



HAL
open science

Une approche multi-sensorielle de la narration en anglais pour autonomiser les élèves : d'une médiation de l'adulte par la parole à une médiation par le geste

Sarah Aalioui

► To cite this version:

Sarah Aalioui. Une approche multi-sensorielle de la narration en anglais pour autonomiser les élèves : d'une médiation de l'adulte par la parole à une médiation par le geste. Education. 2018. dumas-02099917

HAL Id: dumas-02099917

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02099917>

Submitted on 15 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 2nde année
Année universitaire 2017 - 2018**

**UNE APPROCHE MULTI-SENSORIELLE DE LA NARRATION EN ANGLAIS POUR
AUTONOMISER LES ÉLÈVES : D'UNE MÉDIATION DE L'ADULTE PAR LA PAROLE
À UNE MÉDIATION PAR LE GESTE**

AALIOUI Sarah

Directeur du mémoire : SOULAINÉ Stéphane
Assesseur : ZITOUNI Djamilia

Soutenu le 30 mai 2018

Résumé

Ce mémoire présente un dispositif pédagogique multi-sensoriel pour l'apprentissage de l'anglais oral. L'objectif est d'inciter des élèves de CM1 à se servir de différents canaux d'informations (visuels, auditifs, kinésiques) pour comprendre un récit puis le produire de manière autonome. L'articulation et le fondement des théories en jeu dans le cadre de ma recherche seront expliqués. Ensuite, les ajustements de postures d'enseignement et leur impact sur l'évolution de la production orale des élèves seront analysés.

Abstract

This dissertation deals with the creation of a pedagogic device including a body approach for learning oral English. The aim is to foster a fourth graders students to use several senses (vision, audition, kinesic sense) to understand and to produce without help. The main theories involved in this research will be explained. Then, the adjustments of teaching postures and their impact on the evolution of the students' oral production will be analysed.

Mots-clés : anglais, multi-sensoriel, geste, narration, postures d'enseignant, postures d'étude, production orale, autonomie.

Keywords : english, multisensory, gesture, storytelling, teaching postures, student postures, oral production, autonomy.

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier mon Directeur de mémoire Stéphane Soulaine, qui s'est toujours montré très à l'écoute et disponible.

Je remercie également Caroline Raymond, pour sa contribution au développement de mon analyse.

Merci à Younès pour sa relecture attentive et à mes proches pour leur soutien.

Enfin, je remercie mes élèves pour leur confiance.

Table des matières

1. Origines de la réflexion	6
2. Introduction	7
3. Cadre théorique	9
3.1. Postures de l'enseignant et postures de l'élève (Bucheton & Soulé, 2009)	9
3.1.1. <i>Définition de posture et modèle du multi-agenda</i>	9
3.1.2. <i>Postures d'étude des élèves</i>	9
3.1.3. <i>Définition du concept d'étayage et postures d'étayage de l'enseignant</i>	10
3.1.4. <i>Ajustements réciproques des postures</i>	11
3.2. Corps, geste et apprentissage	12
3.2.1. <i>Intelligence kinésique (Gardner, 1983)</i>	12
3.2.2. <i>Apprendre par l'action</i>	13
3.2.3. <i>Gestes chez l'enfant et transposition en classe</i>	13
3.2.4. <i>Gestes pour comprendre et mémoriser</i>	14
4. Méthodologie de la construction du dispositif pédagogique	16
4.1. Choix de l'album, modalités de recueil des données, méthode d'analyse	16
4.2. Dispositif pédagogique de recueil de données	18
4.2.1. <i>Ressources pour la construction de la séquence</i>	18
4.2.2. <i>Protocole expérimental</i>	19
5. Analyse des postures	22
5.1. Observation des élèves en action	22
5.1.1. <i>Première rencontre avec le dispositif</i>	23
5.1.2. <i>Évolutions des postures en cours de séquence (séances 2 à 4)</i>	25
5.1.3. <i>Résultats en fin de séquence (séance 6)</i>	26
5.2. Regards sur l'activité de l'enseignant	27
5.2.1. <i>D'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement</i>	27
5.2.2. <i>D'une posture d'accompagnement à une posture de lâcher-prise</i>	29
5.3. Discussions	30
5.3.1. <i>Formation « apprendre par corps » et entretien d'explicitation</i>	30
5.3.2. <i>Quels ajustements réciproques de postures ?</i>	32
6. Conclusion	34
Bibliographie	36
Annexes	37

1. Origines de la réflexion

Des siècles avant l'apparition des premières théories cognitives sur l'apprentissage, Confucius, philosophe et éminent pédagogue chinois, déclarait « Dis-moi et j'oublierai, montre-moi et je me souviendrai, laisse-moi faire et je comprendrai ». C'est avec cette pensée confucéenne en tête et beaucoup d'ambition que je décide d'aborder ma première année d'enseignement en tant que stagiaire à mi-temps dans une classe de CM1. J'ai très vite essayé de *laisser faire* en proposant des activités dans lesquelles mes élèves produisent à partir de leurs conceptions initiales, tâtonnent, manipulent, confrontent leurs idées et expliquent leur point de vue. Je me suis servie des supports utilisés en sciences, en EPS, en arts et en éducation musicale durant mon année de formation en M1 MEEF pour répondre au mieux à mon objectif : celui de placer mes élèves au cœur de leurs apprentissages. Je me suis également nourrie des nombreuses observations effectuées dans des classes en école élémentaire.

Cependant, n'ayant jamais reçu de cours en didactique et en enseignement des langues, et n'en ayant jamais observé avant la prise en charge de ma classe, je ne savais pas comment se construisait une séance de langues. Les premiers cours d'anglais dispensés par Stéphane Soulaïne (Maître de Conférences spécialisé dans la didactique des langues et les pratiques artistiques à l'université de Montpellier) intégraient une approche *énactive* de l'enseignement (Varela, 1993). Ses cours ont donc été le point de départ de ma réflexion sur l'enseignement de l'anglais mais aussi et surtout sur la place du corps dans l'apprentissage. Au-delà du plaisir qu'elle procure, l'approche corporelle de l'enseignement répondait à ma volonté de proposer des activités qui aient du sens et dans lesquelles les élèves sont *acteurs* et donc *agissent*.

Ma recherche a parallèlement été impulsée par ma participation à une formation intitulée « apprendre par corps » proposée par Stéphane Soulaïne. Ces temps de formation avaient pour objet d'explorer des activités associant pratique corporelle et apprentissage de la langue orale. Je développerai les apports de cette formation pour ma recherche et expliquerai comment cela a contribué à un enrichissement personnel.

2. Introduction

La finalité d'une classe de langue est la communication authentique (Robinson, 2006 : 76), c'est-à-dire conduire les interlocuteurs à s'approprier les outils linguistiques pour construire leurs propres énoncés. Les textes officiels recommandent en ce sens, de mettre en place « des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives [et] aux intérêts des élèves » (BO, 2015). Une situation de communication mobilise à la fois la capacité à comprendre un message oral (compétence de réception) et la capacité à mobiliser les contenus phonologiques, grammaticaux, lexicaux et culturels nécessaires à l'élaboration d'une réponse (compétence de production). De plus, elle fait intervenir la capacité à prendre la parole devant un groupe et à interagir.

Cependant, au-delà de sa dimension verbale, la communication s'articule autour d'autres codes et des études montrent que la communication non verbale représente en situation authentique jusqu'à 80 % du message (Mehrabian, 1972). Dans le même ordre d'idées, parler est un acte qui engage tout le corps et que les gestes sont des outils qui accompagnent la parole et donnent du sens à la communication (Aden, 2006).

Ainsi, la gestuelle et le mouvement peuvent illustrer le message verbal pour se faire comprendre. Par exemple, la première fois que nous demandons à un élève de s'asseoir en anglais, nous pouvons accompagner l'injonction d'un mouvement de la main ou réaliser l'action. Après quelques répétitions de ce type, l'élève gardera en mémoire le geste ou le mouvement et l'associera à son sens, avant de se détacher de l'image pour ne conserver que le sens. Dans le cadre de la séquence proposée, nous n'avons pas besoin d'expliquer le mot *cold* ou d'avoir recours au français pour se faire comprendre. Se frotter les bras pour montrer que l'on a froid est un geste qui n'a pas besoin de paroles pour être compris : ce geste emblématique illustre la parole.

Aussi, pour Claire Tardieu « [...] enseigner des mots, des phrases à l'oral ou à l'écrit sans se préoccuper de la place du non verbal et du contexte, c'est n'enseigner qu'une partie de ce qui est nécessaire à la production de langage et à la communication orale ».

Or, nous avons constaté au cours des séances d'anglais menées auprès de nos élèves en classe de CM1 qu'il est difficile de mettre en place des situations qui permettent d'aller au-delà de la répétition d'énoncés et qui amènent les élèves à prendre en charge leurs productions. D'une part, l'une de nos préoccupations centrales est de mener les élèves à produire et non plus à seulement répéter. D'autre part, l'un des enjeux est de donner du sens aux apprentissages proposés pour pallier le caractère artificiel de nos séances d'anglais : dans le contexte de la classe, les élèves n'ont pas

besoin de la langue cible pour interagir car ils possèdent déjà une langue de communication. La perspective de communiquer avec des personnes anglophones est trop lointaine et vague pour réellement représenter un facteur de motivation. Ainsi, créer un autre type de motivation et de besoin peut permettre de faire adhérer les élèves aux activités proposées.

Dans ses recherches portant sur la mémorisation - qui est la condition de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences - Edgar Dale définit différents vecteurs d'apprentissage favorisant une mémorisation sur le long terme. Selon son étude, au bout de deux semaines, tandis que nous ne mémorisons que 10 % de ce que nous lisons et 20 % de ce que nous entendons, nous mémorisons 90 % de ce que nous disons et faisons.

Autrement dit, la mise en pratique ou le *learning by doing* engendre une meilleure mémorisation. Cela signifie que la réception verbale ou visuelle d'un nouvel item d'apprentissage ne suffit pas à mémoriser à long terme et ne permet pas d'apprendre véritablement. La participation active de l'élève par la parole, le geste et l'action est donc indispensable.

Forts de ces constats, nous proposons une approche multi-sensorielle ayant pour objectif de donner la possibilité à nos élèves de se servir de différents canaux d'information : visuels (illustrations), kinesthésiques (gestes, déplacements) et auditifs (paroles, onomatopées) pour comprendre une histoire et parvenir à produire les énoncés mémorisés de manière autonome.

Notre approche aspire donc à inciter nos élèves à se servir des canaux visuels, auditifs et kinesthésiques afin d'accéder à la compréhension et à la production orale du récit authentique *We're going on a bear hunt*, de Michael Rosen (1989). Ainsi, notre recherche vise à montrer en quoi une approche multi-sensorielle peut permettre à nos élèves de CM1, quel que soit leur niveau de maîtrise linguistique, d'accéder à la compréhension orale d'un récit en anglais dans le but de produire à leur tour de manière autonome.

