



HAL
open science

Les gestes dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en classe de CE1

Rémi Sauvan

► **To cite this version:**

Rémi Sauvan. Les gestes dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en classe de CE1. Education. 2019. dumas-02447533

HAL Id: dumas-02447533

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02447533>

Submitted on 1 Apr 2020

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

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

(Université de Nice Sophia-Antipolis ESPE de l'académie de Nice)

LES GESTES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES EN CLASSE DE CE1

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème année 2018-2019 :
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation mention 1^{er} degré**

Soutenu publiquement par

SAUVAN Rémi

En présence d'un jury composé de

Tuteur ESPE : *Mme BLANC Annie, PESPE*

Tuteur Éducation Nationale : *Mme CONAC Mireille, PEMF*

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| I. Introduction..... | 1 |
| II. Fondements théoriques..... | 2 |
| 1. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école | 2 |
| 1.1 L'enseignement des langues vivantes étrangères dans les programmes scolaires..... | 2 |
| 1.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)..... | 3 |
| 1.3 La perspective actionnelle | 5 |
| 1.4 Comment enseigner les LVE à l'école | 5 |
| 2. La communication non verbale et la place des gestes dans l'enseignement des langues étrangères à l'école | 6 |
| 2.1 La communication..... | 6 |
| 2.2 La communication non verbale..... | 7 |
| 2.3 La gestualité | 8 |
| 2.4 Le geste pédagogique | 9 |
| 3. Gestualité et apprentissage : une explication cognitive..... | 11 |
| 3.1 Les neurosciences..... | 11 |
| 3.2 Les intelligences multiples..... | 11 |
| 3.3 La méthode Total physical response | 12 |
| III. Protocole de recherche : hypothèses, expérimentations, analyses et conclusions | 13 |
| 1. Protocole expérimental | 15 |
| 1.1 Participants | 15 |
| 1.2 Choix du protocole | 15 |
| 1.3 Séquence d'apprentissage support..... | 16 |
| 1.4 Synthèse des tests et types de données | 17 |
| 1.5 Réalisation des deux groupes | 19 |
| 1.6 Présentation des protocoles | 19 |
| 2. Recueil des données..... | 23 |
| 2.1 Expérimentation 1 : mémorisation du vocabulaire en début de séquence..... | 23 |
| 2.2 Expérimentation 2 : mémorisation du vocabulaire en fin de séquence | 29 |
| 2.3 Expérimentation 3 : compréhension orale..... | 30 |
| 3. Analyse des résultats | 33 |
| 3.1 Vérification de l'hypothèse 1 | 34 |
| 3.2 Vérification de l'hypothèse 2 | 37 |
| 4. Conclusion de la partie expérimentale | 39 |
| IV. Conclusion..... | 40 |

Bibliographie

Annexes

Résumé

I. Introduction.

Jean Duvillard (2017) commence son ouvrage *Ces gestes qui parlent* (Duvillard, 2017 : 9) en rappelant que toutes les situations de communications mêlent communication verbale (CV) et non verbale (CNV). Or, l'acte d'enseigner est une situation de communication entre l'enseignant et les élèves. Puisque l'objectif de tout enseignant est d'amener ses élèves à progresser, alors le professeur des écoles (PE) doit utiliser la CV et la CNV au service de ses enseignements. Enseigner les langues vivantes étrangères (LVE) dans le premier degré comporte, comme pour toutes les autres disciplines, une situation d'enseignement où un élève reçoit des savoirs sous la responsabilité d'un enseignant. Ce dernier doit utiliser ses gestes pour étayer son enseignement. « De même qu'il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe. » (Calbris et Porcher, 1989 : 44) cité dans l'article *Dire avec des gestes* (Tellier, 2008 : 1).

Le corps de l'enseignant « est donc un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. Il doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Les gestes produits en classe par l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique » (Tellier, 2008 : 1). Il est important que les enseignants soient conscients de leurs gestes pour que ceux-ci deviennent pédagogiques. Un geste pédagogique peut être défini comme « celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image » (Marion Tellier, 2004) cité dans *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans* (Tellier, 2006 : 76).

C'est dans ce sens que nous nous intéresserons dans ce travail à la CNV et plus précisément aux gestes, nous chercherons à comprendre en quoi l'utilisation de gestes permet de faciliter l'enseignement des langues vivantes étrangères à des élèves de CE1.

II. Fondements théoriques.

1. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école

1.1 L'enseignement des langues vivantes étrangères dans les programmes scolaires

Nous commençons ce travail de recherche en définissant le cadre théorique autour de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) à l'école. Pour cela nous allons faire référence aux documents officiels en vigueur.

Cet enseignement est obligatoire dès le début de la scolarité obligatoire (article L312-9-2 du Code de l'éducation). Effectivement, c'est lorsque l'enfant a l'âge d'aller en maternelle qu'il a le plus de facilités pour reproduire de nouveaux sons et que les bases pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères puissent ainsi s'établir aisément (Ministère de l'Education Nationale, 2019). Les enseignants doivent proposer de nombreuses activités d'écoute et de chants dans plusieurs langues permettant ainsi d'initier les élèves à la diversité linguistique (article L312-9-2 du Code de l'éducation).

A l'école élémentaire, l'enseignement des LVE est proposé autour de trois thématiques : l'enfant, la classe, et l'univers enfantin. Une entrée naturelle et progressive est ainsi permise. Au cycle 2 « le langage oral est une priorité », c'est pour cela qu'il est préconisé de ne parler que dans la langue étudiée pendant les activités de LVE de manière à amener les élèves à « baigner » dans la langue. L'enseignement « s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient » (MEN 2015 : 29). C'est « la répétition et la régularité voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser » (MEN 2015 : 29). Les ressources actuelles d'Eduscol préconisent de créer un environnement et un climat de classe favorables à l'enseignement des LVE. En effet, il faut favoriser un environnement dans lequel les élèves sont curieux, et ont du plaisir et l'envie d'apprendre (MEN 2015 : 31). Les élèves doivent se sentir en confiance, ils ne doivent pas craindre l'erreur.

