



HAL
open science

La gestuelle au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : en quoi les gestes favorisent l'acquisition du lexique d'une langue vivante étrangère au cycle 1 ?

Léna Charon

► To cite this version:

Léna Charon. La gestuelle au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : en quoi les gestes favorisent l'acquisition du lexique d'une langue vivante étrangère au cycle 1 ?. Education. 2019. dumas-02309196

HAL Id: dumas-02309196

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02309196v1>

Submitted on 9 Oct 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.



MEEF 1^{er} degré – Professorat des écoles
2018/2019

La gestuelle au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère

En quoi les gestes favorisent l'acquisition du lexique
d'une langue vivante étrangère au cycle 1 ?

Léna CHARON

Référent de mémoire : M. Giraud
Jury de soutenance : M. Giraud et M. Mazeau
ESPE d'Avignon - Aix-Marseille Université

Remerciements

Je remercie M. Giraud, mon référent de mémoire et professeur à l'ESPE d'Avignon, pour m'avoir guidé et aidé dans la rédaction de ce mémoire. Je remercie aussi Sarah Musset pour m'avoir mis entre les mains le livre *Dynamiser les pratiques éducatives avec les neurosciences* (2017), qui m'a éclairé quant à l'importance de la prise en compte de la corporéité et de l'émotion dans les apprentissages. Je remercie la bibliothèque universitaire de l'ESPE d'Avignon pour les nombreuses ressources mises à disposition et pour la disponibilité du personnel. Je remercie Marie Charon, professeure de français, et surtout ma sœur, pour le temps passé à me relire et à me corriger, comme elle l'a si souvent fait. J'adresse aussi mes remerciements à Audrey Maignan pour l'aide informatique apportée à la construction de ce mémoire. Je remercie Afsana Koytcha pour le soutien moral et la motivation insufflée lors de la construction de ce mémoire et lors de cette année universitaire et professionnelle. Enfin, j'éprouve de la gratitude envers mes élèves qui m'ont permis de mener mon expérience à bien et qui me permettent d'en apprendre plus sur moi et sur mon métier. J'ai écrit ce mémoire en pensant à eux dans l'optique de faire évoluer ma capacité de transmission.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| 1. Introduction | 3 |
| 2. Cadre théorique | 4 |
| 2.1. Les neurones miroirs et la résonance motrice | 4 |
| 2.2. Définition de « geste » | 5 |
| 2.3. Fonctions du geste de l'enseignant | 6 |
| 2.4. La gestuelle : une approche sensible et multimodale des langues | 8 |
| 2.5. Les gestes comme facilitateur de compréhension | 9 |
| 2.6. Définitions des mémoires et facteurs pour mémoriser | 10 |
| 2.7. Les gestes comme facilitateur de mémorisation à court terme | 11 |
| 2.8. Les gestes comme facilitateur de mémorisation à long terme | 11 |
| 2.9. Mémorisation grâce à des gestes sans iconicité | 12 |
| 2.10. Conditions pour créer un « code gestuel commun » et appropriation de ce code par les apprenants | 13 |
| 3. Étude expérimentale | 14 |
| 3.1. Problématique | 14 |
| 3.2. Hypothèse | 14 |
| 3.3. Dispositif expérimental | 14 |
| 3.4. Résultats | 19 |
| 3.5. Discussion | 22 |
| 3.6. Limites | 24 |
| 4. Conclusion et perspectives | 26 |
| Bibliographie | 28 |
| Index des tableaux et des figures | 29 |
| Annexe | 30 |
| Résumé/Abstract | 31 |

1. Introduction :

L'enseignement des langues étrangères à la maternelle doit permettre aux enfants de développer le goût des langues et de se sensibiliser à leurs sonorités. Dans le programme institutionnel de la maternelle, l'enseignement des langues vivantes étrangères apparaît dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » au sein de l'objectif « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » sous l'intitulé « Éveil à la diversité linguistique ». Le but est donc de rendre les élèves conscients de la diversité des langues. Lors d'un stage réalisé dans une classe de maternelle de triple niveau en 2017, nous avons pu mettre en œuvre pour la première fois une situation d'apprentissage en anglais. Nous avons intuitivement enseigné une chanson qui associait des gestes aux paroles et nous avons lu une histoire qui demandait également une participation gestuelle de la part de l'enseignant et des élèves. Suite à cette expérience, nous avons commencé à nous interroger sur la place de la gestuelle dans l'enseignement des langues. En observant des enseignants, nous avons constaté que les gestes étaient très présents dans ces apprentissages. Nous avons pu voir l'utilisation de comptines avec jeux de doigts, des marionnettes à doigts, ainsi que des mimes. Il nous semblait indéniable que les élèves avaient plaisir à apprendre quand leur corps et celui de l'enseignant étaient mobilisés. Mais est-ce que les gestes favorisent réellement l'apprentissage ? Nous nous sommes alors souvenue que de nombreux enseignants, notamment des enseignants travaillant auprès d'un public allophone, utilisent la méthode Borel-Maisonny -méthode phonétique et gestuelle- pour entrer dans la lecture. Lorsqu'il y a une graphie à décoder, un geste est associé au phonème. Nous nous sommes aussi rappelée le cas des nourrissons à qui les parents ou les professionnels de la petite enfance utilisent une langue des signes adaptées et associées à des mots pour pouvoir entrer dans la communication en attendant que leurs paroles se mettent en place. Christine Nougarrowles et Anaïs Gallon (2016) en parlent dans leur livre *Bébé s'exprime par les signes*. Les nourrissons utilisent ces gestes pour exprimer des besoins simples. Puis, lorsqu'ils sont en capacité d'utiliser des mots pour ces besoins, ils abandonnent progressivement les gestes. Il semblerait alors que les gestes peuvent être utilisés comme une

passerelle pour aller vers l'apprentissage du langage écrit et oral. Mais ces gestes favorisent-ils aussi la mémorisation ? Sont-ils seulement utiles pour la compréhension et la motivation ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre dans ce mémoire en nous focalisant surtout sur la mémorisation facilitée par les gestes. Dans un premier temps, nous verrons en quoi les gestes favorisent la mémorisation et dans un second temps, nous verrons si l'expérience effectuée en classe de maternelle va dans le sens de la recherche sur ce sujet.

« L'être humain est un animal sémiologique, mimeur par nature, dont le Langage est geste avant d'être parole. » (Ferrand, 1965)

2. Cadre théorique :

En France, le rapport d'étape du Ministère de l'Education Nationale de 1996 sur « l'initiation » à une langue étrangère en cours élémentaire 1 (CE1) montrent des résultats qui sont en dessous des attentes du ministère. Le rapport explique que les élèves ont une leçon quotidienne en langue étrangère basée sur une vidéo réalisée au niveau national. L'enseignant joue alors un rôle de médiateur et n'est pas la source première de matériaux dans la langue étrangère et d'interactions. Les résultats de ce rapport indiquent qu'il y avait peu de créativité dans l'expression orale des enfants et qu'ils parvenaient mieux à chanter une chanson accompagnée de gestes significatifs. Il a donc fallu repenser l'enseignement des langues étrangères à la lumière de ce constat.