Je présenterai dans un premier temps les éléments théoriques de la recherche : il s'agira de développer le cadre théorique sur lequel je me suis appuyée pour construire mon dispositif. Puis, dans un deuxième temps, sera abordée la démarche méthodologique pour l'élaboration du dispositif servant de recueil de données. La troisième partie s'intéressera à une analyse des résultats pour répondre aux questions relatives à l'efficacité du dispositif d'enseignement.

3. Cadre théorique

3.1. Postures de l'enseignant et postures de l'élève (Bucheton & Soulé, 2009)

Il s'agit de définir les postures de l'enseignant et des élèves, puis de comprendre dans quelle mesure l'ajustement de posture de l'enseignant modifie l'activité des élèves et réciproquement.

3.1.1. Définition de posture et modèle du multi-agenda

Pour Dominique Bucheton, le terme *posture* renvoie à « un schème préconstruit du *penser-dire-faire*, auquel le sujet fait appel en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. » Elle précise que les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent.

Le multi-agenda est un outil construit par les chercheurs qui modélise les postures de l'enseignant et les postures d'élèves. Il est constitué d'un ensemble de préoccupations liées et orientées vers ce que l'enseignant « doit faire » :

PILOTAGE	Organiser l'avancée de la leçon
ATMOSPHERE	Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive
TISSAGE	Établir des liens pour donner du sens
ETAYAGE	Apporter une aide pour le travail en cours
SAVOIRS	Cibler les apprentissages

Ces cinq préoccupations co-agissent les unes avec les autres. Par exemple, décider ou non de corriger la production orale d'un élève s'inscrit aussi bien dans l'étayage, que dans ce qui relève de l'atmosphère : une correction systématique de la production orale d'un élève peut créer du découragement ou de la frustration.

3.1.2. Postures d'étude des élèves

Les chercheurs Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) identifient six postures possibles chez les élèves traduisant l'engagement des élèves dans la tâche.

La posture **première** décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, en laissant émerger toutes sortes d'idées sans conceptualisation.

La posture **scolaire** caractérise la manière dont l'élève essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues et tente de répondre aux attentes de l'enseignant.

La posture **créative** traduit la tentation de détourner la tâche ou de la modeler à son gré.

La posture **dogmatique** manifeste une non-curiosité affirmée : l'élève peut déclarer « je sais déjà » ou « je l'ai déjà fait ».

La posture **réflexive** ou de *secondarisation* est celle qui permet à l'élève d'agir et de revenir sur son action pour en comprendre les finalités.

La posture **de refus** : caractérise le refus de faire, d'apprendre ou de se conformer. Elle renvoie souvent à « des problèmes psychoaffectifs, identitaires, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. »

Comme pour les postures des enseignants, les élèves circulent dans plusieurs postures d'étude. La non circulation des élèves entre plusieurs postures peut être contre-productive. Sans posture première, il risque de ne pas y avoir d'engagement efficace dans la tâche. Ainsi, l'élève qui analyse systématiquement ce à quoi il est confronté peut parfois retarder ou inhiber son action. Par exemple, il est possible que l'élève retarde son activité lorsqu'il souhaite reproduire à l'identique un modèle oral ou corporel initié par l'enseignant.

Pour mon analyse, je prendrai appui sur ces postures pour déterminer celles de mes élèves en action, puis j'observerai et commenterai leur évolution au cours de la séquence.

3.1.3. Définition du concept d'étayage et postures d'étayage de l'enseignant

Jérôme Bruner (1983), définit l'**étayage** comme désignant toutes les formes d'aide que l'enseignant apporte aux élèves pour les aider à agir, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer. La métaphore de Bruner *scaffolding* montre l'ambiguïté de cette relation d'aide : c'est une aide qui est indispensable mais qui est vouée à disparaître. En effet, *scaffolding* c'est l'échafaudage que l'on retire lorsqu'un édifice est construit : on se sert d'un échafaudage que l'on démonte lorsque la construction est achevée.

Dans le même ordre d'idées, Philippe Meirieu (1992) précise que le travail pédagogique comprend deux opérations conditionnées mutuellement : l'étayage et le désétayage. Il écrit :

Il faut étayer le développement d'un sujet, c'est-à-dire, en prenant appui sur les savoirs et savoir-faire qu'il a déjà acquis, prolonger le développement en mettant en place des situations interactives qui lui permettent de progresser... Puis il faut désétayer, c'est-à-dire lui permettre progressivement de se passer de toutes les aides qu'on lui a proposées.

Il ajoute que le rôle de l'enseignant devrait évoluer de celui de *transmetteur* (contrôle) vers celui de

médiateur (accompagnement).

Aussi, reprenant la définition de Jérôme Bruner, Dominique Bucheton identifie plusieurs postures par lesquelles la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier fortement.

La **posture de contrôle** vise à mettre en place un fort cadrage de la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches. L'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. L'enseignant est garant de la médiation de toutes les interactions des élèves.

La **posture de contre-étayage** peut amener l'enseignant jusqu'à faire à la place de l'élève pour avancer plus vite. Elle est une variante de la posture de contrôle.

La **posture d'accompagnement** consiste à l'apport par l'enseignant d'une aide ponctuelle, qui peut être individuelle ou collective, en fonction de l'avancée de l'activité et des obstacles à surmonter. Cette posture s'oppose aux précédentes. L'enseignant évite de donner la réponse, il encourage les interactions entre les élèves. Il se retient d'intervenir et observe plus qu'il ne parle.

La **posture d'enseignement** place l'enseignant en garant du savoir et de la norme. L'enseignant formule et structure les savoirs. Il fait ce que l'élève n'est pas encore en mesure de faire seul. Ses interventions sont ponctuelles et surviennent à des moments spécifiques : moments de structuration et d'apport du métalangage.

La **posture de lâcher-prise** confère aux élèves la responsabilité de leur travail. Ils sont dans une démarche d'expérimentation face à une tâche qui peut être résolue sans aide. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance.

La **posture du magicien** est caractérisée par un désir de l'enseignant de capter momentanément l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux ou des anecdotes. Le savoir n'est pas nommé, il est à deviner.

Ce concept d'étayage est fondamental pour ma recherche puisqu'il s'agira d'une part, de mettre en lumière la nature de cet étayage et ses évolutions dans le dispositif que je propose et d'autre part, d'évaluer son impact sur l'activité de mes élèves.

3.1.4. Ajustements réciproques des postures

L'ajustement des postures se fait à partir d'indices perçus dans la dynamique de la situation : des bâillements fréquents, de l'inattention, des réponses inexactes, le dépassement du temps prévu ou de l'agitation dans la classe sont des indicateurs qui peuvent donner lieu à un ajustement de posture.

Ainsi, pour Dominique Bucheton « comme on change de braquet en vélo pour gravir une côte ou la redescendre, l'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux

difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. ».

De la même façon, les élèves changent de posture en fonction de leur vécu et de leur perception de la difficulté de la tâche. Ils se construisent aussi pendant l'activité une représentation plus ou moins proche de la réalité de ce qu'ils sont en mesure de faire. Dans le tableau de l'**annexe 1**, les chercheurs évaluent les incidences réciproques des postures d'enseignant et d'élèves qu'ils intègrent dans la matrice du multi-agenda. Ainsi, les travaux menés montrent des corrélations fortes entre un jeu de postures plus ouvert et le maintien plus long en posture réflexive chez les élèves lorsque les enseignants sont davantage dans la posture d'accompagnement. Par ailleurs, le schéma en **annexe 2** fait l'hypothèse d'un double ajustement : les postures respectives de l'enseignant et des élèves s'ajusteraient de manière réciproque.

Ces premiers éléments théoriques serviront d'appui pour l'analyse du dispositif pédagogique mis en œuvre. Ils présentent un triple intérêt : analyser les postures respectives de l'enseignant et des élèves, repérer les moments de basculement d'une posture à une autre et essayer d'en comprendre les causes. Enfin, ces éléments seront l'occasion de se questionner sur la nature de l'étayage proposé dans le dispositif et sur la progressivité de l'autonomie des élèves pour répondre à la question : comment accompagner mes élèves sans les rendre dépendants de l'aide ?

3.2. Corps, geste et apprentissage

Dans cette partie, j'expose les éléments théoriques sur l'utilisation du corps et du geste dans l'apprentissage. Il s'agira d'explorer les apports d'une approche corporelle pour l'apprentissage de l'anglais afin de l'intégrer dans mon dispositif et comprendre dans quelle mesure le corps peut servir de *médiateur* de l'apprentissage.

3.2.1. L'intelligence kinésique (Gardner, 1983)

Howard Gardner répertorie une multiplicité de formes d'intelligence : verbale, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, taxonomique, spirituelle et existentielle. Selon lui, l'école aurait tendance à ne solliciter que les intelligences verbale et logico-mathématique. Pour pallier cela, Claire Tardieu incite l'enseignant des langues à solliciter en complément d'autres formes d'intelligences pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage. Elle propose de fixer les apprentissages dans une mémoire qui n'est pas uniquement visuelle ou linguistique mais aussi corporelle. Elle invite par exemple les enseignants à introduire

du lexique en utilisant le mouvement du corps pour solliciter l'intelligence kinésique des apprenants. Ainsi, la sollicitation de la parole et du corps de l'élève engendre une participation plus grande et donc un apprentissage plus efficace. Edgar Dale parle lui d'implication plus ou moins passive ou active : plus la participation active de la personne est requise et plus la mémoire « engrange des données ».

3.2.2. Apprendre par l'action

Pour Joëlle Aden, au-delà de l'aspect motivant, le geste et l'action engagent tous les sens dans l'apprentissage : lorsque le professeur mime au milieu des élèves qui miment à leur tour, ils comprendront le mot associé au geste et se l'approprient. En effet, l'utilisation conjointe du geste et de la parole permet « d'encoder l'expérience du geste en même temps que son sens et sa sonorité » par un travail d'association du message verbal entendu et la production non verbale perçue et vécue. Ainsi, quand les élèves retrouvent ces mots dans d'autres contextes, ils ont à leur disposition plusieurs canaux pour récupérer l'information. Joëlle Aden complète en affirmant qu'« inconsciemment, nous prenons d'abord physiologiquement le point de vue de l'autre pour comprendre ses actions et ses intentions ». Un sujet n'accède au sens et aux intentions d'une action extérieure qu'en la reproduisant et en utilisant son propre répertoire d'actions.

Dans le même ordre d'idées, pour l'anthropologue Marcel Jousse, non seulement le corps participe au processus de communication mais il constitue notre principale source de connaissances. Il considère en effet, que les connaissances mais également la pensée, la mémoire et l'imagination ne sont que « le rejeu d'actions ou de gestes perçus dans le réel ». Pour lui, toute acquisition se fait par imprégnation à travers l'imitation des mouvements du monde extérieur. Il indique que : « Le Jeu, c'est l'extérieur interactionnel qui s'insère en nous, s'imprime en nous, malgré nous, et nous oblige à l'exprimer. [...] Nous ne connaissons les choses que dans la mesure où elles se jouent, se gestualisent en nous » (Jousse, 1974). Autrement dit, le processus d'imprégnation des mouvements est un phénomène qui naît de l'interaction et qui se développe à travers l'action de manière non consciente.

