'une part d'observer la gestualité des enseignants en situation d'enseignement d'une langue et leurs impacts sur l'engagement des élèves dans les apprentissages en jeu, et d'autre part de comprendre les intentions des enseignants dans la mise en place de leurs gestes en classe. Il va donc être nécessaire de mener une étude de cas descriptive (Fortin, 2010).

I. 1. Sujets

Le contexte qui nous intéresse est celui d'une classe avec des élèves débutant l'apprentissage d'une langue, qui n'ont pas été confrontés à la langue ciblée au préalable. Cela peut englober tous les niveaux selon l'historique des écoles, mais nous nous situerons principalement en maternelle et en CP, les programmes de l'Education Nationale imposant un enseignement de langue vivante dès le cycle 2 et un éveil aux langues dès la moyenne section.

Nous nous intéressons aussi aux situations où les enseignants utilisent des méthodes d'enseignement des langues inspirées de l'immersion - c'est-à-dire n'utilisant que la langue cible pendant la séance observée - telles que préconisées par les formateurs des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education.

La réalité du terrain nous a montré que rares sont les enseignants qui, d'une part prévoient des temps d'éveil aux langues en maternelle, et d'autre part enseignent les langues sans utiliser le français comme médium principal. Cela a donc été un obstacle important lors de notre recherche, puisqu'il a été très difficile de trouver des sujets correspondants au profil recherché.

Cependant, nous avons eu la chance de rencontrer trois enseignants pour mener à bien cette étude : le sujet 1 est un enseignant de Grande Section de maternelle, le sujet 2 est un enseignant de CP, et le sujet 3 est une enseignante de Petite Section dans une école maternelle bilingue. Les trois contextes visaient l'apprentissage de l'anglais. Les sujets 1

et 3 enseignent dans des écoles accueillant un public issu de milieux favorisés, le sujet 2 enseigne dans une école accueillant un public issu de milieu plutôt populaire.

I. 2. Procédure

Notre sujet d'étude nous a amené à recueillir des données à la fois qualitatives afin de recueillir les points de vue des enseignants sur l'importance des gestes dans leur pratique, et quantitatives descriptives afin de décrire les gestes utilisés en classe de la manière la plus objective possible. Nous nous situons donc dans une méthode mixte dont la première phase est une collecte de données quantitatives et la deuxième phase est une collecte de données qualitatives (Fortin, 2010). Ces données seront analysées parallèlement.

I. 2. 1. Données quantitatives

Pour recueillir les données quantitatives, nous avons observé et filmé des enseignants en situation de classe lors de séances d'anglais pour les sujets 1 et 2 et lors de temps d'apprentissages pour le sujet 3 (contexte bilingue). Cela nous a permis de remplir une grille d'observation (voir Annexes 1 et 2), et ce en détail grâce au retour sur image possible sur les vidéos. Les situations utilisées ne dépassent pas 6 minutes chacune. La grille élaborée permet de relever les informations suivantes :

- le déroulé chronologique
- la description du geste
- son rapport au langage verbal : l'accompagne ; le complète ; rapport implicite
- sa fonction : rythmer les interactions ; attirer l'attention ; encourager, valoriser ; rappeler les règles, le cadre ; illustrer un propos
- les réponses des élèves : montrent de l'attention, de l'intérêt ; coopèrent ; persévèrent ou abandonnent ; sont actifs ou dans l'évitement.

Ces items ont été pensés à partir des connaissances sur les facteurs déterminants l'enrôlement des élèves relevés par Saillot (2013) en prenant en compte ce qui est observable de manière objective, ainsi qu'à partir de la classification des gestes suivante établie par Tellier et Stam (2010), qui reprend et complète celle établie par Mc Neill en 1992 :

Tableau 1 : typologie des gestes de Tellier et Stam (2010)

déictique	geste de pointage
iconique	geste illustratif d'un concept concret
métaphorique	geste illustratif d'un concept abstrait
battement	mouvement simple et rapide qui rythme la parole
emblème	geste culturel qui remplace la parole
interactif	geste adressé à l'interlocuteur pour la gestion de l'interaction
avorté	geste esquissé mais avorté

Cette grille nous permettra par la suite de repérer si certains gestes sont plus fréquents que d'autres dans leur forme et dans leur fonction afin de comprendre leur place dans la stratégie d'enseignement des enseignants. Elle permettra aussi de repérer leurs effets sur les élèves notamment au niveau de l'engagement dans la tâche proposée par l'enseignant, et ce grâce à des items élaborés à partir des indicateurs de motivation proposés par Viau (1995) : évite ou entre dans l'activité ; persévère dans la tâche ou abandonne ; fait preuve d'attention, d'intérêt ; coopère. Le signe \emptyset nous a permis de noter les absences de gestes lors d'interaction, afin de relever aussi la réaction des élèves dans ces moments-là.

I. 2. 2. Données qualitatives

Les données qualitatives recueillies cherchent à faire ressortir les intentions et les préoccupations des enseignants lors d'une situation d'enseignement de langue étrangère. La méthode qui nous a paru la plus adéquate est l'entretien semi-directif, c'est-à-dire un entretien guidé par des questions ouvertes préparées. Cet entretien a eu lieu après la séance observée et filmée, pour des raisons d'organisation en fonction de la disponibilité des sujets. Il s'agit de proposer aux enseignants de parler de la manière dont ils utilisent les gestes dans leur classe lors des enseignements de langues étrangère et de relever les éléments qui peuvent être utiles à notre recherche. L'intérêt de ce type d'entretien est de laisser l'interviewé élaborer librement son discours et de parler de ce qui lui semble personnellement pertinent. Cet aspect est particulièrement intéressant lorsque l'on souhaite repérer les intentions et les points de vue des sujets, qui sont des éléments

subjectifs et parfois partiellement conscients. Au delà de la question d'accroche, les questions prévues sont utilisées si besoin pour recentrer l'entretien et guider l'interviewé. Les questions prévues étaient les suivantes (traduites en anglais pour le sujet 3) :

- Dans le cadre de cette séance d'éveil aux langues/ de langue vivante, aviez-vous prévu de faire des gestes en particulier ?
Si oui : lesquels et pourquoi ?
- Avez-vous l'impression de faire plus de gestes dans ce type d'enseignement que dans un autre ?
Si oui : à votre avis pourquoi ?
- Dans votre classe, avez-vous l'habitude de produire des gestes particulier aux séances de langue ?
Si oui : dans quelles situations ?
- Avez-vous l'impression que vos gestes apportent quelque chose aux élèves lors des séances de langue ?

Ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants (voir transcription en Annexe 3).

II. Méthodologie d'analyse des données

Les données sont recueillies dans le but de répondre à notre problématique : « Quel rôle les gestes coverbaux des enseignants ont dans l'engagement des élèves débutant dans les apprentissages en langues vivantes ? ». L'analyse des données quantitatives visera à comprendre quelle(s) fonction(s) ont les gestes réellement utilisés par les enseignants pendant leur séance. L'analyse des données qualitatives visera à comprendre les intentions des enseignants dans l'utilisation de leur gestes dans leur pratique.

II. 1. Analyse des données quantitatives

Pour comprendre quelles fonctions ont les gestes réellement utilisés en classe par les enseignants, nous chercherons à répondre aux trois questions suivantes : quels sont les gestes les plus utilisés par les sujets observés ? quelles fonctions visent les gestes

proposés par les sujets lors de l'activité observée ? quelles sont les réponses des élèves aux gestes proposés par les enseignants ?

A partir des grilles d'observation complétées, nous avons pu dénombrer le nombre de gestes élaborés par les enseignants en fonction de deux critères :

- le type de geste, en suivant le classement de la grille de Tellier et Stam (2010). (Notez que seuls les critères applicables ont été conservés : déictiques, iconiques, métaphoriques, battements, emblèmes et interactif. Les gestes métaphoriques et iconiques sont rassemblés sous le terme « illustratifs » pour être plus représentatifs de l'intention commune de l'enseignant : illustrer un propos).
- la fonction du geste, en s'appuyant sur les facteurs déterminants l'enrôlement des élèves relevés par Saillot (2013) : donne une règle, rappelle le cadre ; illustre ; rythme les interactions ; encourage, valorise.

Ces éléments nous ont ensuite permis de calculer des fréquences et de produire des graphiques mettant en avant les gestes les plus utilisés par chaque enseignants et en moyenne, ainsi que repérer les fonctions principalement données à ces gestes par rapport à l'enseignement.

Nous avons aussi pu observer l'effet de chaque geste sur les interlocuteurs et comparer l'effet du geste sur les élèves par rapport à des interactions sans geste de la part de l'enseignant (elles aussi relevées), en nous basant sur les indicateurs de motivation décrits par Viau (1995).

II. 2. Analyse des données qualitatives

A partir de la transcription des entretiens passés, nous avons cherché des tendances didactiques ou pédagogiques en lien avec les gestes dans le discours des enseignants. Il s'agit de faire ressortir les types de gestes que les enseignants prévoient et/ou pensent produire en classe ainsi que les objectifs qu'ils visent dans l'utilisation de ces gestes.

Cette analyse nous permettra de comprendre dans quelle démarche ces enseignants se situent et de vérifier si une tendance commune en ressort ou non. Afin de centrer notre analyse, nous avons pensé à trois questions nous permettant de mieux cerner l'intention des sujets observés dans l'utilisation de gestes dans leur pratique :

- quels problèmes rencontrent ces enseignants avec leurs élèves par rapport à l'enseignement des langues ?
- quelles sont les préoccupations de ces enseignants pendant leurs séances liées aux langues ?
- quels gestes ces enseignants ont-ils pensés en amont et quels objectifs visent ces gestes ?