2.1. Les neurones miroirs et la résonance motrice :

Le corps a de l'importance dans les processus cognitifs, d'après les chercheurs en neurosciences. Les neurones miroirs ont été découverts par Giacomo Rizzolatti en 1996. Les neurones miroirs sont des neurones moteurs particuliers. Ils s'activent lorsque l'individu exécute une action. Mais, ils s'activent aussi lorsqu'il observe un autre individu en train d'exécuter une action, comme s'il voulait faire l'action lui-même. Le fait d'observer un

mouvement entraîne l'activation des mêmes zones cérébrales que si le mouvement était réalisé. Ils permettent donc de se voir agir à la place de l'autre, comme dans un miroir. Ce phénomène neurologique serait à l'origine de l'apprentissage par « imitation ». Donc, si les élèves voient l'enseignant en train de faire un geste, les mêmes mécanismes neuronaux s'opèrent chez l'élève. L'imitation a donc un rôle important dans l'apprentissage. Cependant, la qualité de la présence est aussi primordiale pour transmettre. Nous pouvons constater la place primordiale du « faire », de l'utilisation des gestes dans la classe et de la relation entre l'enseignant et les élèves. C'est pourquoi, pour apprendre l'anglais aux élèves et favoriser la mémorisation, les enseignants ne devraient pas se contenter de montrer une vidéo. L'échange qualitatif qui s'effectue entre l'enseignant et les élèves permet la transmission.

Nous pouvons décrire les neurones miroirs comme un mécanisme de résonance motrice directe entre un agent et un observateur. Rolf A. Zwann et Lawrence J. Taylor (2006) ont montré que la résonance motrice permet de comprendre une production langagière plus aisément. Ils ont mené plusieurs expériences pour le démontrer. Une de ces expériences a montré que la compréhension des phrases portant sur des mouvements était plus rapide chez les participants qui effectuaient un mouvement simultané à l'écoute des phrases, par rapport aux participants qui écoutaient de manière statique. Par exemple, des phrases évoquant un mouvement rotatoire comme « On a mis en marche la machine à laver » associée à un geste de rotation manuelle était plus rapidement comprise. Quand il s'agit de décrire des mouvements corporels, la production langagière est plus aisée et variée si le corps est mis en action simultanément. Il semblerait donc nécessaire de solliciter le corps des apprenants des langues en utilisant des gestes.

2.2. Définition de « geste » :

Il est important de faire la distinction entre communication non verbale et l'étude de la gestuelle. Dans l'article « Donner du corps à son cours » du livre *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Marion Tellier (2014) distingue les deux. Elle définit la communication non verbale comme des signaux émis par le corps : regards, mimiques faciales, postures, mouvements de tête,

gestes des mains. Ces signaux permettent de décoder des intentions, des émotions, des sentiments que la parole ne dit pas forcément. L'étude de la gestuelle s'est développée après celle de la communication non verbale, à partir des années 1980. Selon McNeill (1992), l'étude de la gestuelle décrit les liens entre gestes, parole et pensée. Ces gestes dits « co-verbaux » sont globalement produits de manière inconsciente. Donc, la communication non verbale est différente du geste co-verbal car elle prend en compte seulement le corps et ignore l'articulation avec la parole.

Dans l'étude de la gestuelle, les gestes pédagogiques sont étudiés. Ils sont des gestes des mains, mais ils peuvent aussi être des postures et des mimiques faciales. Ils sont délivrés dans une intention pédagogique et sont liés à un contenu verbal. Les gestes dits extra-communicatifs comme se gratter la tête, manipuler un objet, ainsi que les gestes purement techniques comme déplacer un objet ou écrire au tableau ne sont, donc, pas pris en compte. Les gestes pédagogiques permettent d'illustrer le discours verbal afin d'en faciliter la compréhension voire la mémorisation (comme nous allons le voir plus loin). Ils sont différents des gestes co-verbaux car ils sont produits de manière plus conscientisée par l'enseignant et leurs degrés d'iconicité sont très élevés. En effet, les gestes pédagogiques produits sont souvent une représentation fidèle de quelque chose, notamment pour être plus facilement compris quand le verbal ne l'est pas. Selon Marion Tellier (2010), les gestes pédagogiques sont liés à l'information lexicale, grammaticale et phonologique.

2.3. Fonctions du geste de l'enseignant :

Green (1971) et Barnett (1983) ont remarqué que le geste capte et maintient l'attention de l'apprenant. Une étude de Grant et Grant Hennings (1971) a montré, à partir d'une vidéo de cinq enseignants, que les enseignants faisaient 22,10% de gestes personnels, et 77,90% de mouvements dits éducatifs. Ferrão Tavares (1999) a défini cinq fonctions du non-verbal en classe de langue. La première est la fonction symbolique. Elle est liée à la disposition du mobilier et des interlocuteurs. La deuxième est la fonction affective ou relationnelle qui comprend les comportements affectifs et émotionnels (comme atténuer un ordre avec une mimique faciale). La troisième prend en compte la dimension

fonctionnelle du geste. Elle est liée à la gestion et à la structuration de la classe. La quatrième est la fonction sémantique qui englobe les comportements illustratifs jouant un rôle d'accès au sens. Pour finir, Ferrão Tavares (1999) a défini la fonction pragmatique qui est celle liée aux comportements culturels.

La gestualité pédagogique de l'enseignant joue plusieurs rôles dans l'activité d'enseignement. Elle a un rôle d'accès au sens, avec la présence notamment de gestes de pointage, comme le pointage vers soi ou certaines parties du corps ou vers des supports comme le tableau, l'ordinateur, le cahier, etc. Elle a un rôle d'organisation de l'activité. Par exemple, l'enseignant utilise des gestes de pointage, pour désigner des élèves ou pour distribuer la parole. Il utilise des jeux de regard ou des gestes sonores comme le fait de frapper des mains pour attirer l'attention, ou relancer l'activité. Les gestes pédagogiques de l'enseignant peuvent aussi jouer un rôle au sein des interactions. Par exemple, il peut utiliser le hochement de tête en signe d'approbation ou le signe de négation avec la main. Il peut se servir de signes d'approximation comme des gestes de bascule de la main. Il peut aussi utiliser des mimiques du visage pour montrer des signes d'impatience ou de contrariété.

David McNeill (1992) propose la catégorisation des dimensions gestuelles et Marion Tellier (2008) des fonctions gestuelles suivantes :

| Dimensions gestuelles, McNeill (1992) | Fonctions, Tellier (2008) |
|---|--|
| <u>Iconique</u> : geste illustratif d'un concept concret | <u>Animateur</u> : gestion de classe et des interactions |
| <u>Métaphorique</u> : geste illustratif d'un concept abstrait | <u>Évaluateur</u> : encourager, féliciter, signaler/corriger une erreur |
| <u>Déictique</u> : geste de pointage | <u>Informateur</u> : geste d'information lexicale ou grammaticale, susciter ou attirer l'attention |
| <u>Battement</u> : rythme le discours | |
| <u>Emblème</u> : geste culturel, conventionnel | |

Tableau 1 : Catégorisation des gestes

McNeill (1992) distingue quatre types de gestes co-verbaux. Les iconiques illustrent le référent. Les métaphoriques représentent des concepts abstraits et des métaphores. Les déictiques pointent en direction d'un référent et les battements rythment le discours et en accentuent les éléments importants. Mis à part les gestes co-verbaux, il existe les emblèmes qui sont des gestes codifiés et propres à une culture.

Tellier (2008) a créé un classement fonctionnel qui permet de distinguer trois grandes catégories de gestes pédagogiques. Selon elle, les gestes pédagogiques d'information sont les gestes transmettant des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue, au sens du lexique et aux caractéristiques prosodiques et phonétiques. Les gestes d'animation servent à la gestion de classe, par exemple pour changer d'activité, placer des apprenants, gronder, instaurer le silence et ils servent à la gestion des interactions et de la participation, par exemple pour réguler le volume sonore, demander de répéter, donner la parole, etc. Les gestes d'évaluation comprennent les gestes pour encourager, féliciter, approuver ou signaler une erreur.