3.2.3. Gestes chez l'enfant et transposition en classe

Gestes chez l'enfant

Le geste fait indéniablement partie de la vie du jeune enfant et joue un rôle majeur dans son développement langagier et cognitif. Chez l'enfant, les premiers gestes de pointage précèdent

l'apparition des premiers mots (Capone & McGregor, 2004). Ainsi, la production d'énoncés est constituée d'un geste et d'un mot, par exemple tendre la main et dire *ballon* pour signifier *donne le ballon* ou encore pointer du doigt vers une boîte et dire *ouvre* (Butcher & Goldin-Meadow, 2000). Outre son rôle dans le développement langagier, le geste est aussi fondamental pour le développement cognitif. En effet, Alibali et Goldin-Meadow (1993) ont montré que lorsqu'un enfant est en phase d'acquisition de concepts complexes, le geste intervient comme stratégie d'étayage. Par exemple, ils ont analysé les gestes produits par des enfants lors de tâches de conservation des volumes et d'opérations mathématiques. Les enfants devaient expliquer comment ils résolvaient le problème. Il apparaît que certains enfants donnent une réponse correcte à la fois verbalement et à travers leurs gestes et que d'autres enfants donnent une réponse incorrecte à travers les deux modalités également. Cependant, les chercheurs ont observé que plusieurs enfants donnaient une mauvaise explication verbalement mais produisaient des gestes corrects. Pour les chercheurs, cette non concordance entre geste et parole chez un apprenant signalerait un état de transition de connaissance : l'enfant va bientôt acquérir un nouveau concept.

Gestes en classe

En classe, le geste occupe une place fondamentale. Cela est tout particulièrement vrai pour les disciplines langagières. Dans son usage pédagogique le geste est reconnu pour ses vertus facilitatrices. Par exemple, la méthode Borel-Maisonnay (1995) est construite sur une association de gestes et de sons qui permet aux enfants de percevoir la différence entre certains sons et leur articulation : le geste facilite la discrimination phonologique.

Le *geste pédagogique* est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut être un mime, un emblème, un geste coverbal ou même une mimique faciale. Il est créé par l'enseignant et peut éventuellement être repris par l'apprenant. Le geste peut être produit sans accompagnement verbal pour ne pas interrompre l'enfant qui produit (pour encourager, corriger, aider sans interrompre la production par exemple) ou il peut être produit avec la parole pour représenter visuellement un mot, par exemple écartier ses bras et dire *big* pour illustrer le sens du mot.

3.2.4. Gestes pour comprendre et mémoriser

Geste et compréhension

Le jeune enfant, débutant en langue étrangère, ne comprend littéralement qu'une petite partie du discours de l'enseignant. Un geste qui illustre les paroles en langue étrangère va donc aider dans

l'accès au sens. De manière analogue, à l'école maternelle, les jeunes enfants ne comprennent pas tous les mots prononcés par l'enseignant, le rôle du non verbal est donc crucial pour la compréhension du verbal.

Beattie et Shovelton (1999) quant à eux, ont montré expérimentalement que des sujets qui entendent et voient une personne raconter une histoire, comprenaient significativement davantage d'informations que ceux ne bénéficiant pas du geste (recours au canal auditif seulement). Aussi, les sujets décodaient une grande quantité d'informations à partir des gestes iconiques du narrateur, en particulier en ce qui concernait la taille et la position des objets décrits. Dans le même ordre d'idées, une étude de McNeil, Alibali et Evans (2000) soutient que les jeunes enfants comprennent mieux les messages oraux s'ils sont accompagnés de gestes, notamment si ces messages sont complexes et si l'information apportée par le message est inédite pour les enfants.

Par ailleurs, dans une étude réalisée sur des enfants français de 5 ans par Marion Tellier (2004 et 2006), il a été démontré que l'impact du geste sur la compréhension en langue étrangère était réel. Cette étude a été réalisée auprès de jeunes sujets francophones qui ne parlaient pas un mot d'anglais. Il s'agissait pour eux d'entendre une histoire en anglais puis de la raconter à un adulte. L'histoire était illustrée par de nombreux gestes iconiques et mimes. L'analyse montre que grâce aux gestes, ces jeunes sujets ont suffisamment saisi le sens d'un récit pour pouvoir le restituer dans ses grandes lignes. Le geste joue ainsi un rôle clé dans la compréhension de nouveaux items.

Gestes et mémoire

Le geste est utilisé d'une part pour son pouvoir sur la compréhension. D'autre part, dans ses recherches sur les effets du geste didactique, Stéphane Soullain (2013) explique que « le geste a un effet visible sur la mémorisation du texte ». Il donne l'exemple d'« élèves qui sont capables d'anticiper un élément déjà appris dans un autre segment en répétant les gestes adéquats ». Ainsi, lorsque l'on enseigne du lexique en associant un geste à un mot, il n'est pas rare de voir certains élèves reproduire spontanément le geste lorsqu'ils produisent le mot en question. Par conséquent, lors de la présentation de nouveau vocabulaire associé à un geste, Marion Tellier (2008) soutient qu'il est judicieux de demander aux élèves de reproduire le geste en même temps qu'ils répètent le mot. Elle précise que cela assure un codage multi-sensoriel de l'item et renforcera sa mémorisation.

Comme il a été explicité dans cette partie, le geste associé à un énoncé peut faciliter à la fois la compréhension et la mémorisation.

4. Méthodologie de la construction du dispositif pédagogique

4.1. Choix de l'album, modalités de recueil des données, méthode d'analyse

Il s'agira d'analyser le couplage entre la nature du dispositif mis en œuvre au cours de la séquence et la nature de la production orale des élèves et leur évolution. Autrement dit, quelle est l'influence du dispositif pédagogique sur la nature de la production des élèves ? Plus précisément, quels outils, dispositifs, supports et postures de l'enseignant permettent l'appropriation des structures langagières de l'album et la production (orale ou corporelle) et quelles sont les manifestations du processus d'imprégnation des contenus par les élèves ?

Choix de l'album comme support

Nous partons du postulat que l'universalité des histoires pour enfants ouvre des possibilités d'apprentissage motivantes et riches. Les textes officiels préconisent l'« utilisation [de la langue] en contexte [qui] donne du sens aux acquisitions » (BO, 2015). Gail Ellis et Jean Brewster soutiennent que la littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues crée un environnement facilitant les acquisitions langagières. Aussi, les histoires facilitent l'appropriation et la compréhension car elles s'inscrivent dans un cadre conceptuel et culturel familier de l'enfant (Tardieu, 2006).

Nous proposons ainsi une séquence basée sur l'album de littérature de jeunesse britannique : *We're going on a bear hunt*. Cette séquence a pour objectif de contextualiser les contenus linguistiques dans des situations authentiques et qui font sens, issues d'albums de littérature de jeunesse afin que les élèves mémorisent puis restituent les énoncés du récit de manière autonome.

We're going on a bear hunt est un album écrit pour enfants anglophones, il est donc authentique et, à ce titre, il présente une complexité linguistique évidente : par exemple au niveau syntaxique, le récit est au futur et il contient le modal *can*.

Pour entrer dans l'histoire et la comprendre, il faut pouvoir repérer les événements qui conduisent du début à la fin de l'histoire, les organiser, rétablir les liens implicites entre les informations. Il s'agit de la dimension conceptuelle. Ainsi, la structure itérative de l'album constitue une aide pour repérer la trame des événements et aider à la construction du sens par les élèves. Par exemple, les énoncés « *We're going on a bear hunt. We're going to catch a big one ! We're not scared.* » sont répétés à six reprises dans l'album et précèdent la confrontation de la famille à un obstacle « *Oh no, a river !* ». Les structures répétées créent une dynamique de lecture positive. Nous avons en effet constaté une participation spontanée de certains élèves à la narration de l'album *The very hungry*

caterpillar (Carle, 1969) en raison de la structure itérée « On [day of the week], he ate [food] but he was still hungry ».

En outre, la dimension textuelle de l'histoire, telle que décrite par Claire Tardieu, est le fait d'entrer dans la compréhension au travers de genres littéraires déjà connus. Lorsque les élèves découvrent un texte dans un contexte proche de leur univers de référence, ils peuvent se référer aux récits d'aventures rencontrés précédemment pour émettre leurs inférences sur la trame narrative du récit. L'album utilisé comme support raconte ainsi les péripéties d'un groupe : une famille qui part à la chasse à l'ours, inconsciente des risques qu'elle court et qui malgré les obstacles rencontrés sur son chemin, décide de continuer son périple.

À ces fins, les histoires à jouer constituent un outil riche car elles offrent une situation authentique que les élèves vont pouvoir vivre et expérimenter de l'intérieur (Aden et Lovelace, 2004). L'authenticité des histoires découlent de la présence d'éléments linguistiques contextualisés et de la possibilité pour l'élève d'*entrer dans les sabots d'un personnage* (Aden) et s'approprier son rôle à travers ses propres expériences. Par exemple quand l'élève entre dans la peau de l'un des membres de la famille qui se retrouve face à un obstacle, il exprimera son agacement car il a peut-être déjà été confronté à une situation similaire.

Il apparaît qu'une partie du sémantisme du texte est exprimée par le non verbal et l'autre par le verbal, les deux dimensions sont complémentaires dans la construction du sens et non redondantes. Pour jouer l'histoire, les élèves doivent en comprendre certains éléments et à la fois, jouer permet de comprendre, la construction du sens n'est pas univoque.

Aussi, d'un point de vue psycho-cognitif, le savoir est en lien avec l'expérience individuelle et les affects des élèves. Le fait de réitérer par exemple le modal « *can't* » permet un travail inductif en situation : le geste et le ton qui lui sont associés marquent l'impuissance et la frustration. Pour les neurologues (*in* Aden et Lovelace, 2006 : 32), il y a trois moyens principaux de mémorisation : la répétition, l'attention et l'émotion. Toutes les réactions affectives provoquent la stimulation du cerveau qui mémorise les sensations. La charge affective accompagne donc la mémorisation. Ainsi, pour le neurologue Boris Cyrulnik, « Avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement d'assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments. » (Cyrulnik, 2000). Les histoires à jouer en classe de langue sont donc un moyen de mettre la mémoire émotive au service de l'apprentissage.

Modalités de recueil de données : la captation vidéo

L'enregistrement vidéo permet d'augmenter les possibilités d'acuité et d'exhaustivité de l'observation. Il devient plus aisé de repérer des comportements souvent trop insignifiants ou trop courts pour être observables à l'œil nu, comme des élèves qui échangent des gestes ou des regards brefs. Les enregistrements vidéo conservant la totalité des comportements et des communications qui sont dans le champ de la caméra, ceux-ci sont ainsi disponibles et il est possible de choisir différentes entrées pour l'analyse. Aussi, il est plus facile d'isoler certaines composantes pour opérer une analyse plus précise des comportements. Enfin, il est possible de revoir la situation enregistrée autant de fois que nécessaire, de ralentir ou de s'arrêter sur une image.