Il est important de proposer des activités signifiantes pour les élèves. Pour les rendre signifiantes, il est déjà demandé que le travail sur la langue soit toujours fait en rapport avec la culture. Les élèves seront ainsi amenés d'une part à acquérir des compétences langagières utiles pour comprendre et se faire comprendre dans une LVE et d'autre part à acquérir des

connaissances culturelles sur les pays et modes de vie de la LVE (ressource Eduscol : ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée, 2016). Pour rendre signifiants les apprentissages, il est également intéressant de croiser les enseignements (ressource Eduscol : croiser les enseignements et les pratiques, 2016). Des enseignements comme l'éducation physique et sportive (EPS), l'éducation musicale, la géographie ou encore le français peuvent être des supports pertinents pour l'enseignement d'une LVE.

Nous comprenons ainsi que, comme dans toutes les disciplines, l'enseignant se doit de proposer une séquence d'apprentissage signifiante et motivante pour les élèves, dans laquelle les attendus sont clairement explicités aux élèves. Les séquences d'enseignement doivent trouver leur place dans une progression qui articule les compétences des programmes issues du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL).

1.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Publié en 2001, « le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Le CECRL insiste sur l'importance du « plurilinguisme », l'objectif n'est plus de maîtriser une ou plusieurs langues séparées les unes des autres, mais plutôt « de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Le CECRL a pour ambition d'amener les élèves à acquérir des « compétences à communiquer langagièrement » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17) qui peuvent se décliner en trois composantes :

- La composante linguistique : elle est associée « aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue »,
- La composante sociolinguistique : elle « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue »,

- La composante pragmatique : elle « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue ».

« Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique) » (Eduscol, 2014).

Pour développer toutes ces composantes, l'enseignant doit être en mesure de proposer plusieurs activités de différents types (Conseil de l'Europe, 2001 : 18) : de réception, de production, d'interaction et de médiation (activités de traduction par exemple). Autrement dit, cinq activités langagières sont proposées : les compréhensions orale et écrite, la production orale en continue et en interaction et enfin la production écrite. Le CECRL ne se contente pas de proposer des activités, il permet également d'évaluer le niveau des élèves dans chacune des activités. Il fait ainsi apparaitre trois niveaux qui peuvent être définis en six niveaux :

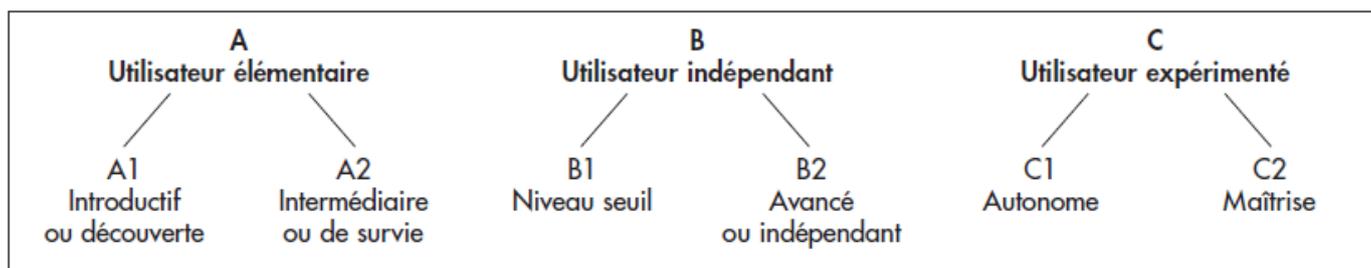


Figure 1 : Les six niveaux de compétence (Conseil de l'Europe, 2001 : 25)

Le niveau attendu à la fin de l'école élémentaire est un niveau A1 dans les différentes activités.

Tableau 1 : extrait du Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale (Conseil de l'Europe, 2001 : 25) :

| | | |
|-------------------------|-----------|---|
| UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE | A2 | Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. |
| | A1 | Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. |

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Le CECRL a pour ambition de développer un enseignement des LVE le plus « transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). C'est pour cela qu'il retient une nouvelle perspective pour apprendre et enseigner les langues vivantes : la perspective actionnelle.

1.3 La perspective actionnelle

Dans l'article *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue* de (P. Bagnoli et al, 2010 : 3), les auteurs commencent par distinguer l'approche communicative de la démarche actionnelle pour tenter de définir cette dernière. Nous comprenons alors que l'approche communicative a pour principal objectif d'apprendre une LVE pour « parler avec autrui », tandis que la perspective actionnelle a pour ambition d'amener les apprenants à réaliser des actions communes et collectives en LVE dans le but « d'agir avec l'autre ». Nous comprenons que l'objectif n'est plus seulement de parler avec quelqu'un, mais d'agir avec celui-ci, c'est « l'action » qui prime. Aussi, la perspective est actionnelle dans le sens où « elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Par conséquent, l'élève doit être considéré comme acteur de ses apprentissages. Les activités qui lui sont proposées doivent être significatives pour l'élève, le motiver et déboucher sur une production finale. Ainsi, toute la séquence d'apprentissage permet à l'élève d'acquérir toutes les compétences nécessaires pour réaliser cette tâche finale (A. Belleville, X).

Au regard de ce cadre théorique, nous nous proposons de présenter de façon simplifiée une manière complémentaire d'enseigner les LVE à l'école.

1.4 Comment enseigner les LVE à l'école

Comme pour tous les enseignements, nous basons notre enseignement sur les textes officiels : les programmes scolaires, les ressources d'Eduscol et le CECRL. Notre objectif est donc d'amener les élèves à atteindre le niveau A1 dans les cinq activités langagières. Pour cela nous privilégions une démarche actionnelle dans laquelle l'élève est acteur et est motivé par une tâche finale à réaliser. La séquence qui lui est ainsi proposée est significative pour lui et le motive. La posture de l'enseignant va donc évoluer au cours de la séquence pour atteindre

cet objectif. Ainsi, bien que l'enseignant doive parfois adopter une « posture de contrôle » pour donner un cadre aux activités qu'il propose, il doit aussi adopter des postures de « lâcher-prise » pour rendre acteur l'élève dans son activité et des postures dites « du magicien » pour capter l'intérêt des élèves. Bien évidemment l'enseignant doit également être capable d'adopter aussi bien « une posture d'enseignement » dans le but d'institutionnaliser les savoirs qu'une « posture d'accompagnement » dans le but d'étayer le travail des élèves (D. Bucheton et Y. Soulé, 2009 : 40). Cet étayage de l'enseignant peut être par exemple l'utilisation des gestes. Effectivement, la ressource d'Eduscol¹ propose d'« adopter une approche sensible et multi sensorielle des langues ».