2.4. La gestuelle : une approche sensible et multimodale des langues :

Le recours aux gestes permet de s'adresser aux élèves qui ont une intelligence kinesthésique. Howard Gardner (1983) a défini huit sortes d'intelligence dans son ouvrage *Frames of mind : the Theory of Mind : the Theory of Multiple Intelligence*. L'intelligence kinesthésique est la capacité à s'exprimer avec son corps et à le contrôler. Cependant, les gestes co-verbaux ne permettent pas seulement de s'adresser aux élèves ayant une intelligence kinesthésique. L'utilisation de gestes co-verbaux en association à d'autres modalités est aussi un moyen de créer un environnement perceptif varié ce qui permet de toucher tous les élèves, quel que soit leur préférence modale. Jean-Marc Colletta (2004) parle dans la préface de Laurent (2004) d'un apprentissage possible via l'intermodalité (vue, audition, kinésie).

L'utilisation du langage est multimodale car la parole allie les mots, la voix et le corps. Les gestes permettent mieux que les mots d'extérioriser des

représentations de nature visuo-kinesthésiques et sont habiles à symboliser des notions abstraites à l'aide de métaphores gestuelles reposant sur l'espace, le mouvement ou la direction. Pour toutes ces raisons, on pense aujourd'hui que leur rôle, tant en production qu'en perception de la parole, est plus important qu'on ne l'a cru jusque là. (Coletta, 2004 ; cité dans Herry-Benit, 2014)

Yvon Rolland (2008) dans *Journal of education* dit que « La motricité, la gestuelle, le mime, le regard ont un lien avec l'affectivité [...]. La multi-sensorialité et la dimension affective ont un impact sur la motivation. » Le recours à la kinesthésie permet d'intégrer les émotions à l'apprentissage. Or, les émotions peuvent avoir un impact positif dans l'acquisition des connaissances. Si un enfant prend plaisir à associer des gestes au langage verbal, il apprendra davantage.

Véronique Girard et Marie-Joseph Chalvin en 1997 indiquent que les apprentissages comprennent trois aspects : un aspect moteur, un aspect affectif et un aspect intellectuel. Elles disent que si l'un d'eux n'est pas sollicité, l'apprentissage est moins solide. Or le geste co-verbal permet de convoquer l'aspect moteur, l'intelligence, mais aussi l'affectif.

2.5. Les gestes comme facilitateur de compréhension :

Le geste avec un degré d'iconicité important associé à un mot peut permettre aux élèves d'en comprendre le sens. Par exemple, si des gestes sont associés à la lecture d'un album, ils faciliteront la compréhension de celui-ci. Ils permettent également d'aider à la compréhension des consignes. La gestuelle étant simultanée au langage, elle permet à l'enfant de se représenter mentalement la tâche à accomplir. Le geste aide donc à l'accès au sens car il procure des informations contextuelles et sémantiques. Il facilite la compréhension en langue maternelle et probablement aussi en langue étrangère. Il y a eu des études descriptives sur le rôle du geste dans l'explication lexicale en classe de langue. Marion Tellier (2004 ; 2009) a réalisé deux études auprès d'enfants de cinq ans exposés à une langue inconnue. Elle a constaté que les enfants s'appuyaient sur la gestuelle de l'enseignant pour

accéder au sens, même si tous les enfants n'employaient pas la même stratégie et n'étaient pas sensibles aux mêmes modalités.

2.6. Définitions des mémoires et facteurs pour mémoriser :

Il est intéressant de définir ce qu'est la mémorisation et plus spécifiquement ce qu'est la mémoire. La mémorisation est l'action de fixer quelque chose dans sa mémoire. Jean-Marc Meunier (2015) revient sur les définitions des mémoires dans son ouvrage *Mémoires, représentations et traitements*. L'approche cognitive montre qu'il y a trois types de mémoire : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Dans la mémoire sensorielle, l'information perceptive est stockée dans des registres sensoriels (auditif, visuel et tactile) pendant des millisecondes. Ensuite, l'information est encodée et stockée dans la mémoire à court terme. La mémoire à court terme a une capacité limitée et traite les informations de manière séquentielle. L'information y est conservée seulement quelques secondes. Depuis la mémoire à court terme, une partie de l'information sera transmise en mémoire à long terme qui va la stocker de façon permanente. Dans la mémoire à long terme, l'information est disponible, mais parfois inaccessible. Jean-Marc Meunier (2015) évoque ensuite la notion de mémoire de travail. Le sujet y a un rôle actif. La mémoire de travail conserve l'information, mais elle la traite également. C'est une mémoire transitoire.

Maintenant, nous allons évoquer les facteurs facilitant le passage de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. L'attention et la motivation sont deux facteurs influant sur la mémoire à long terme. Si l'élève est motivé, il focalisera plus facilement son attention sur le matériel à apprendre. La répétition du matériel a aussi de l'importance. Il faut l'avoir travaillé de nombreuses fois afin qu'il y ait mémorisation. Le rythme d'apprentissage est aussi un facteur de mémorisation. Ebbinghaus a montré la supériorité de l'apprentissage réparti dans le temps, plutôt que concentré dans le temps. Baddeley et Longman (1978) le démontrent également et ajoutent qu'il faut que les apprentissages se fassent sur des courtes séances. Enfin, l'organisation du matériel à apprendre a une incidence sur la mémoire. Par exemple, les listes de mots présentant des relations sont plus faciles à mémoriser. Ces organisations

peuvent se faire par rimes, ou par intégration dans une image commune, dans une comptine ou dans une petite histoire.

2.7. Les gestes comme facilitateur de mémorisation à court terme :

Les gestes aident à la mémorisation car ils permettent de s'adresser, comme nous l'avons vu précédemment, à tous les enfants, qu'ils soient plutôt auditifs, visuels ou kinesthésiques. Ils aident aussi à la mémorisation de mots car la mémoire fonctionnant en partie par associations, l'enfant peut retrouver les mots par la représentation mentale qu'il s'en est fait ou par la représentation gestuelle. Ainsi, lorsque l'élève reproduit un geste, il peut se remémorer un acquis passagèrement oublié. Cela se nomme le rappel kinesthésique. Plusieurs chercheurs pensent que le fait de coder une information à travers différentes modalités permet de laisser une trace plus riche dans la mémoire. La théorie du Double Codage de Clark et Paivio en 1991 soutient que l'apprentissage est renforcé lorsqu'il est présenté à la fois dans une modalité verbale et non verbale. Cependant, une étude de Engelkamp et de Cohen (1985) va encore plus loin en montrant l'effet important de la réalisation motrice sur l'apprentissage. Une de leurs expériences en 1985 vise à comparer la mémorisation à court terme de plusieurs phrases en langue maternelle par des adultes. Trois groupes avaient été conçus. Dans le premier groupe, les phrases à mémoriser étaient seulement entendues, dans le deuxième groupe, les phrases étaient accompagnées d'une image et dans le troisième groupe, les phrases étaient mimées par les sujets. Les résultats montrent que les adultes du troisième groupe ayant mimé les phrases mémorisent davantage d'énoncés en rappel immédiat que ceux n'ayant pas mimé. Ils en concluent que la réalisation motrice associée à l'écoute d'une phrase permet un *triple codage* : auditif (la phrase est entendue), visuel (l'action à reproduire est vue), et moteur (l'action est reproduite). Ce triple codage augmente significativement la mémorisation à court terme.

2.8. Les gestes comme facilitateur de mémorisation à long terme :

L'étude d'Allen en 1995 concerne la mémorisation à long terme car elle a été réalisée sur une période de cinq semaines. Dans cette étude, des étudiants

américains devaient mémoriser des expressions françaises. Dans un groupe, les étudiants devaient reproduire des gestes illustratifs. L'étude montre l'effet positif du geste sur la mémorisation à long terme. L'étude de Marion Tellier en 2008 a montré que des enfants de cinq ans mémorisent plus d'items lexicaux en langue étrangère s'ils apprennent les mots en reproduisant des gestes illustratifs associés. Dans cette étude, il y avait vingt enfants français de cinq ans apprenant l'anglais. Marion Tellier (2008) leur présentait huit mots communs (house, swim, cry, snake, book, rabbit, scissors, finger). Quatre items étaient associés à une image et quatre items étaient illustrés par un geste que les enfants voyaient dans une vidéo et qu'ils reproduisaient. Les items reproduits étaient mieux mémorisés. Ces résultats ont été confirmés par d'autres études par la suite comme celle de Macedonia et Von Kriegstein en 2012. Ces études montrent que le geste n'agit pas comme une simple illustration du référent, c'est-à-dire comme une image. Il est aussi un support moteur. S'il est reproduit par l'élève, il aura un impact significatif sur le processus de mémorisation.