III. Limites de ce protocole de recherche

Le phénomène observé lors de cette étude est complexe et dépend de nombreuses variables. La situation hors laboratoire ne permet pas d'isoler une situation contrôle qui permettrait de faire ressortir les effets sur les apprentissages de manière plus visible grâce à une comparaison. De plus, le faible nombre de sujets pour cette étude ne permet pas une rigueur scientifique.

La simplification du sujet pour cette recherche et la méthodologie d'étude de cas descriptive reste cependant justifiable dans le sens où elle vise à comprendre un problème en étudiant un exemple afin de connaître un peu mieux le phénomène et d'en dégager des idées à explorer (Fortin, 2010).

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Notre recherche vise à comprendre le rôle des gestes coverbaux des enseignants dans l'engagement des élèves débutant dans les apprentissages en langues vivantes. Pour cela, nous avons rencontré trois enseignants : un enseignant de grande section, un enseignant de CP (tous deux en école « classique »), et une enseignante de petite section (en école bilingue). Nous les avons filmés lors d'une séance d'apprentissage, puis nous avons mené des entretiens semi-directifs avec chacun d'entre eux. Les données recueillies ont été triées et ont permis de faire ressortir des résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs.

I. Résultats

I. 1. Données quantitatives

Le recueil des données quantitatives s'est fait grâce à l'observation de séances d'apprentissage de langue (pour les sujets 1 et 2) ou générales en contexte bilingue (pour le sujet 3). Le support vidéo nous a permis de remplir en détail une grille d'observation (Annexes 1 et 2) qui décrit le geste observé et permet de préciser de quel type de geste il s'agit, quelle fonction porte ce geste, ainsi que les réponses des élèves à ce geste. Nous avons aussi pu relever sur ces grilles les moments observés sans proposition de geste de la part des enseignants et la réaction des élèves en découlant.

Les résultats ont été traités avec des méthodes statistiques pour faire ressortir les types de gestes les plus utilisés par les sujets observés et les fonctions les plus visées par les enseignants en séance.

I. 1. 1. Quels sont les gestes les plus utilisés par les sujets observés ?

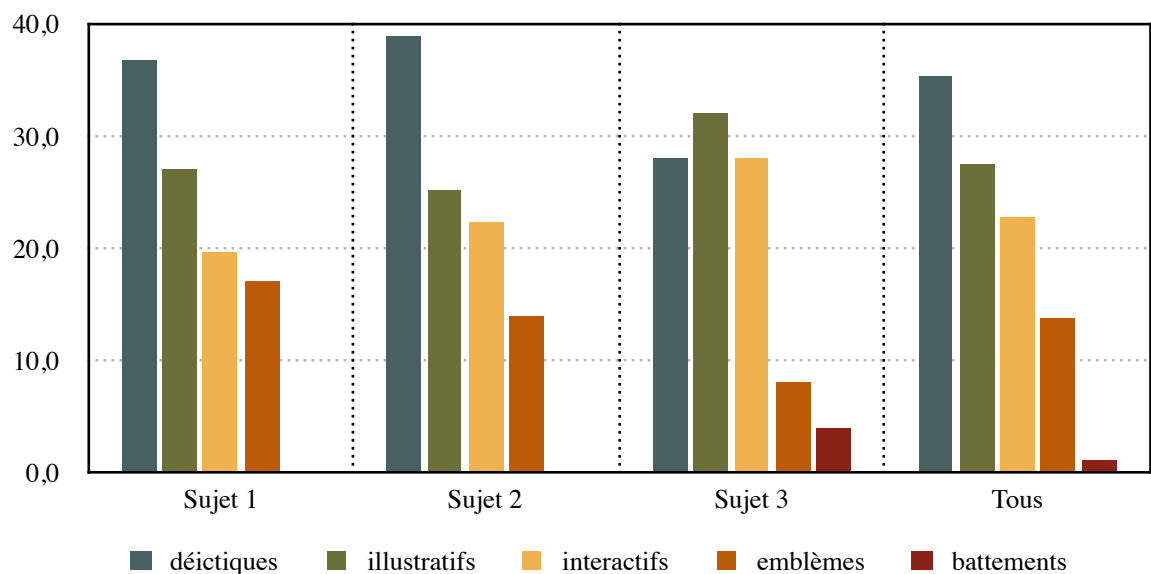
Les résultats de chaque sujet ont été classés dans le tableau suivant, en fonction des données relevées sur les grilles d'observations. Les lignes situent les types de gestes observés et les colonnes permettent de dénombrer le nombre de gestes de chaque catégorie relevé pendant le temps de l'observation dans la colonne « nombre ». Les fréquences ont ensuite été calculées pour avoir des éléments de comparaison utilisables et sont répertoriées dans la colonne « fréquence ».

Répartition des différents types de gestes utilisés par les enseignants

Type de geste	Sujet 1		Sujet 2		Sujet 3		Total	
	nombre	fréquence	nombre	fréquence	nombre	fréquence	nombre	fréquence
déictiques	15	36,6	14	38,9	7	28,0	36,0	35,3
illustratifs	11	26,8	9	25,0	8	32,0	28,0	27,5
battements	0	0,0	0	0,0	1	4,0	1,0	1,0
emblèmes	7	17,1	5	13,9	2	8,0	14,0	13,7
interactifs	8	19,5	8	22,2	7	28,0	23,0	22,5
nombre total >	41	100,0	36	100,0	25	100,0	102,0	100,0

A partir de ce tableau, nous avons obtenu le graphique suivant :

Fréquence des différents types de gestes utilisés par les enseignants



Ce graphique permet de rendre plus visuels les résultats obtenus.

On observe que les gestes coverbaux les plus représentés sont les gestes déictiques, les gestes illustratifs (iconiques et métaphoriques) et les gestes interactifs. Les sujets 1 et 2 utilisent nettement plus de gestes déictiques, à savoir principalement des gestes de pointages, pour accompagner leur discours. En voici des exemples :



Sujet 1 - geste déictique - « the owl »



Sujet 2 - geste déictique - « on the leaf »

Pour tous les sujets, les gestes illustratifs sont très représentés et sont le premier type de geste utilisé par le sujet 3. En voici quelques exemples :



Sujet 1 - geste iconique - « a tall black hat »



Sujet 3 - geste iconique - « bear »

Enfin, les gestes interactifs sont aussi utilisés en grand nombre, en particulier par le sujet 3 :

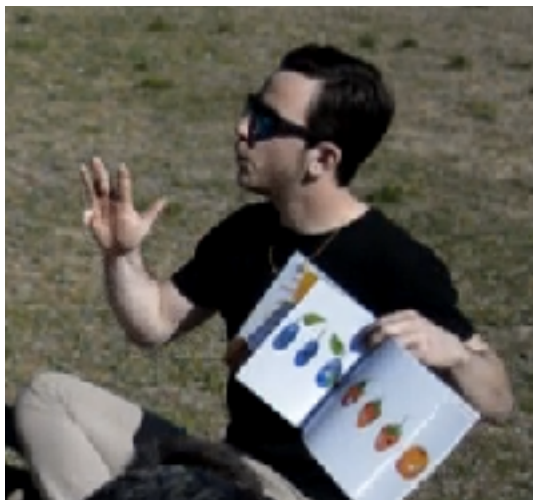


Sujet 1 - geste interactif - « yes, very good! »

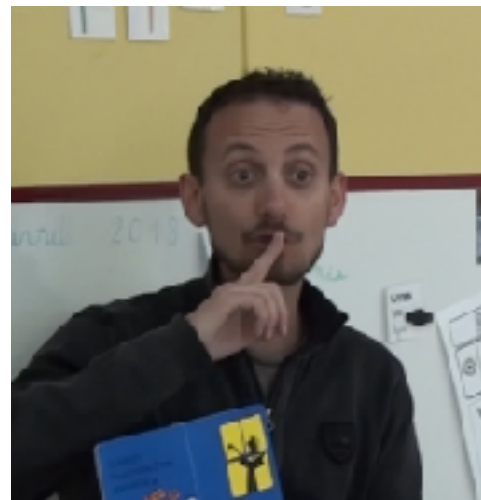


Sujet 3 - geste interactif - « apple..? »

On remarque sur le graphique que les emblèmes sont utilisés en moindre nombre. Sur les vidéos et les grilles d'observation, nous observons qu'il s'agit remarquablement des mêmes gestes, à savoir ceux du doigt sur la bouche pour demander le silence, d'un nombre représenté par les doigts de la main, ou d'un geste d'agitation du doigt signifiant une négation :



Sujet 2 - emblème - « four strawberries »



Sujet 1 - emblème- « shhh »

Les gestes de battements sont aussi très peu représentés et ne sont d'ailleurs utilisés que par le sujet 3 lors des séances observées :



Sujet 3 - battement (frappe dans ses mains) -
« are you ready ? »

En regardant la dernière série, on observe qu'en moyenne, les types de gestes les plus utilisés sont les gestes de pointage (déictiques), suivis des gestes illustratifs, puis des gestes interactifs. Les emblèmes sont moins représentés et les battements sont très peu utilisés.