Pour conclure cette première partie, nous avons compris que les activités de LVE doivent se faire dans la langue étudiée. Cependant des élèves de CE1 sont encore novices. Ainsi, la communication verbale pour enseigner une LVE à des élèves de CE1 ne peut se suffire à elle-même. L'enseignant doit donc réfléchir à un autre moyen pour étayer son apprentissage, les gestes par exemple. C'est à partir de cette idée que nous apporterons un éclairage sur ce qu'est la communication et plus précisément sur ce qu'est la communication non verbale (CNV). Cette dernière peut être un moyen d'étayer l'enseignement en LVE. Ce mémoire a pour objectif de vérifier cela.

2. La communication non verbale et la place des gestes dans l'enseignement des langues étrangères à l'école

2.1 La communication

Avant de définir la communication non verbale, nous pouvons définir la communication au sens général. J. Cosnier (1977), dans son article *Communication non verbale et langage* (Cosnier, 1977 : 2034), définit la communication humaine comme « un ensemble d'éléments verbaux et non verbaux passant par différents canaux. » Ces canaux sont le canal auditif (dont fait partie la parole), le canal visuel (dont fait partie la CNV) et les canaux thermique, olfactif et tactile. L'auteur continue sa définition en disant que « la communication implique un émetteur et un récepteur, reliés par un canal (ou des canaux) qui

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche « 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 », ressources Eduscol, mars 2016. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf

fournit un support aux signaux qui véhiculent le message, les signaux sont organisés selon les prescriptions d'un code, et le message ainsi transmis porte une information, c'est-à-dire modifie le niveau de connaissance (ou « d'incertitude ») du récepteur ». Dans cette définition nous retrouvons les éléments d'une situation d'enseignement. L'enseignant est l'émetteur, les élèves sont les récepteurs, dans certaines situations, car dans d'autres les rôles peuvent être inversés. Les canaux qui véhiculent les informations en classe sont généralement la communication verbale et non verbale. Cette dernière est une notion complexe très variée, nous allons tenter de la définir.

2.2 La communication non verbale.

Pour définir ce terme, nous allons nous aider de l'article *La communication non-verbale et paraverbale - perspective d'un psychologue* (Hennel-Brzozowska, 2008 : 21). L'auteur commence par séparer les termes « communication » et « non verbale », il définit simplement « non verbale » par : « tout ce qui n'est pas la parole ». Concernant le terme « communication » nous pouvons reprendre ce que nous avons vu dans la partie précédente.

Par conséquent, nous pouvons définir la communication non verbale comme une interaction entre un « émetteur » et un « récepteur » reliés par un canal différent de la parole. Autrement dit, c'est communiquer avec son corps. Cependant, les canaux par lesquels passent les informations peuvent être très variés, nous pouvons citer l'apparence physique, les mouvements du corps, les expressions faciales, les regards, les intonations vocales, les silences, les gestes... (Hennel-Brzozowska, 2008 : 26).

Puisque la CNV est vaste, nous ne pouvons pas nous permettre d'étudier tous ses composants dans notre recherche. Nous décidons dans ce mémoire d'étudier seulement les effets des gestes, donc de la gestualité sur l'enseignement des langues vivantes étrangères. En effet, nous nous appuyons sur le postulat de Marion Tellier (2008 : 1), qui dans *Dire avec des gestes*, explique que « l'étude de la gestuelle s'intéresse principalement aux liens qui unissent le geste, la parole et la pensée ». Le geste est donc un élément de la communication. Mais qu'est-ce qu'un geste ? Le dictionnaire du Robert 2017 définit un geste comme un « mouvement du corps (surtout des bras, des mains, de la tête), révélant un état d'esprit ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose ». D'après cette définition, nous pouvons comprendre qu'un geste peut avoir différents sens. Il permet d'exprimer de manière volontaire ou involontaire une émotion (« état d'esprit »), il permet de faire une action (prendre un stylo par exemple) et, ce qui nous intéresse, il permet de communiquer, « d'exprimer ».

Nous allons à présent chercher à comprendre comment l'utilisation des gestes, la gestualité permet de communiquer. Commençons tout d'abord par définir de manière plus approfondie la gestualité.

2.3 La gestualité

Définir la gestualité est là aussi quelque chose de complexe, dans le sens où différents auteurs donnent chacun des définitions qui parfois se correspondent, parfois se complètent et parfois sont complètement différentes. Nous pouvons commencer par citer Jean François Moulin (2004) qui, dans son article *Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe*, souhaite montrer à quel point la CNV est importante dans l'acte d'enseigner. Cet auteur distingue la gestualité de contact et la gestualité à distance. Nous allons nous intéresser ici à cette dernière, car selon l'auteur c'est une forme très intéressante de communication avec les élèves.

Cette gestualité à distance se découpe ensuite en trois types de gestes : les gestes illustrateurs qui accompagnent les paroles en les mimant la plupart du temps, les gestes régulateurs qui permettent à l'enseignant de conduire la classe, et les gestes adapteurs qui n'ont aucun sens dans la situation d'enseignement, ils sont parfois appelés « gestes parasites » et ont parfois des effets néfastes sur l'enseignement (Moulin, 2004). J. Cosnier (1977) lui aussi apporte différents éclairages sur la gestualité dans le sens où celle-ci « peut avoir valeur de langage autonome, être substitutive du langage parlé ou lui être associée ». Mais puisque nous sommes dans une logique d'enseignement, la gestualité en tant que langage autonome ne nous intéresse pas, car notre objectif n'est pas d'enseigner des gestes aux élèves, mais de leur apprendre une langue.