2.9. Mémorisation grâce à des gestes sans iconicité :

L'étude de Manuela Macedonia et de Thomas Knosche de 2011 à l'institut Max Planck en sciences humaines et cognitives permet de comprendre l'importance des gestes dans la mémorisation. Vingt volontaires ont participé à cette étude. Ils ont dû apprendre pendant six jours une langue artificielle appelée « Vimmi ». Cette langue étant inventée, les participants ne pouvaient pas la connaître en avance et ils étaient donc tous au même niveau. Les participants étaient divisés en deux groupes. Le premier groupe apprenait cette langue grâce à un enseignement « traditionnel » sans geste. Le second groupe apprenait le Vimmi avec des gestes associés à chaque mot enseigné. Les résultats ont montré que le second groupe a retenu beaucoup plus de mots que le premier groupe et qu'il a pu produire davantage de phrases et de manière plus fluide. Ils ont aussi découvert que n'importe quel geste permet de mieux mémoriser à condition qu'il soit unique et connecté à un mot spécifique. Il est donc possible d'utiliser des gestes sans iconicité (aussi appelés gestes symboliques ou métaphoriques) pour mémoriser du lexique. L'association de gestes à des mots

abstraites ou de gestes métaphoriques à des mots concrets favorise aussi la mémorisation.

2.10. Conditions pour créer un « code gestuel commun » et appropriation de ce code par les apprenants :

Les nombreux gestes pédagogiques utilisés de manière régulière par un enseignant forment un « code gestuel commun » partagé par l'ensemble des élèves d'une même classe. Une fois assimilés par les élèves, ils deviennent d'une grande aide pour la compréhension et la mémorisation. Selon Tellier (2008), un geste pédagogique fait partie du code commun de la classe s'il réunit trois conditions. Il faut que « ce geste soit toujours associé au même sens. Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé. Qu'il garde toujours le même aspect (la même forme) pour être bien identifié. »

Les études mentionnées précédemment montrent que pour mieux mémoriser un mot les apprenants doivent s'appropriier certains gestes pédagogiques de l'enseignant en les reproduisant. Par exemple, lorsque l'enfant apprend des comptines accompagnées de gestes, il construit des représentations, par mémorisation des gestes effectués, de l'empreinte de son corps dans l'espace. Il va donc élaborer des schèmes à partir des situations vécues qui vont lui permettre de construire son langage. Cette réappropriation permet aussi à l'élève de retrouver plus facilement un mot dans sa mémoire. Ainsi, le geste pédagogique aide l'enseignant dans sa classe de langue, mais ce geste est également efficace pour les élèves en créant des automatismes chez eux.

3. Étude expérimentale :

3.1. Problématique :

Les gestes pédagogiques favorisent-ils l'acquisition du lexique d'une langue vivante étrangère au cycle 1 ?

3.2. Hypothèse :

En maternelle, l'utilisation de gestes pédagogiques permet aux élèves de mémoriser plus d'items lexicaux en anglais.

3.3. Dispositif expérimental :

Échantillonnage :

L'expérience a été réalisée sur vingt-deux élèves d'une classe de double niveau de Petite Section (PS) et Moyenne Section (MS). Les âges des élèves s'étendent de trois à cinq ans. Dix-huit élèves sont en Petite Section et ont entre trois et quatre ans. Huit élèves sont en Moyenne Section et ont entre quatre et cinq ans. L'expérience a eu lieu à l'école maternelle Jean Moulin à Cavaillon. Une majorité des enfants est issue d'un milieu socioculturel défavorisé. Onze élèves, soit la moitié des participants, ont une langue d'origine qui n'est pas le français. Il y a donc deux langues de communication pour ces élèves : celle de la maison et celle de l'école.

Matériel :

Pour cette expérience, l'album *Boucle d'or* aux éditions Atlas Jeunesse a été utilisé. La traduction de l'album a été effectuée par nos soins. Nous avons utilisé des images plastifiées reprenant les personnages et les objets de l'histoire que nous souhaitons apprendre en anglais aux élèves. Enfin, nous avons confectionné et utilisé un tableau (cf. annexe) pour évaluer la mémorisation des items lexicaux par les élèves.

Description de l'expérience :

Pour cette expérience, nous avons utilisé la méthode expérimentale par comparaison. Nous avons divisé la classe en deux groupes de niveaux les plus homogènes possibles : le groupe 1 était constitué de quatre élèves de moyenne section et de sept élèves de petite section, et le groupe 2 était également constitué de quatre élèves de MS et de sept élèves de PS. Le groupe 1 n'a pas bénéficié des gestes pédagogiques co-verbaux lors de l'expérience, alors que le groupe 2 en a bénéficié. Les élèves ayant participé à l'expérience n'ont jamais été régulièrement exposés à la langue anglaise. Nous avons fait le choix de ne pas intégrer un de nos élèves à l'expérience car ses parents l'avaient exposés régulièrement à cette langue.

L'expérimentation a donc porté sur des items lexicaux en anglais de l'histoire de *Boucle d'Or*. Nous avons sélectionnés les items lexicaux qui ont le plus d'importance dans l'histoire : les noms des personnages et les objets significatifs pour la compréhension de l'histoire. Les enfants ont précédemment étudié cette histoire en français. Ils connaissaient donc l'histoire et savaient partiellement ou en intégralité la raconter en français. Dans cette expérience, nous ne visions donc pas la compréhension grâce aux gestes, mais la mémorisation. En nous appuyant sur les études de Engelkamp et Cohen (1985), ainsi que de Tellier (2008), le but de l'expérience était de prouver que les gestes pédagogiques facilitent l'acquisition du lexique en anglais de l'histoire de *Boucle d'or*.





Dans la première étape de l'expérimentation, nous avons raconté l'histoire en montrant les images des items lexicaux que nous avons sélectionnés pour les élèves du groupe 1. Le groupe 2 a bénéficié de la même situation avec les gestes en supplément. Les gestes étaient parfois reproduits par les élèves de ce groupe. Cette étape a été répétée deux fois. Dans la deuxième étape, pour le groupe 1, nous avons montré les images et énoncé simultanément les items lexicaux en anglais sélectionnés (les mêmes que dans la première étape). Les élèves répétaient le mot entendu. Le groupe 2 a bénéficié des images et des gestes associés aux items lexicaux. Les élèves répétaient le mot entendu et reproduisaient s'ils le désiraient le geste associé. Cette deuxième étape a été





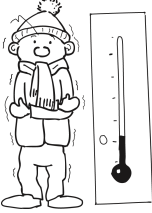



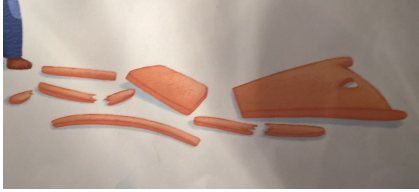





répétée deux fois. Dans la dernière étape, nous avons évalué les enfants en ce qui concerne la mémorisation du lexique en anglais en utilisant la grille d'évaluation (cf. annexe).