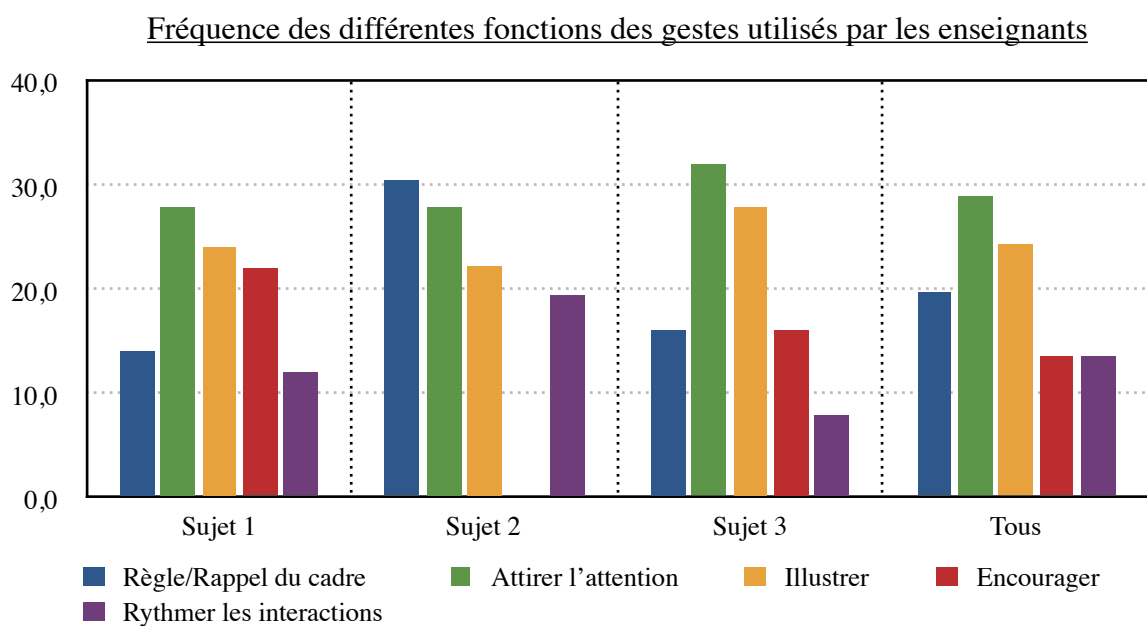
I. 1. 2. Quelles fonctions visent les gestes proposés par les sujets lors de l'activité observée ?

Les résultats de chaque sujet ont été classés dans le tableau suivant en fonction des données relevées sur les grilles d'observations. Les lignes situent les fonctions des gestes observés et les colonnes permettent de dénombrer le nombre de gestes de chaque fonction relevé pendant le temps de l'observation dans la colonne « nombre ». Les fréquences ont ensuite été calculées pour avoir des éléments de comparaison utilisables et sont répertoriées dans la colonne « fréquence ».

Répartition des gestes utilisés par les enseignants par fonction

Fonction du geste	Sujet 1		Sujet 2		Sujet 3		Tous	
	nombre	fréquence	nombre	fréquence	nombre	fréquence	nombre	fréquence
Règle/Rappel du cadre	7	14,0	11	30,6	4	16,0	22,0	19,8
Attire l'attention	14	28,0	10	27,8	8	32,0	32,0	28,8
Illustre	12	24,0	8	22,2	7	28,0	27,0	24,3
Rythme les interactions	6	12,0	7	19,4	2	8,0	15,0	13,5
Encourager	11	22,0	0	0,0	4	16,0	15,0	13,5
nombre total >	50	100,0	36	100,0	25	100,0	111,0	100,0

A partir de ce tableau, nous avons obtenu le graphique suivant :



Ce graphique permet de rendre plus visuels les résultats obtenus.

Il ressort clairement que les gestes verbaux produits par les enseignants visent souvent à attirer l'attention de leurs interlocuteurs, ainsi qu'à illustrer des propos. Ces deux fonctions sont très représentées pour chaque sujet et sont nettement en tête dans la série présentant la moyenne des trois observations.

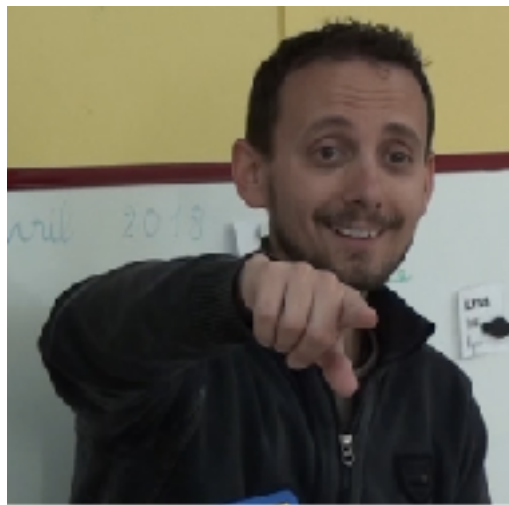


Sujet 2 - fonction illustrer - « hungry »



Sujet 3 - fonction attirer l'attention - « A »

Les gestes cherchant à encourager les élèves sont aussi très utilisés par le sujet 1 alors qu'ils sont absents chez le sujet 2. De même, les gestes soutenant un rappel du cadre sont les gestes les plus utilisés par le sujet 2 alors qu'ils le sont en moindre mesure chez les deux autres sujets. Les gestes permettant de rythmer les interactions sont les moins utilisés pour les trois sujets.



Sujet 1 - fonction encourager - « Thomas? »



Sujet 2 - fonction rappel du cadre - « stay there »

Au vu des grands écarts entre les sujets au niveau des gestes visant à encourager et à rappeler le cadre, on peut penser que la série représentant la moyenne des trois observations est ici peu représentative pour ces items.

I. 1. 3. Quelles sont les réponses des élèves aux gestes proposés par les enseignants ?

Sans exception, tous les gestes produits par les enseignants résultent en une attention de la plus grande partie de la classe. Les élèves répondent activement, répètent

le vocabulaire, observent ce que l'enseignant leur pointe, ou encore portent leur attention sur la tâche après chaque geste des enseignants.

Cependant, les moments où un enseignant ne produit que du langage verbal sans aucun geste coverbal, les élèves restent agités et peu d'entre eux répètent le vocabulaire. Les élèves ne coopèrent que très peu après ce type de message sans geste. Un exemple frappant : le sujet 2 demande à un élève « be quiet » (tais-toi) sans ajouter de geste, mais cet enfant ne réagit pas ; six secondes plus tard, il réitère « be quiet » en ajoutant un geste à la parole, et l'enfant se tait et se recentre sur la tâche. De même, le sujet 1 demande aux élèves « show me » (montrez-moi) sans geste et aucun élève ne réagit ; cinq secondes plus tard, il réitère en ajoutant un geste et plusieurs élèves s'engagent dans la tâche demandée. De même à de nombreuses reprises, lorsqu'il demande aux élèves de répéter sans geste coverbal, aucun élève ne réagit, alors que lorsqu'il ajoute le geste prévu à cet effet, il obtient des réponses à chaque fois.

I. 2. Données qualitatives

Le recueil de nos données qualitatives a été fait grâce à des entretiens semi-directifs auprès des trois sujets après la séance observée et filmée. L'enregistrement et la transcription des entretiens nous a permis de nous pencher en détail sur les propos des enseignants rencontrés, dans le but de comprendre leurs intentions d'utilisation des gestes dans les séances liées aux langues. Nous présenterons les données recueillies sujet par sujet, en lien avec les trois questions que nous nous sommes posées :

- quels problèmes rencontrent ces enseignants avec leurs élèves par rapport à l'enseignement des langues ?
- quelles sont les préoccupations de ces enseignants pendant leurs séances liées aux langues ?
- quels gestes ces enseignants ont-ils pensés en amont et quels objectifs visent-ils ?

I. 2. 1. Sujet n°1

- ❖ Quels problèmes rencontre cet enseignant avec ses élèves par rapport à l'enseignement des langues ?

Le problème principal évoqué par cet enseignant est de réussir à rendre sa séance digne d'intérêt pour ses élèves et d'être sûr qu'ils en comprennent quelque chose. Il

déclare par exemple « verbalement, [...] ils comprennent pas, donc t'es obligé de faire des trucs » : les enfants ne comprennent pas la langue et simplement parler ne va pas suffire. Il précise l'importance qu'il porte à ce que son travail ait malgré tout de l'intérêt pour ses élèves : « en anglais, comme ils sont au niveau zéro du langage, et bah je mers beaucoup plus des mimes. Sinon ça n'a pas d'intérêt, c'est comme si on leur passe une chanson en anglais, si c'est juste pour écouter la langue, y'a pas grand intérêt... ».

❖ Quelles sont les préoccupations de cet enseignant pendant ses séances liées aux langues ?

Une des préoccupations de cet enseignant est de faire interagir les élèves dans la langue ciblée, l'anglais. Il explique qu'en début d'année, il utilisait parfois le français pendant ses séances, notamment pour donner des consignes, mais les élèves répondaient en français : « Les premières fois, ce que je faisais c'est que je le mimais, mais j'donnais les consignes en français. Donc je disais « répétez », « redites ça », « qu'est-ce qu'elle fait là »... et forcément... ils répondaient en français. ». Il a ensuite changé ses méthodes.

Une autre de ses préoccupations est de s'assurer que les élèves suivent l'activité et y donnent du sens. Nous l'avons vu plus haut, le simple fait d'écouter la langue n'est pas une activité satisfaisante pour lui. Il donne un exemple de son souci d'amener ses élèves à mettre en sens à ce qu'il propose : « ils savent que là il est question de quelque chose où on descend les escaliers. Alors que si on montre juste la page sans mime, bah ils savent pas ce qui correspond. Donc ça recentre le langage, ça donne un apport langagier par rapport à l'action et au moment de l'histoire. »

Enfin, on peut noter que cet enseignant porte une attention particulière à ce que certains gestes qu'il utilise soient cohérents et restent les mêmes tout au long d'une séquence (« je reprends des éléments de gestuelle de Meg »), voire même tout au long de l'année pour les consignes et les encouragements (« un geste articulé à la consigne, qu'ils commencent à intégrer », « quand tu es, que tu dis « c'est bien » et que tu dis le prénom, [...] là je montre aussi avec la main »).

❖ Quels gestes cet enseignant a-t-il pensés en amont et quels objectifs visent-ils ?