Méthodologie d'analyse : catégorisation des observations

Les séances filmées sont découpées en unités d'analyse pour identifier l'activité de l'enseignant et des élèves. Vient ensuite un travail de catégorisation pour discriminer les différentes postures adoptées par l'enseignant et leurs incidences sur l'activité des élèves. Une quarantaine d'extraits vidéos sont sélectionnés à partir d'une séquence de six séances de 45 minutes. Certains extraits sont catégorisés, classés puis mis en relation les uns avec les autres. Les traces enregistrées sont exploitées et analysées avec comme cadre théorique principal l'étude conjointe des postures de l'enseignant et des élèves et de l'utilisation du geste dans l'apprentissage.

4.2. Dispositif pédagogique de recueil de données

4.2.1. Ressources pour la construction de la séquence

Nous prenons pour modèle une séquence proposée dans la Banque de Séquence Didactiques du Réseau Canopé publiée en 2009. Elle a été conçue et menée par Nélida Bourrel (professeure agrégée et maître de conférence à la faculté d'éducation de Montpellier) et Mark Stansfield (maître formateur à la faculté d'éducation de Carcassonne). Les principaux ajustements opérés pour la construction de notre séquence sont :

- l'ancrage de la séquence dans une démarche de projet : les séances sont présentées comme un entraînement avant les prises définitives destinées à la production d'un film à diffuser aux parents,
- la conservation de l'album authentique et l'introduction de la séquence par une lecture offerte,
- l'ajout de phases d'échauffement en classe entière avant chaque séance avec pour objectif une mise à disposition corporelle, un réinvestissement des notions étudiées précédemment mais également la

création d'un environnement sécurisant car ritualisé et ludique où les consignes sont ouvertes. Par exemple pour la consigne « you are in a river » les interprétations corporelles sont multiples : différence d'amplitude des mouvements, de vitesse ou de type de nage,
- un allongement de la séquence pour aboutir à la réalisation des films.

4.2.2. Protocole expérimental

Les six séances d'anglais qui composent la séquence d'enseignement ont lieu en salle polyvalente et se divisent en quatre phases chacune : initialisation, découverte du nouveau, entraînement et clôture. Je détaillerai la première séance et l'illustrerai à l'aide de captures d'enregistrements vidéo présentes en annexes. Les autres séances ne seront pas décrites en totalité mais je signifierai les variations et apports par rapport à la séance détaillée.

Première séance

La phase d'« initialisation » ou d'échauffement corporel est ritualisée. Les consignes sont connues ou non des élèves et accompagnées par le mouvement correspondant. Je me sers de certains aspects du récit pour les mettre en préparation corporelle. Par exemple, la consigne *fly like a bird* est accompagnée de mouvements amples des bras représentant les ailes d'un oiseau.

Les exercices proposés durant cette phase (exercices de concentration, d'attention, d'équilibre, d'écoute et rythmique) sont issus de la formation « Apprendre par corps » proposée par Stéphane Soulaïne.

Capture 1 : Thumbs



Capture 2 : Fly like a bird



Capture 3 : Through the line



La phase de découverte suit la phase d'échauffement. Elle consiste à présenter le nouvel objet d'étude : les élèves sont assis pour la présentation de l'album. La lecture offerte aux élèves est accompagnée par des gestes emblématiques : *through it* (capture 4), *cold*, *big* et ponctuée par des

moments de pointage d'éléments illustrés dans l'album : *grass, river, mud (capture 5), cave.*

Capture 4 : We must go through it



Capture 5 : Show me the mud



Ensuite, les *flashcards* des différents obstacles sont présentées et posées au sol pour que les élèves se rendent compte de la chronologie de l'histoire et des obstacles à franchir (*capture 6*). Ce temps permet donc une visualisation de l'espace de travail.

La phase d'entraînement est l'entrée des élèves *dans la peau des personnages* par une mise en mouvement. Les dispositifs sont divers : collectifs, individuels et groupes (*group-work, pair-work*). Je raconte l'histoire en effectuant les gestes emblématiques. Les élèves répètent les énoncés, imitent mes gestes et me suivent dans mes déplacements. Ainsi, la découverte de l'histoire en mouvement avec une répétition systématique est associée à l'utilisation du geste pour accompagner les mots et faciliter la compréhension de chaque partie de l'histoire (*capture 7*).

Capture 6 : Big dark cave



Capture 7 : We're going on a bear hunt



Ce procédé s'inspire de la méthode Total Physical Response (TPR) de James J. Asher (1977) : à chaque idée ou verbe est associé un geste.

Une fois le parcours terminé, je demande aux élèves de retrouver individuellement la *flashcard*

annoncée : *Can you please go to the cave ? The cave is big and dark.* Pour faire retrouver le vocabulaire, je me sers du geste et sollicite les autres élèves pour aider l'élève interrogé. Lorsque tous mes élèves sont assis par groupe devant les différentes images, je passe devant chaque groupe et je leur fais répéter le groupe nominal correspondant à la *flashcard*. J'accélère le rythme progressivement en changeant d'ordre afin que les élèves s'imprègnent du rythme et des structures. La séance se termine par une phase de verbalisation. Il s'agit de la phase de clôture.

Deuxième séance

La deuxième séance débute comme la première par un échauffement corporel puis se poursuit par la présentation et la disposition des *flashcards* au sol et par une mise en mouvement en classe entière.

Capture 8 : We must go through it

Après ces trois phases, je forme deux groupes de niveau équivalent. Un nouveau dispositif « en triangle » est introduit (*capture 8*) : le premier groupe répète après moi, puis le deuxième groupe répète après le premier groupe. Un groupe devient le modèle dans ce dispositif en miroir. Ces différents dispositifs permettent aux élèves d'entendre plusieurs fois les mêmes contenus de manière interactive.



Par ailleurs, les phrases récurrentes vont m'autoriser à m'effacer peu à peu pour laisser une plus grande autonomie aux élèves.

Enfin, les élèves sont placés en binôme devant un obstacle et se remémorent les structures.

Troisième séance

L'échauffement, la présentation du parcours et la mise en mouvement sont identiques. Après avoir effectué le parcours en classe entière, l'évolution majeure consiste à réduire les groupes (passage de dix à cinq élèves) pour un deuxième passage en apportant une aide ponctuelle : les élèves évoluent en interaction et disposent d'un étayage extérieur par le geste et par la parole en cas de blocage. Cet étayage est apporté soit par l'enseignant soit par un pair. La séance se termine avec une phase de verbalisation.

Quatrième et cinquième séances

Après l'échauffement et la présentation des *flashcards*, la classe est directement divisée en deux groupes. Chacun des groupes effectue le parcours en bénéficiant d'un étayage réduit aux gestes. À la

différence des séances précédentes, mes gestes sont produits en même temps que ceux des élèves.

Sixième séance

L'échauffement est quasiment identique aux précédents. Cependant, la présentation des *flashcards* est faite par les élèves eux-mêmes : ils prennent ma place. Il en est de même pour la mise en mouvement : la classe est de nouveau divisée en deux, l'étayage n'est plus apporté par l'enseignant mais par un élève tuteur. Le tuteur produit les gestes en même temps que le groupe. Enfin, les élèves volontaires effectuent un deuxième passage en binôme ou en trinôme avec la possibilité de disposer de l'aide d'un pair.

Le protocole expérimental a été adapté de manière progressive en tenant compte des évolutions constatées lors des activités. Seules les deux premières séances ont été entièrement conçues avant la mise en œuvre de la séquence (**annexes 3 et 4**). Les autres séances sont le fruit d'ajustements tenant compte des *feedbacks* en situation et d'une réflexion post-séance avec pour objectif central l'autonomisation progressive des élèves.

5. Analyse des postures

J'analyserai d'une part, postures des élèves en établissant une typologie avec des critères d'observation. D'autre part, je m'intéresserai à l'activité de l'enseignant et à son évolution. Enfin, je lierai les deux analyses afin d'établir des liens de causalité entre les évolutions de postures de chacun des acteurs (élèves et enseignant).

5.1. Observation des élèves en action

Afin de constater l'évolution des postures des élèves je m'appuie sur les postures d'étude (Bucheton et Soulé, 2009) et j'y incorpore une dimension corporelle : j'évalue à la fois la présence ou non de gestes, leur spontanéité, leur amplitude (production corporelle) et la fréquence des interventions orales des élèves (production orale) qui témoignent de l'enthousiasme et des prises de risque de chaque élève.

L'analyse des extraits vidéo me permet d'établir une typologie d'élèves que je catégorise en « élèves de type » 1 à 4. Je ferai référence à cette typologie tout au long de l'analyse pour décrire les changements de postures opérés. Aussi, je fais le choix de réaliser une analyse essentiellement

chronologique pour comprendre quelles évolutions apparaissent durant la séquence. Toutes les vidéos sont en annexes sur clé USB et numérotées dans l'ordre d'apparition dans l'analyse.

5.1.1. Première rencontre avec le dispositif

Pour certains élèves, leur action (ce qu'ils font pendant l'activité) est confrontée à leur discours (ce qu'ils en disent après l'activité).

Élève de type 1 : posture scolaire, production orale et corporelle

Les élèves entrent dans l'activité spontanément. Ils semblent très enjoués par le dispositif et manifestent du plaisir dans la réalisation de la tâche (*annexe 1 : vidéo S1 – mise en mouvement Ière répétition*). Ils se placent volontairement en première ligne pendant la mise en mouvement. Les productions orale et corporelle sont systématiques avec des gestes très amples. Les élèves font preuve d'une grande mobilité du corps et occupent l'espace lors des exercices d'échauffement.

En outre, les retours lors des discussions sont positifs et évoquent la notion de plaisir et d'amusement. Les élèves de type 1 sont ceux qui se sont majoritairement exprimés sur leur ressenti en fin de séance. Voici quelques éléments significatifs retranscrits :

- Tout d'abord, Colyne trouve que « c'était amusant, c'était bien », qu'elle était « attentive » (*annexe 2 : S1 – verbalisation Colyne*). On peut se demander si le geste contribue à mobiliser l'attention.

- Yasmine et Krystal (*annexe 3 : S1 – verbalisation Yasmine ; annexe 4 : S1 – verbalisation Krystal*) en tête de ligne, précisent qu'elles ont apprécié la séance et qu'elles ont compris les énoncés : « J'ai bien aimé cette séance parce qu'elle était rigolote et j'ai bien compris » et « Cette séance je l'ai trouvée rigolote et amusante. Moi j'ai bien compris avec les gestes et j'ai un peu compris les mots ». La notion de plaisir semble être associée à la capacité à comprendre les énoncés, à la capacité pour ces élèves à résoudre la tâche, une tâche qui doit être dans leur Zone Proximale de Développement (Vygotsky).