Ce sont donc les gestes illustrateurs, ceux qui accompagnent les paroles, qui nous intéressent dans notre travail. En effet ces gestes peuvent aider les élèves à saisir le sens de certains mots. Marion Tellier (2008 : 1) confirme cette idée : « le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère ». Ces gestes, qui accompagnent les paroles sont appelés « coverbaux » par Cosnier (1977 : 2038). Marion Tellier et al. (2011 : 49) distinguent plusieurs types de ces gestes coverbaux. Nous ne pouvons pas nous permettre d'utiliser tous ces différents types de gestes dans notre travail. C'est pour cela que nous n'allons retenir que les plus pertinents, ceux qui selon nous permettent d'étayer l'apprentissage des élèves.

Nous retiendrons donc les gestes iconiques qui « miment » la parole, les gestes métaphoriques qui permettent de représenter des concepts abstraits et les gestes déictiques qui désignent le référent dont on parle.

Nous pouvons donc nous demander comment utiliser les gestes pour étayer l'apprentissage de nos élèves en LVE. L'utilisation de ces gestes est définie par Marion Tellier (2008) : le geste doit devenir un geste pédagogique. En effet, il ne doit plus être spontané, incontrôlé, il doit devenir un outil pédagogique pour l'enseignant.

2.4 Le geste pédagogique

Marion Tellier (2004) définit le geste pédagogique (GP) comme « celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image » (cité dans Marion Tellier 2006 : 76). C'est « principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. **L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE.** Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole qu'il accompagne est donc crucial. [...] Le GP peut être un mime, un geste coverbal (déictique, iconique et métaphorique principalement) ou un emblème » (Tellier, 2008 : 2).

L'auteur définit trois types de GP :

- . Les gestes d'informations (qui portent sur des notions grammaticales, phonologiques et phonétiques mais surtout lexicales).
- . Les gestes d'animation (pour la gestion de classe, la gestion des interactions et de la participation).
- . Les gestes d'évaluation (pour féliciter, approuver, et signaler une erreur).

Enfin, l'auteur insiste sur le fait que, pour que ces GP permettent d'étayer l'apprentissage des élèves, il faut qu'il y ait la mise en place d'un code commun partagé par tous les élèves de la classe et l'enseignant pour permettre les échanges, la compréhension et les apprentissages.

M. Tellier (2008 : 4) émet trois conditions pour créer ce code commun :

- . Toujours associer un GP au même sens
- . Utiliser régulièrement le GP
- . Le GP doit toujours garder le même aspect.

D'après ce que dit Marion Tellier (2008), la gestualité de l'enseignant et plus précisément ses gestes pédagogiques pourraient avoir des effets positifs sur l'enseignement des LVE. Les GP semblent être un outil pertinent et efficace pour l'enseignant. Les élèves pourraient ainsi s'appropriier le sens de ce que dit l'enseignant, mémoriser des mots, des expressions et des structures grammaticales et donc apprendre à parler une LVE. Cette idée sera reprise plus tard et constituera notre hypothèse de recherche.

L'enseignant doit donc être en capacité d'utiliser ces gestes pédagogiques. Néanmoins, Jean Duvillard (2014) explique qu'il est important d'être conscient de ces gestes et d'y porter une réelle réflexion pour qu'ils deviennent un outil pédagogique pour l'enseignant. En effet, l'auteur compare l'enseignant à un musicien qui doit « interpréter sa partition par des micro-gestes très précis, incarnés dans des actions gestuées et situées ». Selon l'auteur, pour passer d'un geste simplement coverbal à un geste pédagogique, il faut que l'élève puisse percevoir le geste puis se l'approprier pour le reproduire. Le geste doit donc être réfléchi et réalisé le plus précisément possible. Enfin, pour faciliter la mémorisation du geste, mais surtout de la notion qui lui est associée, l'élève doit pouvoir donner du sens à ce geste.

M. Tellier (2006 : 93) a aussi réfléchi aux différences entre les gestes coverbaux et les gestes pédagogiques. Voici le tableau qu'elle propose :

Tableau 2 : Synthèse des différences entre gestes pédagogiques et coverbaux (M. Tellier, 2006 : 93) :

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

Nous comprenons donc que l'enseignant doit utiliser consciemment et de manière réfléchie sa gestualité pour produire des gestes pédagogiques. Avant de passer à des expérimentations pour vérifier si les gestes pédagogiques permettent bien d'étayer l'enseignement des LVE, nous proposons un bref point théorique sur un aspect cognitif de l'apprentissage par les gestes.

3. Gestualité et apprentissage : une explication cognitive.

Il est intéressant de chercher à comprendre pourquoi la gestualité pourrait avoir des effets sur l'apprentissage. Pour cela, nous allons voir qu'il existe une explication cognitive.

3.1 Les neurosciences.

Dans l'article *Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language* (2014 : 3) l'auteur Manuela Macedonia s'appuie sur des études neuroscientifiques qui démontrent qu'un mot est stocké dans le cerveau sous la forme d'un réseau complexe entre différents neurones interconnectés situés dans la région du cerveau correspondant à l'apprentissage. Aussi, lorsqu'un élève apprend un nouveau mot il ne met pas seulement le mot en mémoire il y associe également des représentations. Ces dernières peuvent être des actions motrices. Par exemple, si un élève apprend le mot « stand up » en se levant, son cerveau va associer le mot « stand up » à l'action de se lever. Ceci n'est pas seulement vrai pour les mots qui représentent des actions motrices, même un mot abstrait peut être associé à une représentation gestuelle. Aussi, plus le réseau de neurones est important plus la mémorisation et la réutilisation du mot sont facilitées. Nous pouvons facilement mettre en lien ce fonctionnement du cerveau avec la théorie des intelligences multiples.