L'enseignant évoque à plusieurs reprises son utilisation de mimes afin de compléter le verbal : « après elle descend alors je me mets comme ça devant le livre et je

mime la descente des escaliers », « effectivement, j'ai dû tout mimer ». Il explique qu'il fait ces gestes en rapport direct avec la compréhension du vocabulaire : « pour qu'ils mettent en lien en fait le mot avec le sens ». Il a conscience d'utiliser beaucoup plus ce type de geste lors de ses séances d'anglais (« En anglais, comme ils sont au niveau zéro du langage, et bah je me sers beaucoup plus des mimes »), mais ces gestes restent spontanés : « tous les mimes, je le fais au feeling, au moment où ça me paraît opportun ».

Cet enseignant est vigilant à ce que certains de ses gestes soient réfléchis et stables sur le long terme, notamment ceux qu'il utilise pour les consignes (« j'fais un mouvement comme ça [fait un geste du bras] pour leur dire « vous pouvez répéter », parce que si en même temps je leur dis “repeat” et que je redis la phrase avec le geste comme ça, ça commence à rentrer ») et pour les encouragements (« quand tu es, que tu dis « c'est bien » et que tu dis le prénom, bah comme ils sont en train de répéter et tout. Bah tu fais « well done, well said... again... » [*gestes avec la main et des mimiques du visages*]. Voilà, et là je montre aussi avec la main »).

I. 2. 2. Sujet n°2

❖ Quels problèmes rencontre cet enseignant avec ses élèves par rapport à l'enseignement des langues ?

Cet enseignant parle d'un problème lié à l'usage unique de l'oral dans l'enseignement des langues : il en parle d'un côté comme quelque chose de positif « ce qui est bien avec l'anglais, c'est que on est obligé de passer par l'oral à mon niveau donc déjà de base, y'aura pas d'écrit », et d'un autre côté comme une difficulté ajoutée pour maintenir l'attention des élèves : « Surtout qu'ils ont pas forcément envie de prêter attention à ce que tu dis ».

Il évoque aussi la particularité de la langue qu'il enseigne (l'anglais) par rapport au français, notamment au niveau des intonations et du rythme présent dans la langue : « l'idée, c'est de partir de ce principe là et d'essayer, avec les enfants, de faire travailler le rythme anglais, qui est différent du rythme français qui est beaucoup plus monotone ».

- ❖ Quelles sont les préoccupations de cet enseignant pendant ses séances liées aux langues ?

La principale préoccupation de cet enseignant est de donner des repères à ses élèves : « ça lui donne un truc sur lequel se reposer, se raccrocher ». Il parle de repères sensoriels au niveau de la langue anglaise (« donner des repères spacio-corporels mais aussi spatio-visuels », « qu'ils ressentent corporellement, qu'ils aient un repère sensitif »), mais aussi au niveau des gestes liés à l'organisation de la classe (« quand on va demander à l'élève de répéter, il faut que ce soit toujours le même geste », « ce qui est important c'est surtout de l'automatiser et de garder tout le temps le même geste »).

Une autre préoccupation est d'aider ses élèves à être et rester concentrés. Il cherche à utiliser des techniques pour favoriser l'attention des élèves (« les élèves, ça les canalise et ils arrivent à se concentrer ») et pour créer une cohésion de classe dans le travail : « il faut réussir à le faire en rythme avec les autres élèves, avec les copains. », « s'assurer qu'en plus d'être dans l'activité, les élèves soient tous sur le même point ».

- ❖ Quels gestes cet enseignant a-t-il pensés en amont et quels objectifs visent-ils ?

L'enseignant explique qu'il utilise des gestes précis pour faciliter l'organisation de la classe. Ces gestes restent toujours identiques et ne nécessitent plus de langage verbal après assimilation : « quand on va demander à l'élève de répéter, il faut que ce soit toujours le même geste », « quand c'est à eux, ils le savent parce que je fais ce geste », « ce qui est important c'est surtout de l'automatiser et de garder tout le temps le même geste », « un autre geste qui est vraiment dans la pratique de classe, c'est quand tu veux qu'ils s'arrêtent, [...] Moi je fais soit ça [*croise les bras puis les rouvre*] soit on arrête [*tend le bras et ferme le poing*] comme en musique ».

Il mentionne qu'il utilise le mime et le pointage pour compléter ses demandes et explications, et pour attirer l'attention : « quand je leur explique une consigne ou quoi, je leur mime », « Surtout qu'ils ont pas forcément envie de prêter attention à ce que tu dis, mais si ils voient, si ils sont interpellés par un truc, peut être que ça leur rappellera », « C'est un peu du mime quoi : t'as ceux qui sont là pour expliquer une notion, ceux où là je vais montrer ». Il précise qu'il utilise très souvent ces gestes et qu'il pense que « C'est hyper important ».

Enfin, cet enseignant utilise des gestes pour représenter la particularité de la langue anglaise (rythmes et intonations), afin que ses élèves en prennent conscience corporellement : « l'idée est qu'ils ressentent corporellement, qu'ils aient un repère sensitif ». Il parle aussi d'un geste de battement qu'il utilise pour marquer le rythme de cette langue lorsqu'il parle : « je claques des doigts comme ça et [*continue de parler en battant la mesure avec ses doigts*], j'essaie de faire comprendre à l'enfant que tous les mots peuvent rentrer dans une musique comme ça ».

I. 2. 3. Sujet n°3

- ❖ Quels problèmes rencontre cette enseignante avec ses élèves par rapport à ses enseignements en immersion?

Le seul problème évoqué par cette enseignante est qu'elle doit réussir à s'adapter à des élèves qui ne comprennent pas du tout la langue qu'elle parle : « because they literally don't understand, I can be really exaggerating » (Parce qu'il ne comprennent vraiment pas, il m'arrive d'être dans l'exagération)¹.

- ❖ Quelles sont les préoccupations de cette enseignante avec sa classe lors de ses enseignements en immersion ?

Cette enseignante accorde beaucoup d'importance aux gestes dans la communication avec ses élèves : elle explique utiliser une technique à laquelle elle est formée appelée « Makaton ». Elle est préoccupée par l'idée de donner la possibilité à ses élèves d'interagir à leur niveau avec la langue et d'avoir un retour sur leur compréhension : « Which I think is an evidence of a very kinetic learner, they want something tangible to do. I think that it also shows an understanding, if they're using the sign. It maybe shows an understanding before they show the words » (Ce qui montre avec évidence qu'ils apprennent beaucoup par la kinesthésie, ils ont besoin de quelque chose de tangible à faire. Je pense que c'est aussi une preuve de compréhension, lorsqu'ils utilisent [eux aussi] un signe. Peut-être que cela montre qu'ils comprennent, avant même de pouvoir utiliser les mots).

¹ Notez que tout au long de ce travail, les traductions de l'entretien avec cette enseignante anglophone sont des traductions personnelles.

Une autre de ses préoccupations est de donner le moyen à ses élèves d'exprimer leurs émotions. Elle explique avoir proposé une séquence à ses élèves pour travailler sur les émotions, ce qui a permis d'élaborer des gestes et expressions qu'ils peuvent utiliser aujourd'hui : « And then I developed like sad is this [*geste*], angry is this [*geste*], happy [*geste*], cross [*geste*], scared [*geste*]... So now if one of them hits another, then I can be « hooo look at that child, how do you think they're feeling ? », they'll go « sad » [*geste*] » (Et après, j'ai développé *ce* geste pour triste, *ce* geste pour énervé, *ce* geste pour heureux, *ce* geste pour en colère, *ce* geste pour apeuré... Et maintenant, si l'un deux frappe un autre, je peux demander « hooo regarde cet enfant, comment penses-tu qu'il se sente ? », et ils répondront « sad » [*accompagné d'un geste*]).

❖ Quels gestes cette enseignante a-t-elle pensés en amont et quels objectifs visent-ils ?

L'enseignante explique qu'elle utilise beaucoup de signes et de mimes, d'une part grâce à sa formation aux signes Makaton et d'autre part par des gestes qu'elle invente de manière spontanée : « I use the Makaton ones because I did the foundation training, hum... not exclusively though because I've forgotten a lot of them! » (J'utilise les signes Makaton parce que j'y ai été formée... mais pas exclusivement, parce que j'en ai oublié plus d'un !), « one day I was like I want a sign for happy and I was like « ho this will do! » » (un jour je me suis dit « j'ai besoin d'un signe pour « happy », et puis je me suis dit « oh, ça, ça va le faire ! »). Elle utilise ces gestes pour illustrer et faciliter la compréhension de ce qu'elle propose aux élèves (« to make them understand what I mean » (pour leur faire comprendre ce que je veux dire), « to make it more obvious » (pour rendre les choses plus évidentes)).

Elle précise que, dans les mêmes objectifs, elle utilise aussi de nombreuses mimiques, elle exagère ses expressions et se rend très théâtrale, notamment lors des lectures d'albums : « If i'm reading a story, I am really more dramatic » (Si je lis une histoire, je vais être beaucoup plus théâtrale), « I would use my hand to show that « they are drifting across the ocean » [*geste de bras et main*] you know, and a lot of it is on my face as well. Not just gesture you know like « ho he was very sad [*expression triste*] », like a big big facial expression as well. I think it's especially important with these guys to make them understand what I mean » (J'utilise alors ma main pour montrer qu'ils « dérivent au fond de l'océan », mais mon visage montre aussi beaucoup de choses. Ce ne sera pas juste un geste qui montre « ho il est très triste », ce sera aussi une grosse expression sur mon visage).