Items lexicaux sélectionnés, images et gestes associés :

Dans cette expérience, les gestes sélectionnés ont pour fonction d'informer (ils donnent du sens à l'item lexical) et ils ont pour but de faire mémoriser les items lexicaux. Dans des études de 2006 et 2008, Marion Tellier affirme que certains gestes pédagogiques inventés par un enseignant et utilisés de manière régulière et avec un sens constant forment un code commun. En nous appuyant sur cette information, nous avons créé un « dictionnaire des gestes » à utiliser pour l'expérience. Nous avons choisi de proposer 15 items lexicaux. Les gestes sélectionnés ci-dessous sont en grande partie issue de la langue des signes américaine et en petite partie de la langue des signes française. Ils sont parfois adaptés. Nous avons choisis des gestes avec un degré d'iconicité relativement important. Ainsi, les enfants ont eu plus facilement accès au sens du mot.

Dictionnaire des gestes avec les items lexicaux et les images associés :

| Items lexicaux | Images présentées (groupe 1 et 2) | Gestes associés (groupe 2) |
|--------------------------------------|---|---|
| Goldilocks (<i>Boucle d'Or</i>) |  |  |
| House (<i>maison</i>) |  |  |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| <p>Bowl (<i>bol</i>)</p> |  |  |
| <p>Hot (<i>chaud</i>)</p> |  |  |
| <p>Cold (<i>froid</i>)</p> |  |  |
| <p>Chair (<i>chaise</i>)</p> |  |  |
| <p>Broken (<i>cassée</i>)</p> |  |  |
| <p>Bed (<i>lit</i>)</p> |  |  |
| <p>Three (<i>trois</i>)</p> |  |  |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Daddy bear (<i>papa ours</i>)</p> |  |  |
| <p>Mummy bear (<i>maman ours</i>)</p> |  |  |
| <p>Baby bear (<i>bébé ours</i>)</p> |  |  |
| <p>Sleep (<i>dormir</i>)</p> |  |  |
| <p>Wake up (<i>se réveiller</i>)</p> |  |  |
| <p>Run away (<i>s'enfuir</i>)</p> |  |  |

Tableau 2 : items lexicaux, images et gestes associés de l'expérience

3.4. Résultats :

Traitement des données :

Pourcentages d'items mémorisés par groupe

| Groupe 1 (sans gestes) | Groupe 2 (avec gestes) |
|------------------------|------------------------|
| 18,18% | 32,12% |

Tableau 3 : Pourcentages d'items mémorisés

Pourcentages d'items mémorisés par niveau de classe

| Groupe 1 (sans gestes) | | Groupe 2 (avec gestes) | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Élèves de PS (3 à 4 ans) | Élèves de MS (4 à 5 ans) | Élèves de PS (3 à 4 ans) | Élèves de MS (4 à 5 ans) |
| 8,57 % | 35% | 23,81% | 46,67% |

| Élèves de PS (deux groupes confondus) | Élèves de MS (deux groupes confondus) |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 16,19% | 40,84% |