3.2 Les intelligences multiples.

La conception de l'intelligence a évolué au cours du temps et c'est une notion tellement complexe qu'elle est difficile à définir. Jacques Belleau (2001 : 3) cite H. Gardner pour tenter de la définir. Selon cet auteur, l'intelligence est perçue comme « une capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures et au sens large, ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis » (H. Gardner, 1993, cité par Jacques

Belleau 2001 : 3). Cette définition de l'intelligence pourrait s'appliquer à une machine, c'est pour cela que l'auteur rajoute que l'intelligence est également définie « comme un potentiel biopsychologique » (H. Gardner, 1996 : 55). C'est-à-dire que chaque individu dispose d'un certain potentiel intellectuel inné qu'il est possible de développer. H. Gardner (1997) définit huit formes d'intelligence. Jacques Belleau (2001 : 3) exprime l'idée selon laquelle chaque individu a une intelligence qui domine et influence sa manière de percevoir le monde, mais aussi d'apprendre et de mémoriser. Aussi, l'objectif de l'enseignant n'est pas « d'enseigner de huit manières différentes » mais plutôt de faire en sorte de « rendre pluridimensionnelle la connaissance » (Jacques Belleau, 2001 : 15) de manière à ce que le maximum de formes d'intelligence soient stimulées pour ainsi faciliter l'apprentissage des élèves.

Nous pouvons donc retenir, comme le dit M. Tellier (2010 : 42), que « le fait de coder une information à travers différentes modalités (auditive, visuelle, kinesthésique) laisse une trace plus riche dans la mémoire ». Aussi l'enseignant doit-il être en mesure de proposer des activités langagières qui permettent cela. J. Asher (1969) propose la méthode Total physical response (TPR) (réaction physique totale) dans laquelle les élèves utilisent leur corps pour apprendre une LVE.

3.3 La méthode Total physical response

Cette méthode d'enseignement a été mise au point par J. Asher dans les années 60. L'auteur a développé cette méthode après avoir observé l'apprentissage du langage chez des jeunes enfants. Il en a conclu que l'enfant, pour apprendre une langue, utilise le canal verbal mais également son corps, pour répondre à une question ou pour communiquer. Ainsi, J. Asher a émis l'hypothèse selon laquelle on apprend mieux en associant des gestes au langage verbal. De plus, l'auteur défend l'idée selon laquelle l'enseignement des langues doit se faire dans un environnement rassurant, ludique. L'enseignement par les gestes permet selon lui de réduire le stress des apprenants. L'ouvrage *Retz Stone Soup* de A. Fetet (2012 : 9-10) nous apporte quelques informations sur la manière de conduire des séances en classe en respectant la méthode TPR :

- Premièrement l'enseignant introduit des nouveaux mots (les uns après les autres) avec les gestes qui leur sont associés. Les élèves répètent seulement le geste.
- Ensuite l'enseignant dit les mots sans les gestes, les élèves doivent faire les gestes associés.
- Progressivement les élèves disent les mots en même temps qu'ils font les gestes.

Ce travail peut se faire avec des mots, mais également des groupes de mots, voire des structures grammaticales. Il se base sur des jeux et des histoires de manière à rendre ludique l'apprentissage.

Cette méthode nous semble intéressante dans le sens où elle permet à l'enseignant de parler seulement dans la langue étudiée et de proposer des activités ludiques. D'autre part, elle permet d'introduire les gestes dans l'enseignement des LVE, ce qui nous intéresse tout particulièrement dans ce mémoire. En utilisant cette méthode, nous pourrions constater si l'utilisation des gestes permet d'améliorer l'apprentissage d'une nouvelle langue. Au regard de ce que nous avons vu dans cette partie théorique, les gestes utilisés devront être des gestes pédagogiques dans le sens où ils seront réfléchis et permettront d'étayer le travail de l'enseignant.

III. Protocole de recherche : hypothèses, expérimentations, analyses et conclusions

- Problématique :

En guise de rappel, le travail mené dans le cadre de ce mémoire a pour ambition de répondre à la problématique suivante : en quoi l'utilisation de gestes permet-elle de faciliter l'enseignement des langues vivantes étrangères à des élèves de CE1 ?

- Hypothèses :

Le travail de réflexion mené dans le chapitre précédent ayant permis de nous questionner sur le rôle des gestes dans l'enseignement des LVE, nous nous proposons maintenant de définir un protocole expérimental. En effet, nous avons conclu précédemment que la CV ne suffisait certainement pas pour enseigner les LVE à des élèves de CE1 et donc novices. Aussi, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la CNV permettrait d'étayer cet enseignement. Nous avons analysé le travail de plusieurs chercheurs et avons compris que la communication non verbale pouvait effectivement permettre cet étayage.

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons seulement les gestes co-verbaux. Ces gestes s'utilisent en même temps qu'une production verbale. Ils se déclinent en trois groupes :

- Les gestes iconiques : lorsque l'émetteur fait un geste pour illustrer un concept concret (par exemple le professeur mime un chapeau avec ses mains).
- Les gestes métaphoriques : lorsque l'émetteur fait un geste pour illustrer un concept abstrait (lorsque le professeur fait des gestes pour illustrer des termes comme « grand », « sous », « longtemps » ...).
- Les gestes déictiques : lorsque l'émetteur pointe quelque chose avec son doigt (par exemple lorsque le professeur montre un personnage sur une affiche lorsqu'il parle de lui).

Ainsi, le protocole présenté dans ce chapitre a pour objectif de vérifier deux hypothèses :

- Hypothèse 1 : L'utilisation de gestes co-verbaux par des élèves de CE1 permet de faciliter la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais.
- Hypothèse 2 : L'utilisation de gestes co-verbaux par l'enseignant permet aux élèves de CE1 de comprendre ce que dit l'enseignant en anglais.

- Indicateurs précis d'observation :

Au cours des expérimentations, nous nous baserons sur les indicateurs suivants pour appuyer nos observations.