- Enfin, Mailie exprime la dimension de plaisir en lien avec l'utilisation du corps que je développerai dans la deuxième partie : « Cette histoire c'est bien parce qu'elle a beaucoup de gestes, donc pour faire ... pour ne pas que parler en anglais c'est bien comme ça on peut aussi bouger » (*annexe 5 : S1 – verbalisation Mailie*).

Élève de type 2 : posture première et inhibition

Les élèves sont enrôlés dans l'activité mais j'observe une inhibition à la fois dans la production verbale et dans la production des gestes. En effet, l'ouverture de la bouche est faible, l'amplitude de

la voix (intensité) est faible mais les regards sont intéressés (*annexe 1*). Par exemple, Inès, élève en deuxième ligne à droite portant des lunettes ne produit que la parole mais ses mains sont croisées. Les regards de ces élèves sont orientés vers l'enseignant et les élèves de type 1 : ils semblent intrigués par les gestes réalisés de manière très spontanée par les élèves de type 1. La production des gestes étriqués ou inexistantes est contredite par la réalisation des gestes associés aux onomatopées (*annexe 1*). Ces élèves sont très peu mobiles lors des exercices d'échauffement. Ils ne s'expriment pas à la fin de la séance.

Élève de type 3 : posture de refus

Les élèves manifestent du déplaisir, de l'ennui et sont inhibés : ils fuient la caméra, ne réalisent aucun geste (bras croisés), leur position est plutôt statique (*annexe 1*). Mariam, d'abord positionnée en première ligne à l'extrémité gauche (bras croisés) se cache derrière sa camarade lorsqu'elle prend connaissance des modalités de l'activité. Elle ne souhaite pas entrer dans l'activité et préfère ne plus être dans mon champ de vision. Pendant l'échauffement, les mouvements ne sont pas ou très peu réalisés.

Élève de type 4 : posture de refus et posture dogmatique

Les élèves semblent réfractaires à l'activité, ils ne veulent pas se conformer aux consignes. Les regards sont désintéressés (*annexe 6 : S1 – mise en mouvement – avant de débiter l'histoire*) : Aymen à droite en deuxième ligne baille. Dès l'échauffement, ces élèves surjouent, souhaitent se faire remarquer des camarades et se positionnent près de la caméra (*annexe 7 : S1 – échauffement corporel – fly like a bird*). Aussi, lorsque la mise en mouvement commence, Aymen et Jérémy (à droite en deuxième ligne portant une tenue de sport), lorsqu'ils produisent, réalisent des gestes exagérés (surjeu) ou asynchrones. Ils manifestent leur manque d'intérêt pour l'activité en chahutant. Jérémy reste très en retrait par rapport au groupe (*annexe 8 : S1 – mise en mouvement – surjeu Jérémy*).

Paradoxalement, malgré la fin de l'activité prématurée pour Aymen en raison de son comportement inapproprié, il affirme lors de la discussion : « J'ai été puni mais quand même c'était bien. » (*annexe 9 : S1 – verbalisation Aymen*).

5.1.2. Évolutions des postures en cours de séquence (séances 2 à 4)

Je fais le choix de ne préciser que les éléments nouveaux par rapport à la première séance. Je fais apparaître les changements de postures dans l'ordre chronologique des séances. Pour avoir un

aperçu global des événements et de leur apparition dans le temps, j'associe une couleur à chaque élève et la reporte sur le tableau suivant :

Élèves	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Type 1			
Type 2			
Type 3			
Type 4			

Figure 3 : Changement de posture des élèves en fonction de leur typologie en cours de séquence

À la deuxième séance

Aymen élève de type 4 devient élève de type 1 : les gestes lors de l'échauffement ne sont plus surjoués (*annexe 10 : S2 – échauffement corporel – fly like a bird*), il fait preuve de créativité en nageant la brasse et se détache du modèle que j'ai initié. À ce moment précis il adopte une posture créative (*annexe 11 : S2 – échauffement corporel – you are in a river*). Aussi, il se positionne en première ligne et affiche un large sourire (*annexe 12 : S2 – mise en mouvement – oh no what is it*).

Sofiane élève de type 2, sur la gauche en survêtement bleu, effectue les gestes en les orientant vers Aymen (*annexe 13 : S2 – groupes miroir - we must go through it*).

À la troisième séance

Angelina, positionnée en première ligne (en pull rose), débute l'activité bras croisés mais après quelques regards vers les élèves de type 1 et vers une élève de type 3, elle décide d'effectuer les gestes timidement. Elle devient alors élève de type 2. Aussi, **Jérémy** en dernière ligne effectue tous les gestes et produit oralement le texte. Il devient élève de type 1 (*annexe 14 : S3 – mise en mouvement - 1ère répétition*).

À la quatrième séance

Inès, élève au pull rayé en deuxième ligne sur la gauche bascule du type 2 au type 1. Elle effectue tous les gestes avec amplitude et produit oralement (*annexe 15 : S4 – mise en mouvement autonome demie classe*).

5.1.3. Résultats en fin de séquence (séance 6)

Élève de type 1 : passage d'une posture scolaire à une posture créative

La production orale et corporelle du récit est autonome. La restitution du récit est faite dans son intégralité et intègre les gestes et la parole. Certains élèves se détachent du modèle emblématique initié au départ pour laisser place à leur libre interprétation corporelle (*annexe 16 : S6 – groupe autonome étayage Yasmine*) : la tutrice réinvente le geste associé à l'onomatopée *swich* (couper l'herbe) en utilisant ses deux mains et tape son pied au sol au moment où elle prononce le mot *catch* (*annexe 17 : S6 – binôme Yasmine Mailie*). Elle réussit à faire adhérer ses camarades à son interprétation puisque ses gestes sont réutilisés par certains élèves.

Élève de type 2 : posture scolaire et diminution de l'inhibition

Les élèves de type 2 ont beaucoup été influencés par les performances des élèves de type 1 : voir ses camarades réussir conforte les élèves dans la croyance en leur capacité à réaliser la tâche. Certains élèves, les plus timides, ressentent encore le besoin de croiser les mains après chaque énoncé (*annexe 16*).

Élève de type 3 : posture de refus

J'observe une régression dans la production d'une élève (en rose dernière ligne) : alors qu'elle réalisait les gestes à la séance 3, elle retrouve sa posture statique et ne produit plus. Elle passe alors d'élève de type 2 à élève de type 3 (*annexe 18 : S6 – groupe autonome Choubaila 1*).

Élève de type 4 : passage d'une posture de refus à une posture créative

Dès la deuxième séance, ces élèves changent de posture : ils réalisent des gestes et produisent oralement. Une translation semble opérer de la posture de refus vers la posture créative : sourire, attention, volonté de se positionner en chef de ligne et d'initier la production d'énoncés et de gestes en fin de séquence (*annexe 19 : S6 – trinôme Aymen Jérémy Amine*).

Cette première analyse des productions orale et corporelle des élèves met en exergue la circulation des élèves dans plusieurs postures d'étude. Les élèves les plus engagés dans l'activité (élèves de type 1) l'ont été tout au long de la séquence et les élèves les moins engagés au début (élèves de type 3) l'ont finalement été jusqu'au bout. Les variations de postures ont surtout concerné les élèves de type 2 et 4.

Afin de déterminer si des ajustements réciproques entre les postures d'élèves et les postures d'enseignant sont effectifs, je vais maintenant analyser les captations vidéos à partir de l'observation de mon activité durant la séquence.

5.2. Regards sur l'activité de l'enseignant

5.2.1. D'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement

Une mise en route directive et multimodale ...

La séquence débute de manière très directive : à la première séance, j'adopte une posture de contrôle, laissant peu de marge de manœuvre aux élèves. Je me positionne face aux élèves et je suis très proche d'eux (*annexe 1*). La consigne n'a pas été annoncée mais après le premier énoncé, les élèves (de type 1 essentiellement) comprennent que l'activité consiste en une reproduction du modèle initié phrase par phrase. Tous les élèves avancent en synchronie et les interactions sont majoritairement établies de manière duale (enseignant-élève). J'utilise la parole, les gestes ou les mimes pour introduire les énoncés et me réfère à la *flashcard* posée au sol pour rappeler la chronologie des événements.

Certaines des verbalisations (élèves de type 1) qui suivent la séance 1 expriment les apports des différentes modalités : gestes, illustrations, corps. En voici les retranscriptions :

Choubaila affirme « Il y avait des mots que je ne comprenais pas mais avec les gestes, j'ai essayé de comprendre. Ça m'a aidé. » (*annexe 20 : S1 – verbalisation Choubaila*). Dans le même ordre d'idées, Krystal « j'ai compris avec les gestes ». Aussi, Mailie précise en parlant de l'histoire que « c'est bien parce qu'elle a beaucoup de gestes, [...] c'est bien comme ça on peut aussi bouger ». Elle ajoute plus tard « en fait c'était aussi bien que avant de tourner la scène, qu'on lise le livre parce que moi du coup, j'ai mieux compris. Par exemple, l'herb(r)e, ... l'herbe, j'aurais pas compris s'il n'y avait pas eu les images du livre » (*annexe 21 : S1 – verbalisation Mailie illustration*).

Il apparaît que dans un premier temps, les gestes et les éléments iconographiques sont un médiateur, une aide pour saisir le sens des mots. En effet, la compréhension des énoncés complexes de l'album sans étayage visuel n'aurait pas aboutie puisqu'il s'agit de structures jamais rencontrées par les élèves auparavant.

... qui aboutit progressivement à l'appropriation des énoncés

Dès la deuxième séance, les élèves de type 1 anticipent les gestes et les paroles du récit : ils manifestent la volonté d'initier le geste en effectuant les mouvements avant moi ou en même temps que moi et produisent oralement ou miment des lèvres les énoncés (*annexe 22 : S2 – mise en mouvement – black sticky mud*). Par ailleurs, les passages en binôme donnent lieu à des résultats différents en fonction des types d'élèves en interaction :

- Par exemple, Yasmine (élève de type 1), Jérémy (élève de type 4) et Eva (élève de type 1) : Yasmine retient les énoncés relatifs aux groupes nominaux. Elle mémorise tous les gestes et leur chronologie mais a besoin d'un étayage pour restituer le modèle en entier à Jérémy. Eva (en noir) apporte un étayage supplémentaire par le geste et la parole. Elle se positionne naturellement en tutrice (*annexe 23 : S2 – binôme Yasmine Jérémy*).

- Inès et Sofiane, tous les deux élèves de type 2, n'effectuent pas les gestes. Ils ont besoin d'un fort étayage apporté par l'enseignant (*annexe 24 : S2 – binôme Inès Sofiane*).

- Mailie (élève de type 1) et Amine (élève de type 4) : l'une effectue les gestes tandis que l'autre ne réalise aucun des gestes sauf celui associé à *through it*. Les élèves reçoivent une aide par le geste et la parole (*annexe 25 : S2 – binôme Mailie Amine*).

Ainsi, il semblerait que l'apport d'un étayage précis et multimodal facilite la mémorisation des contenus linguistiques : chaque mot est associé à un geste et le groupe nominal est associé à une illustration. Krystal précise qu'elle a mieux mémorisé les groupes nominaux (*annexe 26 : S3 – verbalisation Krystal mémorisation*).