Tableau 4 & 5 : Pourcentages d'items par niveau de classe

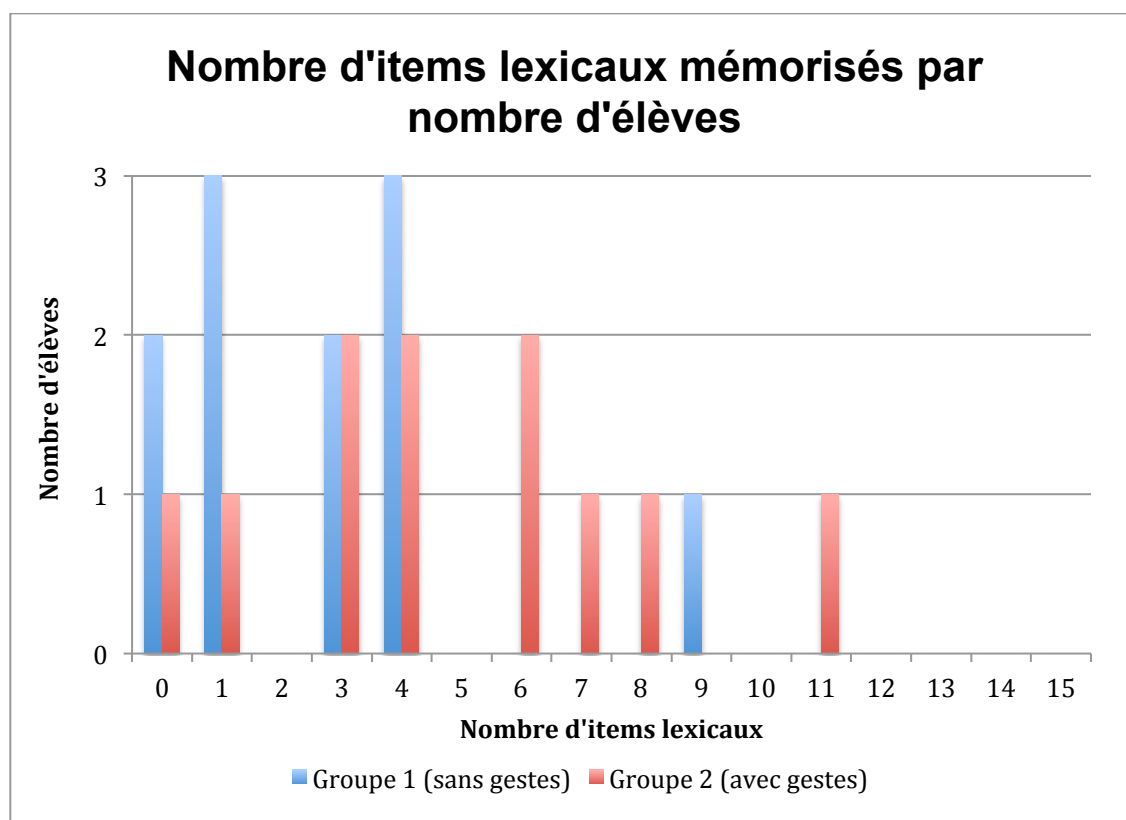


Figure 1 : Nombre d'items mémorisés par le nombre d'élèves

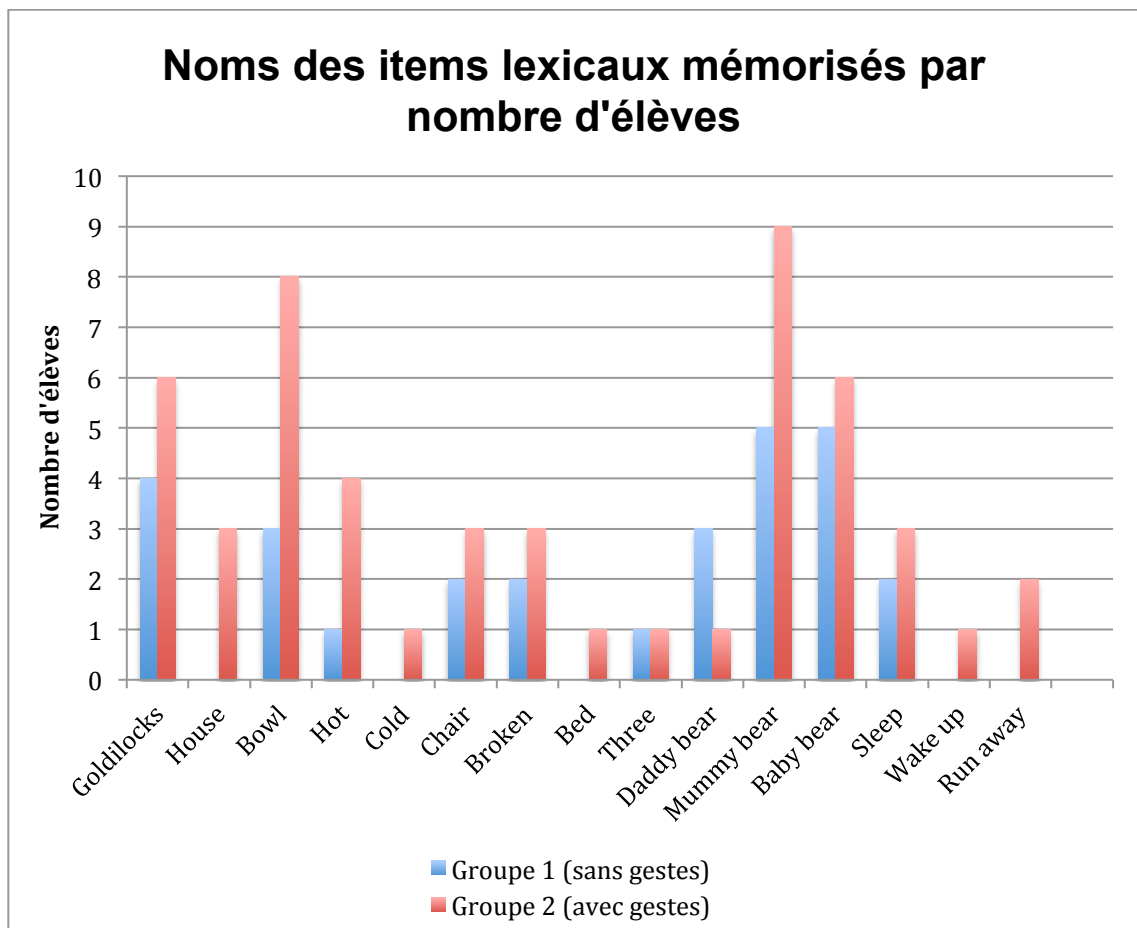


Figure 2 : Noms des items mémorisés

Interprétation des données :

Dans le tableau 3, nous pouvons constater que le groupe bénéficiant de l'enseignement avec les gestes pédagogiques (groupe 2) a mémorisé plus d'items lexicaux que le groupe 1. En effet, les élèves du groupe 1 ont mémorisé 30 items lexicaux alors que les élèves du groupe 2 en ont mémorisé 53. Cela signifie que le groupe 2 a mémorisé 32,12% d'items alors que le groupe 1 (sans gestes) a retenu 18,18% des items lexicaux.

Les tableaux 4 et 5 différencient la mémorisation des items lexicaux en fonction des niveaux de classe. Les élèves de Moyenne Section, âgés de 4 à 5 ans ont mémorisé plus d'items que les élèves de Petite Section, âgés de 3 à 4 ans, tous groupes confondus. En effet, nous pouvons voir dans le tableau 5 que les élèves de PS ont mémorisé 16,19% des items, alors que les MS en ont mémorisé 40,84%. Le tableau 3 indique que dans le groupe 1 (sans gestes), les élèves de PS ont mémorisé 8,57% des items lexicaux alors que les élèves

de MS ont mémorisé 35% des items lexicaux. Dans le groupe 2 (avec gestes), les élèves de PS ont mémorisé 23,81% des items lexicaux alors que les élèves de MS ont mémorisé 46,67% d'items lexicaux. Nous pouvons constater que les élèves de PS du groupe 2 ont mémorisé plus d'items lexicaux que les élèves de PS du groupe 1 (sans gestes), mais ils n'ont pas mémorisé plus d'items lexicaux que les MS du groupe 1 (sans gestes). En revanche, les élèves de MS du groupe 2 (avec gestes) ont mémorisé plus d'items lexicaux que les élèves de PS du groupe 1 et que les élèves de MS du groupe 1. La tendance montre que les élèves du groupe 2 (avec gestes) ont mémorisé plus d'items que le groupe ne bénéficiant pas de l'enseignement avec les gestes. Il semble donc que les gestes pédagogiques favorisent la mémorisation d'items lexicaux d'une langue vivante étrangère telle que l'anglais, au cycle 1. Cependant, il semblerait que le paramètre de l'âge de l'élève est à prendre en compte puisque les élèves un peu plus âgés ont globalement mieux mémorisé que les élèves plus jeunes.

Le premier histogramme nous indique que les élèves n'ayant pas bénéficié des gestes ont mémorisé entre 0 à 4 items chacun. Un élève de ce groupe en a mémorisé 9. Les élèves du groupe ayant bénéficié des gestes ont quant à eux mémorisé de 0 à 8 items chacun. Un élève de ce groupe en a mémorisé 11. Sur 15 items lexicaux travaillés, un élève du groupe 1 a mémorisé en moyenne, 2,73 items lexicaux alors qu'un élève du groupe 2 en a mémorisé 4,82. Un élève du deuxième groupe a donc mémorisé 76,5% d'items de plus que le groupe 1.

Dans le deuxième histogramme, nous pouvons constater que les items lexicaux les plus retenus (par plus de 3 élèves dans chaque groupe) sont : « Goldilocks », « mummy bear », « baby bear » et « bowl ». Les noms des personnages ont donc été les mieux mémorisés, ainsi que « bowl » peut-être par analogie avec le terme français « bol ». Nous pouvons aussi constater que tous les items lexicaux ont été mieux mémorisés par les élèves du groupe 2, sauf pour l'item « three » qui a été autant mémorisé par le groupe 1, et pour l'item « daddy bear » qui a été mieux mémorisé par le groupe 1.

3.5. Discussion :

Il semble donc que l'hypothèse de départ - à savoir qu'en maternelle, l'utilisation des gestes pédagogiques permet aux élèves de mémoriser plus d'items lexicaux en anglais - peut être validée par cette expérience. Les données de la partie précédente semblent le prouver. Il est à préciser que les élèves du groupe 2 étaient libres de reproduire les gestes faits par l'enseignant. Certains les ont reproduits, d'autres non. Que l'élève ait reproduit le geste de l'enseignant ou non, les mêmes mécanismes neuronaux se sont mis en place pour les élèves et pour l'enseignant. En effet, les neurones miroirs de l'enseignant et des élèves ont pu fonctionner grâce à cette expérience. De plus, nous pensons que la transmission a pu s'opérer et que les élèves ont pu mémoriser des items grâce à l'échange qualitatif instauré entre l'enseignant et les élèves quels que soient leur groupe. Nous pensons que si l'élève n'avait pas eu ce contact avec l'enseignant, il aurait mémorisé moins d'items puisque les neurones miroirs et la résonance motrice ont de l'importance.

Dans cette expérience, nous avons utilisé les gestes que Marion Tellier qualifie d' « informateurs », c'est à dire qu'ils ont souvent permis de donner du sens au lexique. Le degré d'iconicité était relativement élevé. Selon la catégorisation de McNeill, nous avons utilisé des gestes iconiques, c'est à dire qu'ils illustrent un concept concret. Nous pensons que le fait d'avoir utilisé ce type de gestes a favorisé la mémorisation car ils donnaient un accès rapide au sens de l'item lexical.

Nous pouvons dire qu'avec cette expérience, les élèves du groupe ayant bénéficié des gestes ont eu une expérience multimodale. L'expérience a permis de créer un environnement perceptif varié et de s'adresser aux élèves de ce groupe ayant une intelligence kinesthésique, mais aussi visuelle ou auditive.

L'enjeu avec cette expérience était de favoriser le passage des items lexicaux de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. En effet, lorsque les élèves étaient invités à répéter les items lexicaux, ces derniers se trouvaient dans un premier temps dans la mémoire à court terme. Nous étions donc intéressées à stocker ces items dans la mémoire à long terme de manière

permanente. Nous avons donc essayé de créer les conditions propices à cette transition en prenant en compte différents facteurs. Nous avons pris en compte le facteur de répétition du matériel. Nous avons proposé de répéter la situation d'apprentissage quatre fois avant d'évaluer la mémorisation. Nous avons fait des courtes séances d'environ dix minutes sur presque trois semaines les lundis et mardis. Cela a permis de ne pas trop concentrer dans le temps l'apprentissage de ces items. Il nous semble cependant que si l'expérience avait été répétée plus de fois sur une période un peu plus longue, les élèves auraient mémorisés davantage d'items lexicaux. Cependant, l'expérience a tout de même été assez longue et la situation suffisamment répétée pour que les résultats soient significatifs. De plus, nous pensons que le fait que le lexique ait été tiré de l'histoire de *Boucle d'Or* a aussi eu un impact sur la mémorisation car les items lexicaux avaient des relations entre eux.