Tableau 3 : Indicateurs précis d'observation :

| Eléments à observer | Indicateurs précis d'observation |
|---|---|
| Les gestes co-verbaux de l'enseignant. | Mouvements volontaires des membres pour : - montrer - mimer des concepts abstraits et concrets |
| Les gestes iconiques et métaphoriques des élèves. | Mouvements volontaires des membres pour mimer un concept concret ou abstrait. |
| Les élèves comprennent ce que dit l'enseignant. | - Les élèves répondent en anglais à l'enseignant en restant dans le sujet. - Les élèves et l'enseignant échangent avec les élèves sur un sujet en anglais. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont capables de reformuler en français ce qu'a dit l'enseignant en anglais. - Les élèves sont capables de remplir un questionnaire simple en français qui porte sur ce qu'a dit l'enseignant en anglais. |
| Les élèves ont mémorisé du vocabulaire anglais. | <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont capables de traduire un mot appris. - Les élèves sont capables de nommer en anglais un objet désigné. - Les élèves sont capables de faire une phrase en réutilisant du vocabulaire appris. |

1. Protocole expérimental

1.1 Participants

Le travail de recherche présenté ici a été mené dans une classe de CE1. L'effectif de la classe est de 23 élèves. Au moment de mener la recherche, les élèves ont déjà quelques bases en anglais acquises lors des rituels d'anglais. Ils savent dire la date, la météo du jour, demander « comment t'appelles-tu ? », y répondre et dire leur humeur du jour. Ils apprécient cette matière et s'investissent facilement.

Concernant le lexique des animaux, les élèves n'ont aucune base. Seuls deux élèves savent dire « chat ».

1.2 Choix du protocole

Ce travail de recherche a été mené au cours d'une séquence d'apprentissage. Initialement cette séquence devait porter sur le thème de la famille. Cependant, au cours du recueil des conceptions initiales, de nombreux élèves connaissaient déjà du vocabulaire. De ce fait, les résultats auraient risqué d'être faussés. De plus, il était difficile de trouver des gestes non stéréotypés pour désigner les membres de la famille. Le thème de la séquence a donc été les animaux, car ce thème devait être travaillé en CE1 au vu de la progression de cycle établie par l'école.

Deux choix de fonctionnement étaient possibles pour mener cette recherche :

- Fonctionnement 1 : les activités sont faites en classe entière. Deux séquences sur les animaux sont présentées aux élèves. La première séquence est faite sans geste pédagogique de la part de l'enseignant tandis qu'au cours de la deuxième séquence l'enseignant effectue des gestes pédagogiques. Des expérimentations permettraient d'analyser les différences en termes de réussite et d'apprentissage entre les deux séquences.
- Fonctionnement 2 : Les élèves sont séparés en deux groupes (groupe avec gestes / groupe sans geste). La même séquence est présentée aux deux groupes. Seule la variable « gestes pédagogiques de l'enseignant » change. Les mêmes expérimentations seraient menées dans les deux groupes et permettraient de voir s'il y a ou non des différences entre les deux groupes.

Le fonctionnement 1 semble être pertinent dans le sens où la variable « élèves » est toujours la même car ce sont toujours les mêmes élèves. La variable « geste » change au cours des deux séquences. Néanmoins la variable « séquence » change. Et cela nous semblait problématique dans le sens où les élèves auraient été plus performants dans l'une des deux séquences peut-être parce que celle-ci aurait été plus simple ?

C'est donc le fonctionnement 2 qui a été retenu. La variable « séquence » reste la même tandis que la variable « gestes » change. Cependant, la variable « élèves » change. Et cela peut être problématique. Les deux groupes d'élèves doivent avoir un niveau similaire, sinon les résultats ne pourront pas être comparés.

1.3 Séquence d'apprentissage support

La séquence support a pour objectif d'amener les élèves à pouvoir jouer au jeu des sept familles d'animaux en anglais. La séquence est exactement la même pour les deux groupes (mêmes séances, mêmes durées, mêmes modalités...). La seule variable est l'utilisation ou non des gestes par l'enseignant.

La séquence et une séance sont détaillées en annexe I (page 1 des annexes).

1.4 Synthèse des tests et types de données

Tableau 4 : tableau explicatif du recueil des données

| Test 1 pour réalisation des groupes | | |
|---|---|---|
| Objectifs visés | Type de données / participants | Échéancier – exploitation – analyse |
| Evaluer le niveau des élèves sur une épreuve de compréhension orale pour vérifier que les deux groupes ont un niveau similaire. | <u>Type</u> : Questionnaire écrit (données dures). <u>Participants</u> : Les élèves des deux groupes. | Fin février. Comparer les résultats des élèves pour vérifier si les groupes créés sont de niveau similaire. |
| Test 2 pour réalisation des groupes | | |
| Objectifs visés | Type de données / participants | Échéancier – exploitation – analyse |
| Evaluer le niveau des élèves sur une restitution de mots anglais appris pour vérifier que les deux groupes ont un niveau similaire. | <u>Type</u> : Questionnaire oral et remplissage d'une grille (données dures). <u>Participants</u> : Les élèves des deux groupes. | Fin février. Comparer les résultats des élèves pour vérifier si les groupes créés sont de niveau similaire. |
| Expérimentation 1 | | |
| Objectifs visés | Type de données / participants | Échéancier – exploitation – analyse |
| Vérifier si les gestes facilitent la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais à court terme. | <u>Type</u> : Film lors du test (données dures). <u>Participants</u> : Elèves du groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). | Réalisation du test mi-mars. Observation des vidéos pour analyser le comportement des élèves vis-à-vis des gestes : utilisent-ils les gestes ? Est-ce que les gestes les aident à trouver les mots ? |
| Comparer le taux de réussite entre le groupe 1 (groupe témoin : sans geste) et le groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). | <u>Type</u> : Questionnaire oral et remplissage d'une grille (données dures). <u>Participants</u> : Les élèves des deux groupes. | Réalisation du test mi-mars. Analyser les résultats des deux groupes pour voir quel groupe a le mieux réussi en début de séquence. |