II. Analyse des résultats

Les résultats révèlent des informations intéressantes. En effet, les données quantitatives laissent apparaître des tendances similaires chez les trois enseignants rencontrés : les gestes les plus utilisés sont des gestes déictiques puis illustratifs, et visent le plus souvent à attirer l'attention et à illustrer des propos. Les données qualitatives montrent elles aussi des points communs entre les trois sujets, notamment au niveau de la recherche de moyens pour que les élèves comprennent ce qu'il se passe pendant la séance. On le remarque dans les gestes qu'ils prévoient à l'avance : gestes stables et repérables, mimes ou signes. Les sujets 1 et 3 sont tous les deux soucieux de faire interagir leurs élèves dans la langue cible, alors que le sujet 2 est plus préoccupé par l'idée de maintenir l'attention de ses élèves.

Avant d'analyser plus en détail ces résultats, rappelons notre problématique et notre hypothèse. Nous cherchons à savoir quel rôle les gestes coverbaux des enseignants ont dans l'engagement des élèves débutant dans les apprentissages en langues vivantes. Notre hypothèse est que les gestes coverbaux mis en place par les enseignants permettraient de créer un cadre favorable à l'engagement des élèves dans les apprentissages, malgré l'échec de la modalité verbale pour des élèves qui découvrent seulement la langue vivante ciblée.

A partir de ces idées, nous allons analyser et discuter les résultats d'abord du côté de l'efficacité observable des gestes coverbaux sur l'engagement des élèves dans une tâche, et ensuite du côté de la participation de ces gestes à l'établissement d'un cadre facilitant cet engagement, en abordant la question de l'attention et de la compréhension, puis celle de la sécurité affective.

II. 1. Effet des gestes coverbaux sur l'engagement des élèves dans une tâche

Les résultats obtenus ne laissent pas de doute, dans les trois séances observées, les gestes coverbaux des enseignants favorisent l'engagement des élèves dans la tâche qui leur est proposée. Les comparaisons avec des situations où l'enseignant n'utilise pas de modalité gestuelle montrent que les élèves sont nettement plus actifs et coopératifs lorsque l'enseignant produit des gestes coverbaux. Lors des séances, il semblait qu'à de nombreuses reprises, les propositions des enseignants tombaient à plat pour la simple et bonne raison qu'ils ne comprenaient pas ou qu'ils n'étaient pas certains d'avoir compris.

Dès lors que l'enseignant produisait un geste, d'une part les élèves se lançaient plus aisément dans la tâche, et d'autre part ils y prenaient plaisir.

Si l'on reprend les indicateurs de motivation de Viau (1995), on peut comprendre que sans geste, les élèves ont tendance à répondre par l'évitement. En présence de gestes, les élèves sont plus actifs, ou tout du moins, s'intéressent à ce que l'enseignant propose. Dans le cas du sujet 2, dont la classe est agitée lors de la séance observée, les gestes semblent même parfois récupérer l'attention des élèves.

II. 2. Les gestes comme soutien de l'attention et de la compréhension

L'attention et la compréhension font toutes deux parties des problèmes et préoccupations évoqués par les enseignants rencontrés. Il s'agit d'aspects auxquels ils accordent beaucoup d'importance, et cela se ressent dans leurs discours : « si c'est juste pour écouter la langue, y'a pas grand intérêt ». On retrouve d'ailleurs dans les gestes relevés une majorité des gestes déictiques, qui permettent de pointer et d'attirer l'attention. Le deuxième type de gestes le plus utilisé concerne les gestes illustratifs, qui peuvent aider les élèves à deviner le sens d'un mot sans en comprendre sa sonorité. Les fonctions des gestes les plus représentées sont bien les fonctions de soutien de l'attention et d'illustration. En effet, chaque enseignant a évoqué le fait qu'il ou elle utilise beaucoup de mimes. Le sujet 3 parlent même de théâtralisation et est formée à un langage de signes coverbaux (Makaton).

Ce point rejoint le travail de Tellier (2010) qui mentionne que les gestes coverbaux contribuent à focaliser l'attention des jeunes élèves en stimulant l'attention visuelle et qui précise qu'un « geste illustrant les paroles en langue étrangère va donc aider dans l'accès au sens » (Tellier, 2010, p. 7). Nos résultats montrent que les enseignants constatent en effet ces aspects des gestes coverbaux et les utilisent consciemment et abondamment pour ces desseins.

II. 3. Des gestes pour créer un cadre sécurisant

Les trois enseignants rencontrés expliquent en entretien l'importance pour eux d'utiliser des gestes réfléchis et stables tout au long des apprentissages. Que ce soit pour encourager chez le sujet 1, ou pour donner les consignes chez les sujets 1 et 2, le cadre

gestuel doit rester le même pour être connu et intégré par les élèves. Le sujet 2 explique avec clarté que le geste « peut être intéressant pour l'élève parce que ça lui donne un truc sur lequel se reposer, se raccrocher. ». Cet enseignant utilise beaucoup le terme « repère » et cela illustre bien l'idée que les gestes deviennent ici des outils connus des élèves, qu'ils maîtrisent petit à petit, et sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Comme le propose Tellier (2010), ces gestes permettent de créer un code commun à la classe, alors nécessaire quand celui de la langue maternelle est mis en échec.

De plus, on remarque que chaque enseignant travaille à sa manière à la création d'un cadre sécurisant au niveau affectif. Le sujet 1 précise qu'il utilise des gestes connus des élèves pour les encourager : ces gestes sont d'ailleurs très fréquents dans la séance que nous avons observée. Le sujet 2 accorde une attention particulière à la cohésion de groupe grâce à des exercices gestuels qui soutiennent une concentration collective et favorisent un sentiment d'appartenance. Le sujet 3 explique que, dès le début de l'année, elle a proposé des gestes associés à des termes très affectifs : « when they first started, it was a lot of love [*geste*] and huggies [*geste*] » (quand ils ont commencé, c'était beaucoup de gestes pour "aimer" et "calins"). Elle a aussi rapidement mis en place une activité pour leur permettre d'exprimer leurs émotions avec des gestes connus de toute la classe. Une réelle attention est portée au cadre affectif par chaque enseignant, et les gestes coverbaux sont de véritables outils pour soutenir cette préoccupation. Dans ce sens, Tellier indique que la composante affective est importante dans une classe de langue étrangère : « la relation entre l'enseignant et les élèves mais aussi entre pairs doit être sécurisante et affectueuse pour que la transmission des connaissances se fasse de manière optimale » (2010, p. 4).

III. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en valeur qu'un engagement certain des élèves dans la tâche qui leur est proposée répond aux gestes coverbaux utilisés par les enseignants. Il est intéressant de noter que nous pouvons mettre en lien nos résultats avec certains items participants à l'engagement des élèves proposés par Goigoux & al. (2015), comme par exemple : une routine dans les formes de travail proposées aux élèves, le degré d'attention et d'intérêt au travail de la part des élèves, et l'étayage de l'enseignant.

De cette simple observation, il reste à montrer que ces gestes participent bien à la mise en place d'un cadre favorable à cet engagement.

L'analyse des résultats a permis de souligner que les enseignants rencontrés utilisent des gestes coverbaux d'une part pour soutenir l'attention de leurs élèves et pour leur donner les moyens de comprendre des discours dont ils ne saisissent pas la sonorité, et d'autre part pour créer un cadre sécurisant, stable et prenant leur affectivité en compte. Cameron (2001) précise que ce cadre stable dans une classe de langue, qu'il nomme « routine », permet d'abord aux élèves de faire des prédictions sur ce qu'ils rencontrent. Cette routine permet aussi aux élèves de se confronter à des variations qui les feront évoluer vers l'apprentissage du langage dans une plus grande complexité².

Si l'on reprend la définition du climat de classe proposée par Cohen et al. (2012, cité par Debarbieux, E. & al., 2012, p. 3), on note qu'il dépend de 5 composants : les relations au sein de la communauté scolaire, la qualité de l'enseignement et des apprentissages, le sentiment de sécurité physique et émotionnelle, la qualité de l'environnement physique, et le sentiment d'appartenance. L'analyse de nos données nous a permis de montrer que les gestes utilisés par les enseignants rencontrés participent bien à un sentiment d'appartenance et de sécurité émotionnelle en classe. Nous pouvons aussi noter que les résultats issus de notre analyse montrent que les gestes coverbaux favorisent certains des cinq déterminants présents dans un cadre favorisant l'engagement des élèves dans une tâche selon Saillot (2013), notamment : une relation de confiance et une ambiance de travail sereine dans la classe, la mobilisation de l'attention des élèves, la valorisation et les encouragements donnés par l'enseignant.

Les résultats de cette recherche vont donc dans le sens d'une validité de notre hypothèse : les gestes coverbaux mis en place par les enseignants permettent en effet de créer un cadre favorable à l'engagement des élèves dans les apprentissages.

² Cette citation est issue d'une traduction personnelle de l'extrait suivant : « Transferring to the language classroom, we can see how classroom routines, which happen every day, may provide opportunities for language development. [...]. The context and the familiarity of the event provide an opportunity for pupils to predict meaning and intention, but the routine also offers a way to add variation and novelty that can involve more complex language. » (Cameron, 2001, pp. 10-11)

CONCLUSION

A partir de questionnements issus de notre propre pratique, nous avons souhaité profiter de ce travail de recherche pour comprendre quel rôle les gestes coverbaux des enseignants ont dans l'engagement des élèves débutant dans les apprentissages en langues vivantes. Plusieurs recherches ont mis en lumière le rôle des gestes coverbaux produits par les enseignants dans la compréhension et la mémorisation chez les élèves en classe de langue. Cependant, ces processus cognitifs ne peuvent intervenir qu'à la condition que les élèves soient engagés dans une tâche, ce qui est certainement plus épineux lorsqu'on ne comprend pas la langue dans laquelle on nous parle. Les gestes coverbaux ont-ils leur mot à dire à cet endroit ?