Certains élèves ont eu recours aux gestes pour essayer de retrouver un item lexical dans leur mémoire lors de l'évaluation. Certains élèves ont donc eu recours à la représentation gestuelle, alors que d'autres n'ont pas utilisé de gestes et ont peut-être eu recours à une représentation mentale. Toujours est-il qu'il semblerait, comme le montrent cette expérience et les études de Engelkamp et de Cohen (1985) que le triple codage (auditif, visuel et moteur) d'une information laisse une trace plus riche dans la mémoire que le double codage (visuel et auditif).

Nous avons respecté les trois conditions énoncées par Marion Tellier pour créer un code de gestuel commun. Nous avons toujours associé un geste au même item lexical. Nous avons fréquemment utilisé le geste pour qu'il puisse être mémorisé et nous avons toujours gardé la même forme de geste.

Nous pensons que cette expérience a permis aux élèves d'encoder certains des items lexicaux dans la mémoire à long terme car les élèves ont été évalués presque trois semaines après la première séance. Ils ont donc du faire appel à la mémoire à long terme pour se remémorer les items. De plus, nous avons pu observer que les élèves ont gardé en mémoire des items des semaines après la fin de l'expérience. Par exemple, alors que nous travaillions toujours sur *Boucle d'Or* avec l'idée de faire un court métrage de l'histoire en anglais,

certains élèves ont pu se souvenir des noms des personnages ou d'autres items comme « run away ».

3.6. Limites :

Cependant, les résultats de l'expérience sont à tempérer pour plusieurs raisons. En effet, lorsque nous menions l'expérience avec le groupe 1 (sans gestes), il nous est arrivé de faire des gestes à notre insu, donnant ainsi plus d'informations à travers la gestuelle. Pour compenser le fait que le groupe 1 n'avait pas de gestes, il me semble que nous insistions encore plus sur l'intonation, créant peut-être un déséquilibre entre les élèves des deux groupes. De plus, l'échantillon d'élèves peut être estimé assez faible pour vraiment avoir un résultat fiable. Une expérience sur 22 sujets peut être considérée comme limitée.

Les niveaux des élèves de la classe sont très hétérogènes et nous avons fait de notre mieux pour faire deux groupes de niveaux homogènes. Cependant, il est impossible d'affirmer que les deux groupes avaient un niveau parfaitement équivalent, ce qui peut fausser un peu les résultats de l'expérience. Il semblerait aussi que l'âge de l'enfant joue un rôle dans la mémorisation. Le développement de l'enfant serait donc à prendre en compte.

Il y a aussi eu quelques absences ponctuelles durant l'expérimentation qui a pu impacter les résultats. En effet, dans le groupe 1 (sans gestes), il y a eu deux absents sur l'une des quatre séances. Dans le groupe 2 (avec gestes), il y a eu quatre absents sur l'une des quatre séances.

De plus, nous pensons qu'une limite de cette expérience est de ne pas assez prendre en compte l'aspect affectif et émotionnel des apprentissages. Certes l'aspect moteur les prend en compte dans une certaine mesure car comme le dit Yvon Roland (2008), la motricité, la gestuelle et le regard ont un lien avec l'affectivité. Mais, nous avons constaté que cette expérience n'engageait pas assez l'enfant émotionnellement. Comme nous savons que la dimension affective impacte la motivation, nous pensons que l'affectivité pourrait être favorisée par d'autres dispositifs. De plus, de nombreuses recherches prouvent

que la restitution d'informations est plus aisée quand le contexte dans lequel une prise d'informations est effectuée possède une connotation émotionnelle.

Suite à cette expérience, nous avons réalisé avec les élèves de Moyenne Section, un court métrage sur l'histoire de *Boucle d'Or*. Il semblerait que ce projet ait davantage mobilisé les élèves et les ait mis en position d'acteurs, plus que de « receveurs ». Ils étaient plus investis dans le projet que pour l'expérience et ont répété des mots, voire des phrases en anglais pour le film sans se rendre compte qu'ils mémorisaient du lexique. Nous avons ici une approche bien moins frontale qui a engagé les élèves émotionnellement. La motivation des élèves était flagrante car nous pensons qu'ils aimaient l'idée de s'investir pour faire un « film ».

De plus, il faut tout de même rappeler qu'en maternelle, l'enseignement des langues à l'école publique est un « éveil à la diversité linguistique », comme l'indique le programme du cycle 1 et ne demande pas de mémorisation de la part des enfants. Le but est de développer la conscience des langues étrangères et régionales. Nous ne pouvons donc pas exiger des élèves de maternelle d'apprendre et de retenir des mots en langues étrangères.

Enfin, nous ne pouvons pas affirmer de manière catégorique que si un élève n'a pas donné l'item lexical attendu, c'est parce qu'il ne l'a pas mémorisé. D'autres raisons peuvent expliquer cette absence de réponse. L'élève peut juste momentanément ne pas avoir accès à l'item disponible dans sa mémoire à long terme. En outre, de nombreux élèves de petite section ont été évalués sur la mémorisation des items juste après s'être levés de la sieste. Certains élèves n'étaient donc pas bien réveillés et n'étaient pas toujours très disponibles. De plus, leur attention pouvait être partagée puisque de nombreux stimuli sonores et visuels ont pu déconcentrer les élèves (réveil d'autres élèves, petit fond sonore dû aux élèves travaillant sur d'autres ateliers, les affichages, etc.).

4. Conclusion et perspectives :

Dans un premier temps, ce mémoire a fait l'état de la recherche sur la gestuelle au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Nous avons commencé par développer le concept de neurones miroirs et de résonance motrice et nous avons vu que faire une action ou observer une action activent les mêmes zones cérébrales chez les individus. L'apprentissage par imitation et la qualité de présence de la part de l'enseignant sont donc importants. Nous avons ensuite défini le geste co-verbal qui est l'articulation de la parole aux gestes, mais qui se réalise en général de manière inconsciente alors que les gestes pédagogiques des enseignants sont quant à eux conscientisés. Puis, nous avons défini les fonctions de la gestuelle chez l'enseignant. Selon Marion Tellier (2008), ils servent à informer, évaluer et animer. La gestuelle permet aussi d'avoir une approche sensible et multimodale des langues. En effet, l'aspect affectif, moteur et intellectuel doit être convoqué pour faire un apprentissage solide. Nous avons ensuite démontré que les gestes, lorsqu'ils ont un degré d'iconicité important, peuvent faciliter la compréhension. Un des thèmes du mémoire étant la mémorisation, nous nous sommes ensuite intéressée à la définition des différentes mémoires. Nous avons vu qu'il existe une mémoire sensorielle, une mémoire à court terme, une mémoire à long terme et une mémoire de travail. Le but est de favoriser le passage du lexique d'une langue étrangère de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. Nous avons vu les différents facteurs pour mémoriser : l'attention, la motivation, la répartition et l'organisation du matériel à retenir. Nous avons, ensuite, montré que les gestes facilitent la mémorisation de la mémoire à court terme, mais aussi à long terme. Nous avons vu qu'il n'est pas nécessaire d'associer un geste iconique pour mémoriser. Un geste métaphorique, c'est-à-dire qui illustre un concept abstrait, ou un geste sans iconicité permet aussi de mieux mémoriser. Enfin, nous avons vu que la création d'un code gestuel commun dans la classe est importante pour favoriser la compréhension et la mémorisation du lexique d'une langue étrangère.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté notre expérience. Cette expérience avait pour hypothèse qu'en maternelle, l'utilisation des gestes

pédagogiques permet aux élèves de mémoriser plus d'items lexicaux en anglais. Nous avons mis en place une méthode expérimentale par comparaison en classe: deux groupes avait été créés et l'un des deux bénéficiait d'un enseignement avec des gestes. Les élèves devaient mémoriser des items lexicaux en anglais de l'histoire de *Boucle d'Or*. Les résultats ont montré que les élèves du groupe ayant bénéficié des gestes ont retenu plus d'items lexicaux que les élèves de l'autre groupe, validant ainsi l'hypothèse de départ.