Dans le même ordre d'idées, je constate que les énoncés sans geste emblématique précis, ou n'ayant pas de rapport direct avec le sens des mots sont les plus difficiles à restituer. Par exemple, la production orale de l'énoncé *we're going on a bear hunt* avec le poing levé est très souvent précédée par le geste qui lui est associée. Ici, la mémorisation kinésique prend le dessus (*annexe 27 : S3 – groupe autonomie Choubaila Mailie Jérémy Colyne Eva*).

Aussi, les élèves de type 2 ne sont pas encore autonomes dans la restitution des gestes du récit : certains agissent simplement par imitation du modèle enseignant sans se questionner sur le sens des gestes et leur chronologie dans l'histoire. Camélia (en tee-shirt vert) imite tous mes gestes et également ceux qui ne font pas partie de l'histoire. Elle reproduit par exemple les *thumbs up* (pouces vers le haut), gestes destinés à valoriser les élèves et à valider leurs énoncés (*annexe 28 : S3 – groupe autonomie – Camélia thumbs up*). Cependant, comme les élèves de type 1, Camélia produit avec assurance oralement et corporellement les énoncés associés à des gestes emblématiques clairs : *we can't go over, under, through it* (*annexe 29 : S3 – groupe autonomie – Camélia assurance*).

Ce basculement de posture et ce gain progressif de l'autonomie par les élèves ont été exprimés par Choubaila en fin de séance 3 : « Moi je trouve que petit à petit on apprend tout seul et après on arrive à dire mieux les mots. Un moment la maîtresse elle nous avait aidé... et là on l'a fait tout seul ». Elle ajoute en réponse à ma question sur la manière dont je l'ai aidée : « Comme avant, tu disais avec nous les mots, on les faisait répéter, là on a réussi à les dire tout seul [...] ». » (*annexe 30 : S3 – verbalisation Choubaila désétayage progressif*).

5.2.2. D'une posture d'accompagnement à une posture de lâcher-prise

Un désétayage progressif par la réduction des supports d'aide

Les élèves qui bénéficiaient d'une aide multimodale (parole, geste ou illustration) en début de séquence ne disposent plus d'étayage par la parole dans la seconde partie de la séance 3. Ils sont invités à se remémorer le parcours en petit groupe et de manière autonome (*annexe 31 : S3 – groupe autonomie Yasmine Soulaïman Krystal Ines Hafsa*). Je n'initie pas la parole comme précédemment mais apporte une aide ponctuelle grâce à un étayage par le geste. Ainsi, je passe d'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement.

Sur le tableau ci-après, j'établis un lien entre la nature et la fréquence d'utilisation des différents supports (illustration, geste et parole) et les postures d'enseignant.

Séance	Illustration	Geste	Parole	Posture de l'enseignant
1	X	X	X	posture de contrôle
2	X	X	X	posture de contrôle
3	X	X		posture d'accompagnement
4	X	X		posture d'accompagnement
5	X	X		posture d'accompagnement
6	X			lâcher-prise

Figure 4 : Utilisation des supports d'aide à l'étayage par l'enseignant et posture de l'enseignant

Je considère que le basculement d'une posture à une autre se caractérise par la disparition d'un élément fondamental de l'étayage : de la parole puis du geste.

Un désétayage progressif par l'évolution des dispositifs

Afin d'augmenter la production individuelle de chaque élève, je décide de multiplier les passages en groupes restreints : cela permet de responsabiliser chacun des membres du groupe et de favoriser les interactions. Ici, les dispositifs évoluent aussi de manière à répondre aux besoins des élèves. Aussi, dès la séance 3, certains élèves de type 1 manifestent leur volonté de se détacher d'une quelconque aide en affirmant qu'ils n'en ont pas besoin.

À la séance 4, la mise en mouvement débute alors directement par la division du groupe classe en deux et par la restitution du texte sans répétition phrase par phrase (*annexe 15*). Je réduis l'étayage par le geste en essayant de ne pas l'initier systématiquement.

Dans le tableau ci-après, je décris l'évolution des dispositifs et j'y associe une posture de

l'enseignant : un passage d'une prise en charge collective et guidée qui aboutit à la prise en charge autonome de la production en binôme. Les tâches prescrites peuvent être résolues sans aide.

Séance	Posture de l'enseignant	Dispositif
1	posture de contrôle	groupe classe
2	posture de contrôle	groupe classe et 2 groupes miroir
3	posture d'accompagnement	groupe classe et groupes de 5 élèves
4	posture d'accompagnement	demi-groupe
5	posture d'accompagnement	demi-groupe
6	lâcher-prise	demi-groupe et binômes/trinômes

Figure 5 : Posture de l'enseignant et dispositifs

5.3. Discussions

Pour discuter du lien de causalité éventuel entre les postures de l'enseignant et celles des élèves, je fais le choix de revenir sur l'origine de cette réflexion pour ma recherche : la participation à la formation « apprendre par corps » dirigée par Stéphane Soulaïne et l'entretien d'explicitation menée par Caroline Raymond (chercheuse et enseignante à l'université du Québec à Montréal et spécialiste des pratiques d'enseignement des disciplines artistiques et de leur transposition didactique).

5.3.1 Formation « apprendre par corps » et entretien d'explicitation

La séance 5 n'a pas été filmée mais a été observée par Stéphane Soulaïne et Caroline Raymond. La séance s'est suivie d'un entretien d'explicitation mené par Caroline Raymond. Elle s'intéresse à la transposition des savoirs en classe acquis durant la formation. Cet entretien a très fortement induit une orientation de ma recherche sur les différentes postures d'enseignement que j'adopte et leurs répercussions sur les postures et les activités de mes élèves.

Apports de la formation pour ma recherche

Le groupe de formation était composé d'enseignants formateurs du primaire, du secondaire et du supérieur. Les quatre séances auxquelles j'ai participé se sont étalées sur plusieurs mois. Je me suis donc naturellement inspirée des activités vécues en formation pour construire ma séquence.

L'objet de la formation était d'explorer des activités pour apprendre l'anglais oral dans une perspective *énactive*. Ces moments de pratiques ont été très formateurs à la fois professionnellement

et personnellement. En effet, j'ai pu expérimenter des activités initiées par Stéphane Soulaïne et mobilisant à la fois des composantes de la danse et de l'anglais, notamment la mobilisation du corps dans l'espace, le travail sur le rythme et l'énergie corporelle ainsi la relation à l'espace et aux autres. Certaines de ces activités ont été reprises dans ma séquence lors des phases d'échauffement afin de préparer le corps à « recevoir la langue ».

En outre, cette formation m'a permis de réfléchir à la logique interne de ma séquence et aux gestes du formateur pour un accompagnement habile des participants qui puisse aboutir à l'autonomie dans l'action et dans l'interprétation. Ainsi, les activités guidées en début de formation ont permis la construction d'un environnement sécurisant et le développement de la confiance réciproque entre formateur et apprenants. De plus, elles ont laissé la place à des activités « à risques » dans lesquelles les participants initient les mouvements, agissent en interaction et proposent une *signature corporelle* qui leur est propre. Aussi, la posture d'accompagnement est dominante tout au long de la formation.

L'entretien d'explicitation : l'évocation pour conceptualiser mon action

Je ne développerai pas la totalité des points abordés pendant l'entretien, mais uniquement ceux qui me paraissent les plus significatifs pour expliquer les apports pour ma recherche.

L'exercice proposé par Caroline Raymond consistait à choisir un moment significatif vécu en atelier de formation pour mettre des mots sur l'action vécue. Cet entretien a été très enrichissant dans la mesure où il m'a permis d'une part, de me rappeler certaines de mes actions et de leurs intentions et d'autre part, de me questionner sur leurs origines et fondements.

Je me suis vue revivre un court instant significatif d'interaction avec une enseignante formatrice (également tutrice terrain dans le cadre de mon master) et j'ai pu exprimer mon ressenti à cet instant. L'instant choisi se situe en fin de formation. La micro-activité consistait à produire en boucle un enchaînement (une séquence) d'un répertoire connu d'actions (actions travaillées durant les ateliers) avec pour contrainte la synchronisation avec le partenaire. En me remémorant l'instant, je réalise qu'en début de séquence dansée, ma partenaire et moi sommes centrées sur la technique d'exécution : réalisation du geste à l'identique (même pied d'appui, même amplitude, même direction, ...) et volonté d'évaluer par le regard la synchronisation des gestes. Puis, lorsque le geste devient spontané, nos regards et nos corps se détachent et prennent de la distance. C'est comme si la technicité du mouvement laissait place à l'interprétation individuelle de ce mouvement. Autrement dit, nous opérons un basculement d'une posture scolaire à une posture créative.

Aussi, dans un premier temps, les mouvements et déplacements sont essentiellement initiés par ma partenaire en début de séquence dansée : mon action ne se déclenche qu'en réaction à celle de

l'autre. Puis, ce besoin d'en référer à l'autre pour effectuer l'enchaînement s'estompe peu à peu, et finit par disparaître : plus de contact visuel qui puisse valider les départs en synchronie mais aussi plus d'approbation pour la réalisation des mouvements. À cet instant, une relation de confiance semble s'être créée et les rapports tuteur-tutoré donc de meneur-mené n'existent plus.

Par ailleurs, la technique et le respect de la contrainte deviennent secondaires en fin de séquence dansée. Les gestes plus libres et moins étriés engagent davantage le corps dans l'action et procurent du plaisir lors de la réalisation.

Vient ensuite une question de Caroline Raymond qui mène à la réflexion sur la transposition de l'instant vécu à la classe. Je réponds que dans la séquence mise en œuvre auprès de mes élèves, j'ai la volonté d'encourager l'autonomie des élèves en développant la confiance en leur capacité à réaliser la tâche en leur accordant plus de liberté à travers une posture moins directive. Aussi, en ce qui concerne la formation, j'ai essayé de m'inspirer de la gradation des activités et des ajustements de postures opérés par l'enseignant-formateur : réaliser les exercices avec les participants puis encourager progressivement les interactions en adoptant une posture d'accompagnement.

5.3.2. *Quels ajustements réciproques de postures ?*

À la dernière séance, je décide de prendre de la distance par rapport aux élèves en basculant d'une posture d'accompagnement à une posture de lâcher-prise qui permet aux élèves de prendre entièrement en charge leur production. J'invite donc mes élèves à prendre ma place. Je constate ainsi les effets du lâcher-prise sur mes élèves : ils se détachent visuellement de mon approbation et ne me regardent plus (*annexe 16, annexe 18, annexe 32 : S6 – groupe autonome Choubaila 2*). Il semblerait que l'autonomie ne soit possible que si l'enseignant accepte de modifier sa posture et de « démonter l'échafaudage » de l'étayage au moment opportun. La croyance en la capacité des élèves à résoudre la tâche de manière autonome est stimulante : les élèves en interaction collaborent pour résoudre le problème complexe qui consiste à restituer les énoncés et la chronologie du récit en synchronie.