A partir de rencontres avec trois enseignants de maternelle et de CP, nous avons recueilli des données sur leurs intentions et sur leurs pratiques en classe concernant les gestes coverbaux. Les résultats montrent que les gestes coverbaux que ces enseignants proposent en classe soutiennent la compréhension et l'attention des élèves et favorisent la création d'un cadre stable, connu des élèves, prenant en compte leur sécurité affective. Nous avons montré que ces éléments, au regard des connaissances établies sur le sujet, sont nécessaires à l'engagement des élèves dans une tâche. Nous pouvons donc valider et compléter notre hypothèse : les gestes coverbaux favorisent un cadre sécurisant et soutiennent les processus de compréhension et d'attention, ce qui permet aux élèves de s'engager sûrement dans les apprentissages d'une langue vivante.

Cependant, précisons que la validité de cette hypothèse n'est valable que dans le cadre de ce travail et ne peut être étendue du fait du trop faible nombre de sujets étudiés, ce qui lui ôte toute valeur scientifique. Ce travail permet néanmoins de mettre en avant un aspect encore peu étudié des gestes coverbaux dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes et mériterait d'être approfondi, par exemple, du côté de la spécificité de cette situation d'apprentissage d'une langue, qu'il est difficile de séparer dans cette recherche d'une situation commune à tous les apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

Alibali, M.W. & Goldin-Meadow, S. (1993). Gesture-speech mismatch and mechanisms of learning: what the hands reveal about a child's state of mind. *Cognitive Psychology*, 25(4), 468-523.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context. Essays on body communication*. Philadelphia : University of Philadelphia Press. in Lapaire, J.-R. (2005). *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris : Hachette Education. 96.

Briquet, R. (2006). *L'immersion linguistique*. Charleroi (Belgique) : Éditions Labor.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge (Angleterre) : Cambridge University Press.

Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3 (3), 149-210.

Colletta, J.-M., (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont (Belgique) : Pierre Mardaga éditions.

Debarbieux, E. & al. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire*. Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement – apprentissage. In Filliettaz, L., De Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes ! : Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation n°117, 117-158.

Engelkamp, J. & Zimmer, H. D. (1985). Motor programs and their relation to semantic memory. *German Journal of Psychology*, 9, 239-254. in Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », 31-54

Favre, D. (2015). Trois systèmes de motivation et non un seul. in Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris: Dunod.

Fortin, M.-F., (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducations

- Goigoux, R. & al. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 9-37.
- Griggs P., Carol R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(2), 17-29.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)*, 7, 15-41.
- Kelly, S.D., Barr, D.J., Church, R.B. & Lynch, K. (1999). Offering a Hand to Pragmatic Understanding: The Role of Speech and Gesture in *Comprehension and Memory*. *Journal of Memory and Language*, 40, 577-592.
- Lapaire, J.-R. (2005). *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris : Hachette Education.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?*, Laval : Mondia Éditeurs (2e édition)
- Macedonia, M. & Knösche, T. (2011). Body in mind, how gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education*, V, 4. in Galbaud, D. (2012). Joindre le geste à la parole. *Sciences Humaines*, 236. 17.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*, Chicago : The University of Chicago Press. In Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langues », 31-54.
- McNeil, N. M., Alibali, M. W. & Evans, J. L. (2000). The Role of Gesture in Children's Comprehension of Spoken Language : Now They Need It, Now They Don't. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 24 (2), 131-150.
- Saillot, E. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles. *Recherche en Education*, 17, 135-147.
- Sapir, E. (1949). The unconscious patterning of behavior in society. In D. Mandelbaum (Ed.), *Selected writing of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press. 544-559.
- Saussure F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : éd. critique T. de Mauro (1995)

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. (Thèse)

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », 31-54.

Tellier, M. & Stam, G. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue. *National Louis University : Faculty Publications* : Paper 33.

Viau, R. (1995). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009) *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel*. (Premier rapport national). Toronto, Association canadienne d'éducation

Wolff, D. (2010). Réflexions psycholinguistiques sur l'apprenant en classe bilingue. in R. Carol, *Apprendre en classe d'immersion : Quels concepts ? Quelle théorie ?*. Paris : L'Harmattan. 15-30.

ANNEXES

Annexe 1. Grille d'observation

Ti me	Geste (nature)	Type	Fonction	réponse élève
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère
	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite	Pointage Battement Emblème Interactif Illustratif : Iconique - Métaphorique	Rythme (B/I°) - Attire l'attention (D) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustre	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Intérêt Coopère

Annexe 2. Exemple de grille d'observation complétée

Temps	Geste (nature)	Type	Fonction	réponse élève
0:48	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>3 avec la main</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
1:05	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>bras de gauche (stop!) main ouverte</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
1:12	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>s'écarter (naked up)</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
1:19	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>secoue la tête en arrière en regardant enfant</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
1:24	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>"show me" sans geste</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère <i>Silence</i>
02:00	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>"Show me" en montrant du doigt</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
2:23	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>fait chapeau avec ses mains</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
2:53	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>déprend des ongles avec ses doigts</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
2:40	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>Ø (dit un mot puis "repeat")</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère <i>de réaction</i>
2:47	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>geste pointe doigt vers chaise "repeat"</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
2:55	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>doigt pointe à élève (épète le mot)</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
3:04	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>main sous yeux yeux fermés (askrep)</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
3:14	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>mime une douleur</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
3:18	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>main se ferme et se lève "thank you"</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère
3:25	Mimique - Corps - Main Accompagne - Complète - Implicite <i>"3" avec doigts</i>	Pointage Battement - Emblème interactif Illustratif - Iconique - Métaphorique	Rythme (B/T) - Attire l'attention (A) - Encourage/Valorise - Règles/Cadre - Illustratif	Actif / Evite Persévère / Abandon Attention - Interdit Coopère

Annexe 3. Transcriptions entretiens

Note : la lettre « M » représente l'interviewer, la lettre « I » les interviewés.

SUJET N°1

M : Dans ta classe, as-tu l'habitude de produire des gestes particuliers à tes séances de langue ?

I : Oui alors moi... par exemple je mime beaucoup

M : Ha oui ?

I : Oui, alors [*l'éveil aux langues*] j'le fais avec les grandes sections généralement, suivant l'organisation de la journée je le fais avec les petits mais ça n'a aucun intérêt comme c'est pas dans les programmes donc j'essaie de le faire l'après-midi où j'ai que les grands... voilà, c'est vachement bien : j'en ai douze !

Donc en fait c'est un album, que j'ai pas en français : donc on l'a découvert en anglais, avec l'album et avec des vidéos en anglais aussi. Les premières fois, ce que je faisais c'est que je le mimais, mais j'donnais les consignes en français. Donc je disais « répétez », « redites ça », « qu'est-ce qu'elle fait là »... et forcément... ils répondaient en français. Et grâce à nos cours ici, bah j'me suis dit « arrête de parler français comme un âne sinon ils vont te parler français ! ». Et là effectivement, j'ai dû tout mimer. Alors j'ai été bien aidé par la vidéo pour la gestuelle : c'est vrai que je reprends des éléments de gestuelle de Meg par exemple : Meg quand elle se lève dans la vidéo, pour leur faire comprendre « elle se lève », je fais « aïïïe » [*en mimant une douleur avec son corps*] parce que c'est ce qu'elle fait dans la vidéo. Après elle descend alors je me mets comme ça devant le livre et je mime la descente des escaliers [*imite des jambes qui descendent avec ses doigts*]. En fait tous les mouvements je les fais avec l'album : elle s'envole le long de la cheminée [*mime avec sa main un objet qui s'envole*], « Boum », ça explose [*mime une explosion avec ses mains et son visage*] pour qu'ils mettent en lien en fait le mot avec le sens.

M : Donc tu as toujours des mimes associés aux mots.

I : Alors... ouai, ou à une expression, c'est toujours direct. La gestuelle dans ce sens là, c'est toujours lié au vocabulaire. Après, j'ai quelques petits trucs, parce que j'essaie de raccrocher à des mots qu'ils connaissent. Typiquement, là... « spider » ou « bat » dans l'album... Bah typiquement les gamins ils connaissent Spiderman et Batman, donc là,

concrètement je faisais un peu spiderman [*mime le geste stéréotypé de Spiderman qui lance une toile*], je fais le super héros pour qu'ils fassent le lien. En fait, parce que [spajdər mæn] et [spidɛr mæn] dans leur tête c'est pas tout de suite pareil ! Donc pour qu'ils essaient d'arriver là dessus.

Euh... après ce que je fais aussi, que j'ai commencé y'a deux semaines... c'est quand je veux les faire répéter. C'est à dire que d'une part, j' fais un mouvement comme ça [*fait un geste du bras*] pour leur dire « vous pouvez répéter », parce que si en même temps je leur dis "repeat" et que je redis la phrase avec le geste comme ça, ça commence à rentrer.

M : Donc c'est un geste général, qui va avec la consigne ?

I : Oui, c'est ça, c'est un geste articulé à la consigne, qu'ils commencent à intégrer. Après pareil dans la gestuelle, c'est quand tu es, que tu dis « c'est bien » et que tu dis le prénom, bah comme ils sont en train de répéter et tout. Bah tu fais « well done, well said... again... » [*gestes avec la main et des mimiques du visages*]. Voilà, et là je montre aussi avec la main.

Ce que j'ai fait aussi, c'est j'ai illustré. Toujours en rapport avec le livre... mais... Meg elle met des « black stockings », pour qu'ils comprennent deux trois trucs, je leur montrais des choses autour d'eux : donc black [*pointe un sac*], black [*pointe mon pantalon*], black [*pointe un stylo*]... Après, elle a des « black shoes », donc on cherchait les enfants qui avaient des chaussures noires.