Concernant les perspectives de ce mémoire, nous pouvons proposer des points que cette expérience peut soulever et auxquels elle n'a pas répondu. Nous pourrions nous intéresser aux questions suivantes : Est-ce simplement la vue du geste qui permet de faciliter la mémorisation d'un item lexical ? Ou le fait de reproduire un geste pédagogique a-t-il un impact significatif sur la mémorisation ? Comme notre expérience ne demandait pas aux élèves de reproduire les gestes, il serait intéressant de faire une expérience à ce sujet en notant si les élèves reproduisent ou non les gestes pendant l'apprentissage. Cela permettrait de voir l'impact de la reproduction des gestes sur la mémorisation en comparaison à l'absence de reproductions des gestes. Il serait aussi intéressant de faire davantage de recherches sur ce qui est le plus propice à la mémorisation en classe de langue. Marie Potapushkina-Delfosse a expérimenté sur deux de ses classes en 2004-2005 pour démontrer que la transversalité, la corporéité et la dimension émotionnelle des apprentissages sont les clefs pour apprendre et mémoriser sur le long terme. Maria Potapushkina-Delfosse (2017) cite D. Brouillet (2006) lorsque dans son article *Danser, peindre, jouer les langues à l'école primaire : pour un apprentissage multimodal avec le corps et l'émotion comme outils cognitifs*, elle écrit l'émotion a « un effet spécifique qui se traduit par une amélioration des performances mnésiques ». Ces émotions peuvent être induites par les interactions avec l'environnement, mais aussi par le contact avec les œuvres d'art. Il serait donc intéressant d'expérimenter sur ce sujet en ayant recours à des situations « multisensorielles émotionnellement intenses », comme l'exprime Maria Potapushkina-Delfosse (2017).

Bibliographie :

- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-Germain, A. et Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. De Boeck Université, Pratiques pédagogiques.
- Cadet, L. et Tellier M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris, France : Éditions maison des langues.
- Costa-Prades, B. (2009). *Boucle d'or*. Evreux, France : Éditions Atlas.
- DGESCO. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Consulté sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ferrão Tavares, C. (1999). *L'observation du non-verbal en classe de langue*. Revue de didactologie des langues-cultures. Consulté sur http://www.academia.edu/26749610/LOBSERVATION_DU_NON-VERBAL_EN_CLASSE_DE_LANGUEFerr%C3%A3o_Tavares_C._1999._L_observation_du_non-verbal_en_classe_de_langue_.%C3%89tudes_de_linguistique_appliqu%C3%A9e_Revue_de_didactologie_des_langues-cultures_114_153-170
- Galon, A. et Nougarolles, C. (2016). *Bébé s'exprime par signes*. France : Mango.
- Macedonia, M. & Von Kriegstein, K. (2012). *Gestures Enhance Foreign Language Learning*. *Biolinguistics* vol 6 No 3-4. Retrieved 6 december 2018 from <https://www.biolinguistics.eu/index.php/biolinguistics/article/view/248>
- Meunier, J-M. (2015). *Mémoires, représentations et traitements*. Paris, France : Dunod.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. Consulté sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf

Potapushkina-Delfosse, M. (2017). *Danser, peindre, jouer les langues à l'école primaire : pour un apprentissage multimodal avec le corps et l'émotion comme outils cognitifs*. Disponible dans *Dynamiser les pratiques éducatives avec les neurosciences*. Lyon : La chronique sociale.

Rizzolati, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

Tellier, M. (2010). *Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce : Impact sur le développement de la langue maternelle*. Disponible dans CORBLIN C. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », p.31-54. Consulté sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/541985/filename/4630.pdf>

Zwann, R.A. & Taylor, L.J. (2006). *Seeing, Acting, Understanding : Motor Resonance in Language Comprehension*. *Journal of experimental Psychology*, vol.135 n° 1.

Index des tableaux et des figures

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Catégorisation des gestes | 7 |
| Tableau 2 : Items lexicaux, images et gestes associés de l'expérience..... | 16 |
| Tableau 3 : Pourcentages d'items mémorisés | 19 |
| Tableau 4 & 5 : Pourcentages d'items par niveau de classe..... | 19 |
| Figure 1 : Nombre d'items mémorisés par le nombre d'élèves | 19 |
| Figure 2 : Noms des items mémorisés | 20 |

Annexe

| Indicateurs pour l'observation : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--------|-------|-------|------|-----------|--------|------|-------|-------|---------|-------|------|-------|--------|------|------|---------|--------|-------|--------|---------|--|
| Items lexicaux travaillés | Objectif visé des programmes : Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : Éveil à la diversité linguistique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Objectif de séquence : Mémoriser des items lexicaux en anglais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Wassim | Yamine | Isore | Imran | Luna | Gabrielle | Giulia | Léna | Thaïs | Janna | Firdaws | Amine | Cléo | Yanis | Noreen | Adam | Ezio | Mohamed | Alicia | Aimie | Leeroy | Meylina | |
| Goldilocks | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Daddy bear | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mummy bear | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Baby bear | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| House | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Three | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bowl | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hot | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cold | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Chair | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Broken | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bed | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sleep | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Wake up | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Run away | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Résumé :

Ce mémoire tente de démontrer que la gestuelle peut servir à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en facilitant la mémorisation d'items lexicaux. Les gestes articulés à la parole ont pour fonctions d'informer, d'évaluer et d'animer, selon Marion Tellier (2008). La gestuelle permet d'avoir une approche plus sensible et multimodale des langues. De plus, le fait de coder une information par plusieurs modalités (visuelle, motrice, auditive) permet de laisser une trace plus riche dans la mémoire. Pour montrer que l'utilisation des gestes favorise la mémorisation du lexique en anglais, nous avons mis en place une méthode expérimentale par comparaison dans une classe de maternelle : deux groupes ont été créés et l'un des deux bénéficiait d'un enseignement avec des gestes. Les élèves devaient mémoriser des items lexicaux en anglais de l'histoire *Boucle d'Or*. Les résultats ont montré que le groupe ayant bénéficié des gestes a retenu plus d'items lexicaux que les élèves de l'autre groupe.

Mots clefs : *Gestes, mémorisation, langues vivantes étrangères, maternelle, enseignement*

Abstract :

This dissertation is an attempt to demonstrate that gestures can enhance foreign language learning by facilitating memorization. Research on co-speech gestures tends to prove it. Functions of these co-speech gestures are to inform, evaluate and to animate, according to Marion Tellier (2008). Gestures also allow a more sensitive and multimodal approach of languages. When an information is encoded through several modalities (visual, auditory or motor), it leaves a richer mark in memory. In order to prove, that using gestures enhance memorization of English vocabulary, we conducted an experiment in pre-school with children aged from three years old to five years old. We divided the children in two groups: one group was taught words of the story *Goldilocks and the three bears* in English with gestures associated whereas the other group was only learning through auditory and visual modalities. Results showed that the group of children that learned with gestures memorized more words than the other group.

Key words : *Gestures, memorization, foreign languages, pre-school, learning*