En outre, je remarque un changement en fin de séquence concernant l'occupation de l'espace : en fin de récit, les élèves initialement positionnés en tête de ligne et face à moi, me tournent le dos pour former un cercle fermé que je nommerai la « formation tortue », comme s'ils souhaitent symboliser la fermeture de la porte *close the door* par une illustration corporelle de cette fermeture (*annexe 33 : S6 - groupe autonome Yasmine formation tortue*). Aussi, cela pourrait être un indice d'une compréhension « corporelle » de l'histoire : la famille échappe à l'ours et se réfugie à la

maison. Les élèves ont réussi à se mettre dans la peau des personnages et à dépasser la répétition simple d'énoncés. Ils montrent ainsi qu'ils sont pleinement capables de « vivre » corporellement l'histoire. Ce comportement inconscient renvoie également à un changement de posture des élèves : ils adoptent peu à peu une posture créative en s'accordant des libertés de gestes et de mouvements non initiés par l'adulte. Ils basculent ainsi dans une posture de *secondarisation* (Bucheton) en s'appropriant les contenus et en les adaptant. Ceci est possible grâce à la prise de distance par rapport à l'adulte. Ici, le lâcher-prise encourage effectivement les élèves à produire librement et à sortir du cadre initié par l'enseignant pour prendre du plaisir à co-construire un cadre singulier en interaction.

Par ailleurs, le désétayage progressif de l'enseignant favorise l'augmentation des interactions entre les élèves et leur décentration par le transfert de la médiation essentiellement par l'adulte vers une médiation entre pairs. En effet, les élèves en interaction se servent du geste pour se remémorer le lexique : les élèves de type 1 sont initiateurs et basculent du statut de novice à celui d'expert. Ils deviennent tuteurs et signifient qu'ils peuvent prendre en charge leur production de manière autonome.

Les élèves insistent pour effectuer des passages en binômes ou en trinômes et sans aide :

- binôme Yasmine (chemise à carreaux), Mailie : Yasmine veut entrer en interaction avec sa camarade en la regardant. Mailie oriente son regard au sol vers les *flashcards*. Je constate que Yasmine se détache davantage du texte et théâtralise ses mouvements. Sur le retour du parcours, Mailie exprime son plaisir en se dandinant et en souriant. Il semble qu'elle soit passée à une posture plus créative (*annexe 34 : S6 – binôme Yasmine Mailie*). La production orale et corporelle sont effectives.
- binôme Krystal, Choubaila (en bleu) : le débit de production est rapide et les échanges de regards sont nombreux (*annexe 35 : S6 – binôme Krystal Choubaila*). Elles produisent gestes et paroles.
- trinôme Aymen, Jérémy et Amine : Aymen initie le geste et la parole, il est leader du groupe et le signifie en jouant pleinement son rôle. Les gestes d'Amine, élève de type 2 sont un peu étriqués. Les trois élèves orientent leur regard vers les *flashcards* (*annexe 19*).
- trinôme Colyne, Camélia, Wiam : élèves de type 2, elles réussissent à restituer le récit de manière autonome malgré quelques confusions *grass/river* et quelques oublis. La formation en triangle est intéressante : les élèves sont face à face et non côte à côte (*annexe 36 : S6 – trinôme Colyne, Camélia, Wiam*).
- trinôme Soulaïman, Yaniss, Morgan : Yaniss au centre est initiateur. Soulaïman (en gris) initie les gestes associés aux onomatopées (*annexe 37 : trinôme Morgan Soulaïman Yaniss*).

En définitive, il semble qu'il existe effectivement une corrélation entre les ajustements des postures d'enseignant et les postures d'élèves. Des ajustements de postures anticipés ou non, sont opérés en réponse aux indicateurs dans la situation : par exemple, lorsque je m'aperçois à la séance 5 que certains de mes élèves n'ont plus besoin de mon aide (production anticipée par rapport au modèle et regards non orientés vers mes gestes), je me retire et les laisse produire en autonomie. De plus, les élèves n'ayant plus de référent, se retournent naturellement vers leurs pairs pour produire et s'entraider dans la restitution du récit. Il apparaît donc que le lâcher-prise permet d'augmenter les interactions entre pairs.

6. Conclusion

Deux éléments significatifs de la recherche ont émergé : du point de vue des élèves, il a été observé que le geste précédait la parole (*annexe 38*). Ainsi, l'intégration d'une approche corporelle au dispositif a mis en lumière les effets du geste et du mouvement sur la mémorisation du récit. La mémoire corporelle semble être disponible plus rapidement que la mémoire verbale : les gestes ont été mis en mémoire avant les énoncés. Je remarque que des élèves ont imité mes gestes avant même de connaître les modalités de l'activité proposée (*annexe 6*). Pour Berthoz, il s'agit de « phénomènes paraverbaux non conscients » qu'utilise un sujet pour comprendre une action. En ce sens, solliciter l'intelligence kinésique a permis aux élèves de produire le récit dès le début de la séquence de manière autonome et d'interagir en actes sans forcément passer par le verbal.

Du point de vue de l'utilisation du corps comme instrument d'étayage, il apparaît que la *médiation* initialement multimodale, par la parole, le geste et le visuel, s'est réduite progressivement à une *médiation corporelle* par le geste. Les gestes ont permis de réactiver la mémoire verbale. Le corps a donc servi d'outil d'étayage pour l'enseignant.

En revanche, pour que le geste favorise la mémorisation de l'énoncé, il doit être emblématique, précis et unique. Lors des phases d'entraînement, certains gestes ont pu être une source de confusion en raison de leur caractère très subjectif : par exemple, les élèves ne parvenaient pas toujours à produire les énoncés liés aux gestes *we can't go* et *we're not scared* car ces gestes étaient les mêmes (« *non* » avec le doigt).

En outre, le dispositif pédagogique a rendu possible une prise en charge de la production partielle ou complète des énoncés du récit. Il apparaît néanmoins que les élèves dont l'appropriation des contenus est la plus rapide sont les élèves qui sont les plus scolaires de manière générale. La vitesse d'acquisition semble donc très fortement corrélée au niveau scolaire de l'élève. Cependant, la

majorité des élèves réussit à restituer le récit oralement ou corporellement en fin de séquence quel que soit le niveau de maîtrise. Le corps est donc également un instrument de différenciation.

Par ailleurs, les ajustements des postures d'enseignement ont donné lieu à un ajustement réciproque des postures des élèves. Une posture de contrôle ne peut perdurer dans un dispositif qui a pour ambition de développer l'autonomie des élèves. J'ai pu constater que des élèves qui sont dans une posture de recherche, tâtonnent et interagissent pour trouver les énoncés du récit sont des élèves qui apprennent et qui gagnent en autonomie.

Enfin, le corps a contribué au développement des interactions : il s'agit d'un élément non anticipé. Certains élèves ne trouvant pas de médiation auprès de l'adulte, se tournent naturellement vers les pairs. Le geste comme outil d'étayage a connu un transfert de l'adulte vers l'élève. Cela a contribué au développement des relations de négociations entre élèves : il a fallu réactiver sa mémoire corporelle avec l'aide des pairs pour négocier la production verbale.

L'utilisation du corps est aussi un dévoilement de soi. Pour certains élèves, le travail de négociation a donc été double : un ajustement interpersonnel en interaction avec l'autre et une négociation intrapersonnelle avec soi-même. L'inhibition corporelle constatée en début de séquence, voire tout au long de la séquence pour certains élèves traduit leur difficulté à accepter de transcrire ses intentions en actes et à accepter d'utiliser son corps pour *dire* des mots : l'approche corporelle est une activité sollicitant les affects et qui nécessite d'être ancrée dans un cadre de bienveillance et de confiance.

Bibliographie

Textes officiels

BO n°11 du 26 novembre 2015, programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales au cycle 3.

Didactique et pédagogie

Aden, J. et Lovelace, K. (2004). *3, 2, 1, Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, SCEREN – CRDP de l'académie de Créteil : coll. Devenir professeur aujourd'hui.

Bucheton D. et Soulé Y (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique [En ligne].

Ellis, G. et Brewster, J. (2007). *Tell it again ! Enseigner par le storytelling - théorie et pratique*, Pearson Education.

Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*, Retz.

Soulaine, S. (2013). *Le défi d'une transposition didactique inédite : création d'un gestographe*, Editions du CRINI.

Tardieu, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Ellipses.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses.

Tellier M. (2010). *Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce*. L'Harmattan, Enfance et Langage. <hal-00541985>

Winykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*, PUF !

Albums de jeunesse

Carle, E. (1969). *The very hungry caterpillar*, Philomel Books.

Rosen, M. (1989). *We're going on a bear hunt*, Walter Books.

Sites internet

https://www.canalu.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/le_cerveau_et_le_mouvement_le_sixieme_sens.863

<https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=397018>

<https://www.youtube.com/watch?v=0gyI6ykDwds>

Annexe 1

Figure 1 : Les postures d'étayage, une organisation modulaire de gestes et leurs visées

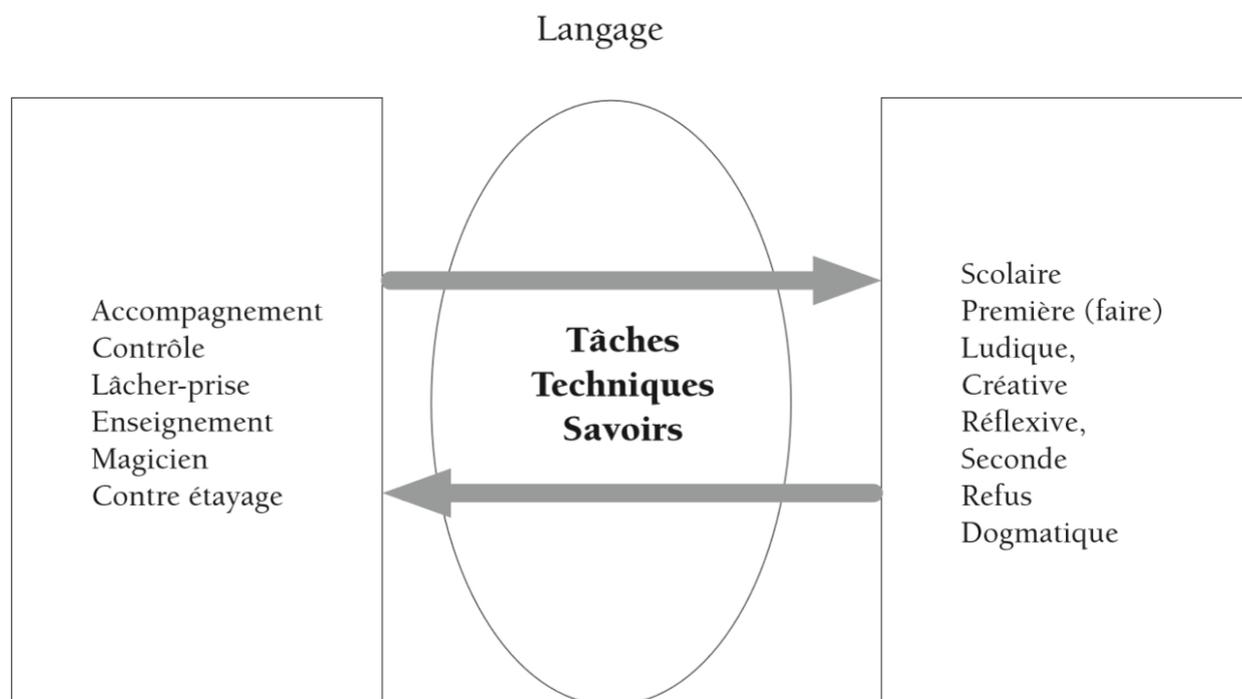
Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Annexe 2