Et ce dont je me sers aussi, parce que je travaille avec... verbalement tu n'y arrives pas, mais je le fais quand même : de les arrêter quand ils commencent à parler français. Donc « not in french, in english », ça ils comprennent pas, donc t'es obligé de faire des trucs... qu'est-ce que je fais... je sais plus, je fais quelque chose au feeling, je sais pas.

M : D'accord ! Et du coup, les autres gestes, est-ce que tu les as pensés à l'avance ?

I : Non, non... c'est au feeling, euh... la plupart. En fait, le seul que j'ai pensé c'est pour les faire répéter.

M : Hum, donc plutôt les consignes...

I : Oui, voilà, les consignes. Par contre, tous les mimes, je le fais au feeling, au moment où ça me paraît opportun : je me dis « là, y'a une opportunité de mimer, y'aura une valeur ajoutée, et c'est mimable ». Le maximum de choses que l'on peut faire avec les gestes, je les fais. Quand c'est du nom, bah tu peux pas trop mimer. Par exemple la grenouille, bah sinon tu passes pour un idiot quoi... Donc là je montre sur l'album, c'est un peu là pour ça. Par contre dès qu'il y a possibilité, surtout pour les verbes d'actions...

M : Tu penses qu'ils s'en saisissent de ces gestes ? Que ça aide beaucoup ?

I : Hmm oui... en fait c'est en lien avec la vidéo ! Parce que je pense que si tu fais tout de suite, c'est pas hyper parlant. Parce que si tu descends l'escalier, tu fais les petits doigts qui descendent... bon bah, on parle de quoi ? Par contre une fois qu'ils ont vu la vidéo, qu'ils ont intégré, ça leur met en lien où on en est dans la lecture.

M : Ha oui, ils peuvent s'imaginer...

I : Oui, ils savent que là il est question de quelque chose où on descend les escaliers. Alors que si on montre juste la page sans mime, bah ils savent pas ce qui correspond. Donc ça recentre le langage, ça donne un apport langagier par rapport à l'action et au moment de l'histoire. Par contre, je pense que sans la vidéo, ou sans l'avoir fait en français pour qu'ils connaissent vraiment l'histoire, ils ont rien compris de pourquoi le maître il fait ça.

M : Oui. Et est-ce que tu penses faire plus de gestes dans tes séances d'anglais que pour le reste ?

I : Oui, beaucoup plus. En fait, en grande section, on est beaucoup sur le langage, donc j'essaie de verbaliser, je passe beaucoup par la verbalisation. J'essaie de me limiter sur la gestuelle : je me dis que c'est pas l'intérêt, on est là pour leur apprendre à parler, donc je verbalise au maximum. En anglais, comme ils sont au niveau zéro du langage, et bah je me sers beaucoup plus des mimes. Sinon ça n'a pas d'intérêt, c'est comme si on leur passe une chanson en anglais, si c'est juste pour écouter la langue, y'a pas grand intérêt...

SUJET N°2

M : As-tu prévu pour ta séance de langue de faire des gestes en particuliers ? Si oui, lesquels ?

I : Alors, il faut que je réfléchisse...

Déjà, je peux parler de l'accordage rythmique dont j'ai entendu parler par M. Souleine et que j'ai repris et que j'ai adapté dans ma classe.

M : Oui...

I : Ça permet de faire une entrée dans l'activité, mais aussi de s'assurer que en plus d'être dans l'activité, les élèves soient tous sur le même point... rythmique. C'est à dire qu'en gros, on fait des activités d'accordage rythmique qui se résument à des choses simples où par exemple on tend les bras, on lève les pouces, et le but du jeu c'est de — sans regarder ses bras et ses mains — c'est d'arriver à les faire réunir en haut de sa tête. Et ça ! L'air de

rien c'est complexe si on va vite et si on fait pas attention à son corps. Et il faut réussir à le faire en rythme avec les autres élèves, avec les copains. D'où "l'accordage rythmique". Donc ça on le fait en début de séance. Ça les élèves, ça les canalise et ils arrivent à se concentrer.

Après quoi d'autre... Des gestes en particulier...

Par exemple, je sais qu'il y a un geste qui est très important : par exemple des gestes qu'on va répéter très souvent quand on apprend une langue à n'importe quel... C'est quand on va demander à l'élève de répéter, il faut que ce soit toujours le même geste. Alors pour moi, je leur fais bien comprendre que je dis une fois la phrase et quand c'est à eux, ils le savent parce que je fais ce geste là [*tend la main ouverte vers moi*] et là ils savent que c'est à eux.

M : Et ça c'est toi qui l'a amené, c'est venu comme ça ou... ?

I : Voilà, parce que c'était logique aussi. Mais ça ce qui est important c'est surtout de l'automatiser et de garder tout le temps le même geste. Hum... sinon...

Un autre geste qui est vraiment dans la pratique de classe, c'est quand tu veux qu'ils s'arrêtent, quand tu vois qu'ils ne sont pas du tout en rythme, qu'ils ne répètent pas ensemble du tout et que ça commence à faire le capharnaüm... Moi je fais soit ça [*croise les bras puis les rouvre*] soit on arrête [*tend le bras et ferme le poing*] comme en musique. Voilà...

Donc voilà, ça c'est pour l'organisation de classe, mais après au niveau des gestes... quand on parle anglais... oui, y'en a plusieurs...

Généralement, quand y'a une diphtongue, en tout cas en anglais, quand y'a un son complexe, où y'a plusieurs sons dans le son on va dire... je le signifie par un geste. Alors ça peut être... la plupart du temps c'est soit je fais ce mouvement de vague avec la main : par exemple "yellow" [*associe au "ow" une vague montante et descendante avec sa main et son bras*]. Comme ça, ils savent que là, il faut prêter attention parce que c'est pas "yellau" mais "yellow-w-w" [*reprend le geste*]. Voilà, donc quand il y a une diphtongue, je fais ce geste là. Après... je sais que M. Souleine approfondit plus les choses mais moi je me limite à ça.

Sinon, en ce moment, je travaille beaucoup sur l'apprentissage du rythme en anglais. Et, pour ça, je suis en train de... En fait, mon postulat c'est de partir du principe que la langue étrangère est d'abord perçue comme une musique : c'est à dire que y'a la mélodie, le rythme, etc. Et moi je vais m'attarder particulièrement sur le rythme parce qu'en gros, c'est grâce au rythme que par exemple les bébés arrivent à discerner le français de l'anglais. Ils arrivent à le discerner alors qu'ils ne connaissent pas encore la langue. C'est

vraiment au niveau musical. Donc l'idée, c'est de partir de ce principe là et d'essayer, avec les enfants, de faire travailler le rythme anglais, qui est différent du rythme français qui est beaucoup plus monotone. Et par exemple, on travaille sur des mots simples. Par exemple "banane" et "banana", qui sonnent pas du tout pareil. Tu demandes à un enfant comment on dit banane en anglais, il va te dire simplement "banana" [*prononcé avec une intonation typiquement française*], alors que non... ça se dit pas comme ça et ça n'aurait aucun sens pour un anglais sans le dire "banana" [*intonation anglaise*]. Et l'idée... c'est que pour ça je fais travailler d'abord la notion de tempo et de mesure. C'est à dire que je m'efforce, quand je parle anglais, après ça devient une habitude... je claqué des doigts comme ça et je [*continue de parler en battant la mesure avec ses doigts*], j'essaie de faire comprendre à l'enfant que tous les mots peuvent rentrer dans une musique comme ça. Par exemple [*prononcé en rythme*] "banana, banana, chocolate, chocolate" et après tu peux même faire des phrases, par exemple "he started to look for some food, he started to look for some food". Et à chaque claquement de doigt c'est une accentuation. Ça c'est un geste, le fait de claquer des doigts pour marquer le rythme, ça, ça marche bien. Et c'est super pratique parce que les enfants n'arrivent pas à claquer des doigts, donc même s'ils ont envie de te suivre ils ne peuvent pas. Si tu clagues dans les mains, là... Et en plus, y'a le risque qu'ils cassent le rythme.

Donc on fait ça, mais y'a aussi les gestes au niveau de l'élève... Tout ce qui est... par principe, si je remarque que l'élève il bouge, pendant qu'il parle. Que ça soit même ce qui pourrait être interprété de faire l'imbécile etc. Je le laisse faire, parce que c'est vraiment à ce moment là que l'élève comprend. C'est quand il commence à voilà... Je sais que j'ai analysé des vidéos de mes cours et au moment où il se passe un truc c'était là : quand le gamin bougeait et faisait bouger un peu le corps. Il est plus juste dans l'intellectuel, le corps agissait aussi. Ça de base, je pense qu'il faut laisser l'enfant réagir, à la langue comme une musique. Quand on écoute de la musique on bouge, c'est la même chose, il faut ressentir la musique par le corps.

Et quoi d'autre... je travaille aussi sur... J'essaie de donner des repères spacio-corporels mais aussi spatio-visuels et sonores etc. Plusieurs repères. Pour ce qui est du corps, ce qui t'intéresse, par exemple "banana", nous on a travaillé de la manière suivante : on a trois cerceaux, deux grands et un petit et le but du jeu c'est que par exemple dans "banana", on a trois syllabes "ba", "na", "na". Ils vont marcher dans le premier cerceau, sauter par dessus le deuxième et arriver dans le troisième. Et ça il faut qu'ils arrivent en même temps à dire le mot tu vois. Par exemple "banana" [*mime le saut de l'élève avec sa*

main]. Et l'idée est qu'ils ressentent corporellement, qu'ils aient un repère sensitif, je sais pas comment dire...

M : Une conscience corporelle du rythme... ?

I : C'est ça. Et ce qui est bien c'est que ça marche avec plein d'autres mots. Tous les mots, deux syllabes, trois syllabes...