| Expérimentation 2 | | |
|---|--|---|
| Objectifs visés | Type de données / participants | Échéancier – exploitation – analyse |
| Vérifier si les gestes facilitent la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais à long terme. | <u>Type</u> : Remarques dans le cahier journal de l'enseignant (données molles) <u>Participants</u> : Elèves du groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). | Réalisation du test début avril. Observation des comportements des élèves vis-à-vis des gestes : utilisent-ils les gestes de la même manière qu'au début de la séquence ? Plus ? Moins ? Est-ce que les gestes les aident à trouver les mots ? |
| Comparer le taux de réussite entre le groupe 1 (groupe témoin : sans geste) et le groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). Observer la progression des élèves. | <u>Type</u> : Questionnaire oral et remplissage d'une grille (données dures). <u>Participants</u> : Les élèves des deux groupes. | Réalisation du test début avril. Analyser les résultats des deux groupes pour voir quel groupe a le mieux réussi en fin de séquence. |
| Expérimentation 3 | | |
| Objectifs visés | Type de données / participants | Échéancier – exploitation – analyse |
| Vérifier si les gestes facilitent la compréhension d'une histoire racontée en anglais. | <u>Type</u> : Film lors de la compréhension orale (données dures). <u>Participants</u> : Elèves du groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). | Réalisation du test début avril. Analyser l'effet des gestes de l'enseignant sur les élèves. Est-ce que les gestes du PE permettent aux élèves de mieux comprendre l'histoire ? Quelles sont leurs réactions ? |
| Comparer le taux de réussite entre les deux groupes. | <u>Type</u> : Questionnaire écrit (données dures). <u>Participants</u> : Les élèves des deux groupes. | Réalisation du test début avril. Comparer les résultats des deux groupes pour savoir si les gestes ont facilité la compréhension de l'histoire. |

1.5 Réalisation des deux groupes

L'objectif ici est de créer deux groupes d'élèves. Ces deux groupes doivent avoir le même niveau pour pouvoir être comparés. En effet, un groupe constitue le groupe témoin (sans geste) tandis que l'autre groupe constitue le groupe expérimental (avec gestes).

Pour commencer, une répartition des élèves selon leur niveau d'anglais a été faite dans le but d'avoir deux groupes de niveau homogène.

Ensuite, pour tester le niveau des deux groupes un premier test est réalisé : La même histoire est racontée en anglais à l'ensemble des deux groupes formés. Donc chaque élève reçoit les mêmes mots et les mêmes gestes rudimentaires de la part de l'enseignant. La seule variable qui doit ici être présente est la variable « élèves ». Le vocabulaire dans l'histoire est en partie connu par les élèves, car il porte sur des notions déjà travaillées. Les élèves doivent répondre à des questions qui portent sur l'histoire. Les résultats de ce premier test nous amènent à légèrement modifier les deux groupes d'élèves initialement constitués dans le but d'homogénéiser les niveaux. Un second test, celui-ci oral, est réalisé pour s'assurer du juste rééquilibrage : ce test consiste à réciter des mots de vocabulaire récemment appris. Voir annexe II (page 5 des annexes) pour lire l'histoire racontée et les questions du test 1 réalisé par les élèves. L'annexe III (page 6 des annexes) présente les résultats des tests.

1.6 Présentation des protocoles

La classe est donc séparée en deux groupes : le groupe 1 (groupe témoin : sans geste) et le groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). Ces deux groupes suivent exactement la même séquence d'apprentissage (voir annexe I (page 1 des annexes)), sur la même durée. Seule la variable « geste » est modifiée. Pour observer les différences entre les deux groupes, trois expérimentations sont menées.

Nous vous présentons dans cette partie les protocoles des trois expérimentations.

a. Expérimentation 1 : mémorisation du vocabulaire en début de séquence

Cette expérimentation se déroule au début de la séquence, après la deuxième séance. L'objectif est de constater la mémorisation à court terme du nouveau vocabulaire.

- Mise en situation et difficultés :

Les deux groupes sont séparés. Pendant qu'un groupe est en anglais avec l'enseignant, l'autre groupe est en autonomie. Nous avons rencontré une problématique durant cette étape. En effet, les élèves qui sont en autonomie entendent les élèves qui sont en anglais et donc commencent à apprendre le vocabulaire. Dans un premier temps, nous voulions séparer les deux groupes, proposer ces séances durant une journée de tuitage par exemple. Cependant, ces journées étaient trop espacées et ne permettaient pas le déroulement correct de la séquence. Aussi, nous avons continué l'activité en classe avec un groupe en autonomie tout en définissant des consignes strictes (le groupe en autonomie doit effectuer son travail sans déranger le groupe qui fait anglais, et lorsqu'un élève a terminé, il a du travail supplémentaire). Nous avons en outre disposé les tables de telle façon que les élèves du groupe en autonomie soient dos tournés par rapport aux élèves et à l'enseignant qui sont en activité d'anglais afin qu'ils ne soient pas tentés d'observer les gestes produits.

Enfin nous avons décidé d'alterner l'ordre de passage des groupes. Lors d'une séance c'est le groupe 1 qui commence, puis à la séance suivante c'est au tour du groupe 2. Ainsi toutes les variables sont identiques.

- Activité d'anglais :

Avec le groupe 1, l'enseignant apprend aux élèves du nouveau vocabulaire avec seulement l'aide des flashcards. L'enseignant montre une flashcard, il dit le mot et les élèves répètent. Tandis qu'avec le groupe 2, l'enseignant montre la flashcard tout en disant le mot et fait un geste qui lui est associé (gestes iconiques pour les concepts concrets et gestes métaphoriques pour les concepts abstraits : les photos des gestes utilisés sont dans l'annexe IV (page 8 des annexes)). Dans un premier temps, les élèves doivent refaire le geste, sans dire le mot. Puis, les élèves disent le mot en faisant le geste (cf. TPR). Le PE doit veiller à bien se positionner afin que tous les élèves le voient et qu'il voie tous les élèves. Ainsi, les élèves du groupe 2 sont debout, face au PE en arc de cercle.