Figure 2 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves

Postures de l'enseignant

Postures des élèves



Annexe 3

Séance 1 : Présentation du lexique - Entrée dans l'histoire - Fixation du lexique et de la phonologie

Durée: 45 minutes

BO 2016 - Langues vivantes cycle 3

Activités langagières	Connaissances et compétences associées
Écouter et comprendre	-Suivre le fil d'une histoire -Suivre des instructions données
Parler en continu	-Reproduire un modèle oral

Capacités et activités	Déroulement et prises de parole de l'enseignant	Prises de parole et activités des élèves
Écouter et comprendre : suivre les instructions données	<p>Échauffement</p> <p>Remarque : toutes les consignes sont données en anglais.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Form a circle / one step forward/back -Shake (your hands) and stop -Walks : walk, slowly, fast, run – no contact -You're an elephant, a bee, a monkey, a bear, a snake -You 're a leaf and the leaf falls down -You're trying to climb up the tree and you fall -Here is a line : go over/under the line 	Les élèves réalisent les gestes demandés.
Écouter et comprendre : suivre le fil d'une histoire	<p>Lecture offerte de l'album <i>We're going on a bear hunt</i>, Michael Rosen</p> <p>« Today we're going to read this story. The title of the book is <i>We're going on a bear hunt</i>. This book was written by Michael Rosen. »</p> <p>Montrer la première double page : Pointer 2 ou 3 choses, « <i>what can you see ?</i> ». Amener les élèves à la production de phrases : I can see birds, I can see the beach, water, rocks ...etc.</p> <p>Interroger de manière ponctuelle les élèves : « <i>can you show me [something]</i>. »</p> <p>Lecture lente, montrer les images, réaliser des gestes.</p>	
Parler en continu : reproduire un modèle oral	<p>1) Présenter le vocabulaire nouveau avec les flashcards (annexe S1). Faire répéter collectivement chaque groupe nominal.</p> <p>« <i>This is grass and this grass is long</i> [illustrer « long » avec un geste] <i>and the colour is green. It's long green grass. Repeat.</i> »</p> <p>Une fois qu'un groupe nominal a été introduit et répété, expliquer : « <i>I put the grass here, on the floor</i> ». Introduire ainsi tous les groupes nominaux et placer au fur et à mesure les</p>	Les élèves répètent, imitent mes gestes et me suivent dans mes déplacements

	<p>flashcards sur le sol à différents endroits de la salle pour figurer le parcours de l'histoire.</p> <p>2) Puis présenter à nouveau les flashcards en disant « <i>Here's the grass...</i> » et inviter les élèves à venir se placer en groupe avec moi devant la première flashcard.</p>	s.
<p>Écouter et comprendre : suivre le fil d'une histoire</p> <p>Parler en continu : reproduire un modèle oral</p>	<p>Raconter l'histoire en utilisant la gestuelle pour aider à la compréhension globale et raconter chaque moment de l'histoire devant la flashcard correspondante.</p> <p>Devant la flashcard représentant la famille devant la maison (vignette 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>We're going on a bear hunt.</i> » Montrer l'image de l'ours et mimer : faire semblant d'aller chasser avec une épée à la main. Répétition après chaque phrase. - « <i>We're going to catch [répétition] a BIG one [répétition].</i> » Faire un grand geste en disant « <i>catch</i> » en ramenant ses mains vers soi et un second pour montrer que l'ours est bien grand. - « <i>We're not scared !</i> » Faire le geste de la négation avec l'index et mimer avec le visage et le corps l'absence de peur et la confiance en soi. - Se diriger seule vers la flashcard représentant l'herbe en jouant le chasseur, puis inviter les élèves à venir près de la flashcard. <p>Devant la flashcard représentant l'herbe haute (vignette 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre un air inquiet, mettre les mains sur la tête et montrer l'herbe haute. « <i>Oh no, grass, long green grass.</i> » - « <i>We can't go over it !</i> » Montrer avec la main que l'on ne peut pas passer par-dessus. - « <i>We can't go under it !</i> » Montrer avec la main que l'on ne peut pas passer par-dessous. - « <i>We must go through it !</i> » Montrer avec la main que l'on est obligé de traverser l'herbe haute. - « <i>Swish, swish, swish !</i> » Faire semblant de couper l'herbe avec l'épée et se déplacer vers la flashcard suivante. <p>Devant la flashcard représentant la rivière (vignette 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Oh no, a river, a deep cold river</i> » Mettre les mains sur la tête et mimer la sensation de profondeur et de froid. - Mêmes structures et gestes que précédemment de « <i>We can't go over it !</i> » à « <i>We must go through it !</i> » - « <i>Splash, splash, splash!</i> » Faire semblant de nager dans l'eau puis se déplacer vers la flashcard suivante. <p>Devant la flashcard représentant la boue (vignette 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Oh no, mud, black sticky mud !</i> » Mettre les mains sur la tête et prendre un air de dégoût. - Mêmes structures et mêmes gestes que précédemment de « <i>We</i> 	Les élèves me suivent, imitent mes gestes et répètent le texte correspondant à chaque flashcard.

	<p><i>can't go over it ! » à « We must go through it ! ».</i></p> <p>- « <i>Squelch, squelch, squelch !</i> » Faire semblant de marcher dans la boue collante en montrant du dégoût et se diriger vers la flashcard suivante.</p> <p>Devant la flashcard représentant la grotte (vignette 5)</p> <p>- « <i>Oh no, a cave, a big dark cave !</i> » Mettre les mains sur la tête et mimer <i>big</i> et <i>dark</i> en écartant les bras puis en plaçant les mains autour des yeux.</p> <p>- Mêmes structures et mêmes gestes que précédemment de « <i>We can't go over it !</i> » à « <i>We must go through it !</i> ».</p> <p>- « <i>shh, shh, shh !</i> » Mettre l'index devant la bouche.</p> <p>Devant la flashcard représentant l'ours (6)</p> <p>- « <i>Oh no, a bear, a very hungry bear</i> » Mimer la peur en faisant trembler ses membres.</p> <p>- « <i>Quick ! [geste] Run ! [courir sur place]</i> » Parcourir le chemin seule et en sens inverse en courant :</p> <p>- « <i>Through the cave : shh, shh, shh !</i> » Mêmes gestes que précédemment pour chaque onomatopée.</p> <p>- « <i>Through the mud : squelch, squelch, squelch !</i> »</p> <p>- « <i>Through the river : splash, splash, splash !</i> »</p> <p>- « <i>Through the grass : swish, swish, swish !</i> »</p> <p>Puis inviter les élèves à faire de même.</p> <p>Devant la flashcard de la maison (7)</p> <p>- « <i>Phew, phew, phew [répétition], back home ! [répétition]</i> » Prendre un air soulagé et épuisé et passe la main sur le front. Répétition par les élèves.</p> <p>- « <i>We're not going on a bear hunt again !</i> ».</p>	
<p>Parler en continu : reproduire un modèle oral</p>	<p>Raconter à nouveau l'histoire avec les élèves.</p>	
<p>Écouter et comprendre : suivre des instructions données</p> <p>Parler en continu : reproduire un modèle oral</p>	<p>- Demander à un élève d'aller se placer derrière une des flashcards (<i>grass, river, mud, cave, bear</i>). « <i>X, can you go to the cave ?</i> »</p> <p>- Pendant que l'élève part à la recherche de la flashcard correspondante, solliciter les autres élèves : « <i>Where is the cave ?</i> » « <i>The cave is...</i> » Attendre que les élèves complètent la phrase avec les adjectifs introduits précédemment et reprendre : « <i>Can you go to the big dark cave ?</i> ». Une fois l'élève placé devant la bonne flashcard, « <i>It's there. Thank you. Sit down.</i> »</p> <p>- Faire de même avec tous les élèves. Si un élève se trompe, solliciter l'aide du reste du groupe : « <i>Is that the river? Where is the river ?</i> »</p> <p>- Une fois qu'ils sont tous placés, passer devant chaque groupe et faire répéter le groupe nominal illustré par la flashcard derrière laquelle le groupe est assis. « <i>I will come to every picture and you</i></p>	<p>Les élèves vont s'asseoir derrière une flashcard en fonction des consignes Ils répètent le groupe nominal illustré par la flashcard derrière laquelle ils</p>

	<p><i>will repeat.</i> » Puis, en s'adressant au premier groupe : « <i>Long green grass. Repeat.</i> »</p> <p>- Passer de plus en plus vite devant chaque groupe en changeant d'ordre afin que les élèves s'imprègnent du rythme et des structures (adjectif + nom) à force de répétitions.</p>	sont assis à chacun de mes passages
--	---	-------------------------------------

Annexe 4

Séance 2 : Travail d'imprégnation en mouvement avec groupes en miroir

Durée: 45 minutes

BO 2016 - Langues vivantes cycle 3

Activités langagières	Connaissances et compétences associées
Écouter et comprendre	<ul style="list-style-type: none"> -Suivre le fil d'une histoire -Suivre des instructions données
Parler en continu	-Reproduire un modèle oral

Capacités et activités	Déroulement et prises de parole de l'enseignant	Prises de parole et activités des élèves
Écouter et comprendre : suivre les instructions données	Échauffement : voir séance précédente.	Les élèves réalisent les gestes en même temps que moi
Parler en continu : reproduire un modèle oral	Raconter à nouveau l'histoire avec les élèves en reprenant la gestuelle utilisée lors de la séance 1 mais, cette fois, la classe est partagée en deux groupes. Un premier groupe répète après moi, le second groupe répète après le premier. Les deux groupes se font face. Les vignettes sont posées au sol dans l'ordre. « <i>I say the story, you repeat and then you</i> [en désignant le deuxième groupe] <i>will repeat after them</i> ». « <i>You've got to be very concentrate.</i> »	Les élèves répètent l'histoire en reprenant la gestuelle du maître.
Parler en continu : reproduire un modèle oral	Même chose en inversant l'ordre : cette fois, c'est le second groupe qui répète en premier chaque passage de l'histoire. S'effacer peu à peu, se contenter de faire les gestes correspondants aux différents passages de l'histoire et laisser aux élèves le soin de se remémorer le texte.	
Phonétique	Retour en classe : Phonétique : voyelles longues : deep, green (e:) = meal (me:l), grass (a:)	