Et au niveau du corps des gamins... Je fais beaucoup travailler l'écoute en fait. L'écoute est une réponse corporelle en fait. Le feedback il est très visuel pour moi parce qu'ils répondent par rapport au corps. Par exemple, quand j'ai travaillé en musique... sur le tempo, la vitesse. Par exemple quand je joue vite à la guitare vous allez très très haut, et quand je joue lentement vous allez très très bas. Ils restent sur place mais ils descendent, ils descendent comme ça. Et ça peut marcher aussi avec la puissance qu'on donne, avec la guitare ou la voix. Donc ils l'interprètent corporellement. Et le dernier exercice qui est compliqué, mais je pense qu'il est primordial, c'est vraiment là de la musique : je tape un rythme (je leur ai pas parlé de mesure et tout ça) je tape un rythme et le but du jeu c'est qu'ils arrivent à marcher au moment où le rythme descend.

M: Okay

I : Ce qui est intéressant, la dernière analyse c'est que y'a un gamin qui m'a dit "oui pour bien réussir il faut réussir... à bien compter pour arriver juste". Quand j'ai essayé de comprendre ce qu'il voulait dire en gros, le gamin ce qu'il faisait c'est "1, 2, 3, 4 et 1, 2, 3, 4" et là il commençait à comprendre la mesure !

Ce qui est super intéressant avec ça, c'est que après, j'ai pu le faire avec la classe qui avait découvert ça, c'est que tu peux te mettre à parler anglais et à introduire la notion de rythme et eux, en même temps marchent avec un système de ballant comme ça et ils commencent à comprendre le truc. Et là le corps il agit énormément.

M : C'est bien ça lie l'éducation musicale en même temps que les langues.

I : Oui, je pense que c'est primordial, pour moi. Parce que vraiment mon postulat de base c'est la langue, avant d'avoir un sens sémantique c'est d'abord musical.

M : Hin..!

I : Voilà !

M : Et du coup, dans cette idée, tu ferais donc beaucoup plus de gestes dans ton cours de langue, en tout cas de travail sur le corps, que dans les autres disciplines ?

I : Oui, oui oui. Clairement, beaucoup plus. Après le geste est toujours important, même dans les autres matières. Le geste il peut servir de support, un support visuel, sonore etc. Ça peut être un autre support. Ça peut être intéressant pour l'élève parce que ça lui donne un truc sur lequel se reposer, se raccrocher. Mais y'a aussi un aspect beaucoup plus

médical que... quand tu ne bouges pas tu es beaucoup moins actif, présent en fait. Tu as tendance à t'endormir, donc le geste est important tout le temps. Faudrait tout le temps qu'ils soient en train de bouger, mais bon, c'est pas simple quoi...

M : Mais alors pourquoi tu ne le fais qu'en anglais ?

I : Parce que je... c'est vrai que je pourrais le faire dans d'autres matières... Mais après tu as d'autres matières... En fait ce qui est bien avec l'anglais, c'est que on est obligé de passer par l'oral à mon niveau donc déjà de base, y'aura pas d'écrit. Donc y'aura pas la contrainte d'avoir un endroit stable pour écrire. Donc ça se présente comme ça plus simplement.

Après dès que je peux je fais intervenir le geste. En mathématiques par exemple, quand on a appris à mesurer ce qu'était un segment, tout ça... Direct, j'ai fait en sorte qu'un élève représente un point, que deux élèves représentent un segment. Dès que je peux j'essaie mais bon...

M : Pour le travail sur l'oral, c'est plus simple...?

I : Oui c'est ça, c'est ça.

Fin de l'entretien, puis retour à l'enregistrement lors de la discussion qui s'en suit

I : Clairement, quand y'a deux notions, ou même des consignes... Je suis toujours en train de dire "D'abord vous faites ça, ensuite vous faites ça" [*marque deux points séparés dans l'espace avec ses mains*]. Vraiment je dissocie les deux choses, et c'est tout bête mais ça aide vraiment les gamins, surtout les gamins qui ont du mal à se concentrer. Hum... sinon, quand je leur explique une consigne ou quoi, je leur mime "vous allez écrire" [*mime l'écriture*], "vous allez coller" [*mime le collage*]... tout le temps c'est incroyable. C'est hyper important.

Surtout qu'ils ont pas forcément envie de prêter attention à ce que tu dis, mais si ils voient, si ils sont interpellés par un truc, peut être que ça leur rappellera. Mais oui. Tous les gestes... C'est un peu du mime quoi : t'as ceux qui sont là pour expliquer une notion, ceux où là je vais montrer "tac, tac" [*ses mains montrent deux points séparés dans l'espace*], ou même quand j'explique quelque chose aussi, je montre des endroits. Ça peut être des choses qui n'ont rien à voir avec la salle hein ! Quand j'explique je sais pas... J'ai pas d'exemple parce que ça vient naturellement ça... Quand j'explique, par exemple là t'as une notion et tu commences par ça. Et puis après il faut penser à ça [*montre un point en l'air*] : je montre des endroits et c'est vrai que je vois, ils regardent et ils se visualisent un truc et ça marche.

SUJET N°3

M: So first, you told me that before, you worked in not a preschool but a daycare?

I : Yes, well, it was a preschool, but hum in the UK they don't go to school, like they go to school when they turn 5.

M : Oh yes...

I : So I was working with the 2 to 3 year old, and then with the same cohort after they turned 3, so it's a similar age.

M : Okay

I : But also younger ones too, like I worked with babies too. Yes, so that's what I was doing in England.

M : Okay. And, so is it your first year in a bilingual school ?

I : It is my first year yes, I started in September. So yes, I've been doing this for several months. But it's also my first year in a proper school.

M : Okay. Word. So, I was wondering if you planned maybe for today or in general... if you planned gestures ? Like, « for this I could maybe do this kind of gesture... » ?

I : Yes, definitely. I use the Makaton ones because I did the fondation training, hum... not exclusively though because I've forgotten a lot of them! So like I know that the Makaton for happy is this [*geste avec le poing*] but I say « happy » [*geste qui dessine un sourire avec les doigts*], because one day I was like I want a sign for happy and I was like « ho this will do! ». Hum, yeah, so yeah I do, I have like specific sit down, stand up signs that I use... go, come [*produit des gestes*]... you know, that kind of things, that I use pretty consistantly. They're not perfect but...

M : Hinhin, just so through the whole year it will be helpful.

I : Yeah yeah ! You know, when they first started, it was a lot of love [*geste*] and huggies [*geste*] and that kind of things. (*rires*)

M : (*rires*) And, do you, like for example if it's about a book, do you think you would use more gestures ? Maybe mimic things ?

I : Do you mean like if I'm reading a story ?

M : Yes, like are you being my theatrical ?

I : Ha! Yeah, yeah ! If i'm reading a story, I am really more dramatic. And also, with the book I don't have both hands so it's a bit more tricky, but yeah. We have one where a whale carries a puffin across the ocean... I would use my hand to show that « they are drifting across the ocean » [*geste de bras et main*] you know, and a lot of it is on my face

as well. Not just gesture you know like « ho he was very sad [*expression triste*] », like a big big facial expression as well. I think it's especially important with these guys to make them understand what I mean. With english children it's a bit easier, but because they literally don't understand, I can be really exaggerating. If I'm cross, I am very cross you know ! (*rires*) It can seem a bit extreme you know, but... to make it more obvious.

M : I was going to ask if you use more gestures in a bilingual school but you kinda just answer that...

I : Well, yeah, but no, I used the similar level in England as well. Like I had one boy who had speech delay, he did not speak at all and he was three... so, we were actively using gestures with him. I was actually using the same program because that's what I knew. And then, also for the younger children too, the babies. You can do sign with babies. Like they'll do « milk », this is « milk » [*gestes avec les mains*], they'll do it too, it's pretty cool.

M : Okay. So you said it helps them understand... but do you think it has some other impacts on them ?

I : They use it !

M : They use it too ?

I : They use it, yes. My assistant noticed recently. Especially when talking about emotions. We had a situation here, you know, they pushed and they hit each others, and they make each other cry... So I developed an activity where I use a sort of body with no head, and then a bunch of heads for different emotions. And I encourage them to come up and chose how they feel you know. And then I developed like sad is this [*geste*], angry is this [*geste*], happy [*geste*], cross [*geste*], scared [*geste*]... So now if one of them hits another, then I can be « hooo look at that child, how do you think they're feeling ? », they'll go « sad [*geste*] ». They actually do it, and I saw with shock this morning that they use the signs themselves. Which I think is an evidence of a very kinetic learner, they want something tangible to do. I think that it also shows an understanding, if they're using the sign. It maybe shows an understanding before they show the words.

M : Yeah, definitely.

I : Hum, I also actively use videos at the end of the day... We used to watch it for about half an hour but we cut it down, now I do fifteen minutes. So at the end of the day, we watch an english TV show called Mr Tumble, and if you watch that on Youtube, it's designed for younger children. But it's... I mean it's not dead babyish, like, they like it. It's a gentleman who uses the Makaton signs within the TV program. And it's designed for children who maybe have learning disabilities, and maybe also younger children. And

he uses a lot of children within it, and they have learning disabilities. So you see children who are in wheelchairs, or you know, who have problems with their development... So you might want to use it too, it might be a cool thing to watch for you!

M : Yeah, it's very interesting!

I : It works, they really engage with it. I think a lot of them learn language from it. My friend told me about it, and it was perfect because I was just wondering what I was going to show them and I was looking for something with a real person in it so they could see his lips. And I thought « hmm, that might be good! » so... And they sit in front of the screen. In fact I took a little video for you yesterday : they sit and they do the gestures. *[me montre une vidéo sur laquelle on voit clairement les élèves interagir avec la video, reproduire les gestes, répéter plusieurs mots, tout au long de la vidéo]* It's kind of neat!

M : Yes, really interesting!