- Gestualité :

L'enseignant a choisi les gestes après avoir déterminé plusieurs critères :

- Le geste doit représenter le mot. Nous avons observé une certaine difficulté pour le mot « pets » : pour représenter ce mot nous avons choisi un geste qui représente « la tendresse » pour l'opposer aux animaux sauvages.
 - ➔ Nous utilisons donc des gestes iconiques pour représenter les concepts concrets (les animaux) et deux gestes métaphoriques pour « pets » et « wild animals ».
- Les gestes doivent être faciles à réaliser (donc faciles à deviner et à effectuer pour être copiés).
- Il faut toujours utiliser le même geste.
- Tous les élèves doivent refaire les mêmes gestes.

- Test :

Ensuite, nous passons au test : un par un les élèves viennent voir l'enseignant au fond de la classe. Le PE montre les flashcards et l'élève doit dire le mot en anglais. Pour le groupe 2, l'enseignant explique à l'élève qu'il peut utiliser les gestes s'il veut, il n'est pas obligé. Au fur et à mesure l'enseignant remplit une grille et coche le vocabulaire mémorisé par l'élève. L'enseignant renseigne également si l'élève (du groupe 2) a utilisé ou non les gestes.

Dans le cas où un élève ne trouve pas le mot, le professeur montre le geste pour voir si cela l'aide (si l'élève trouve ensuite le mot, le PE le note, mais ne valide pas le mot pour ne pas créer d'inégalité dans les réponses entre les deux groupes).

Pour voir la grille d'évaluation utilisée, se référer à l'annexe V (page 10 des annexes).

b. Expérimentation 2 : mémorisation du vocabulaire en fin de séquence

Cette expérimentation se déroule exactement comme la première expérimentation. Cependant, elle se déroule en fin de séquence (après la séance 7). L'objectif est de constater la mémorisation à long terme du vocabulaire. Notons cependant que le vocabulaire « farm animals » aura été appris peu de temps avant. Aussi, nous faisons le choix de ne pas l'inclure dans notre expérimentation car il ne correspond pas à l'objectif.

La grille d'évaluation est la même que celle du test 1 (annexe VI (page 11 des annexes)).

c. Expérimentation 3 : compréhension orale

Ce test se déroule lui aussi en fin de séquence (après la séance 8). L'enseignant raconte en anglais la même histoire aux deux groupes. Des mots sont connus par les élèves (« zoo », certains animaux, et le nombre « huit »), d'autres mots sont nouveaux. Ensuite, les élèves doivent répondre à des questions en lien avec l'histoire.

Se référer à l'annexe VII (page 12 des annexes) pour lire l'histoire racontée en anglais et voir les questions du test (grille d'évaluation de l'expérimentation 3 visible en annexe VIII (page 13 des annexes)).

- L'histoire racontée au groupe 1 :

Ce test se déroule lors d'une journée de tuilage de manière à ce que les deux groupes soient séparés. Le groupe 1 commence :

- Les élèves sont assis devant l'enseignant qui est, lui aussi, assis.
- L'enseignant raconte une première fois l'histoire en anglais sans faire de geste.
- Le PE et les élèves lisent ensemble les questions et l'enseignant s'assure de leur compréhension.
- Le PE lit une deuxième fois l'histoire.
- Les élèves répondent aux questions.
- Le PE raconte une dernière fois l'histoire pour que les élèves se corrigent si besoin.

- L'histoire racontée au groupe 2 :

Ensuite, c'est au tour du groupe 2. Le test se déroule de manière identique sauf que l'enseignant est debout et fait des gestes co-verbaux pendant qu'il raconte l'histoire. Les gestes utilisés sont des gestes iconiques (pour représenter les animaux) et des gestes métaphoriques (pour représenter le fait d'aimer, de voir, d'aller...).

Ici aussi des critères ont été retenus pour choisir les gestes :

- Des gestes représentatifs
- Des gestes stéréotypés (pour la représentation de la vue ou du goût). Ils sont facilement identifiables et reconnaissables par les élèves
- Des gestes faciles à comprendre

Les gestes sont réalisés en même temps que l'enseignant dit les mots.

2. Recueil des données

2.1 Expérimentation 1 : mémorisation du vocabulaire en début de séquence

Dans le tableau suivant, nous présentons les données extraites des onze vidéos relatives aux élèves du groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes) lors de l'expérimentation 1 (mémorisation du vocabulaire en début de séquence). Les vidéos sont sur la clé USB jointe au mémoire.

Pour rappel, dans cette expérimentation, les élèves utilisent seulement des gestes iconiques pour représenter le mot en question. Il y a huit mots à retrouver.

Ici « min » signifie « minute » et « sec » signifie « seconde ».

Tableau 5 : Recueil des données des vidéos du groupe 2 lors de l'expérimentation 1

| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V1 Test G2 voc | | | |
|---|---------------------|----------------------|--|
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
| 5sec / 9sec / 19sec / 42sec | Oui | Oui | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| 15sec / 22sec/ 45sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 29sec | Non | Oui | Il connaît le geste mais ne l'utilise pas. Le PE lui dit de faire le geste pour s'aider. Il fait le geste mais ne trouve pas le mot. |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V2 Test G2 voc | | | |
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
| 9sec / 32sec / 38sec / 41sec / 45sec / 1min02sec | Oui | Oui | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| 32 sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 50 sec | Non | Non | Ne trouve pas le mot et ne s'aide pas du geste. |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V3 Test G2 voc | | | |

| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
|---|---------------------|----------------------|--|
| 1sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot. L'enseignant lui montre le geste pour l'aider. L'élève ne trouve pas le mot. |
| 13sec / 21sec / 43sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 24sec / 38sec / 48sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V4 Test G2 voc | | | |
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
| 10sec / 24sec / 34sec / 38sec / 42sec / 45sec / 1min04sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. L'enseignant rappelle à l'élève qu'elle peut utiliser les gestes (30sec). |
| 49sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V5 Test G2 voc | | | |
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
| 30sec / 1min / 1min7sec / | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 10 sec / 1min20sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. |
| 40sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot. Le PE lui rappelle qu'elle peut utiliser les gestes. Elle ne connaît pas le geste et ne trouve pas le mot. |
| 1min14sec | Non | Oui | L'élève utilise le bon geste mais ne trouve pas le mot. |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V6 Test G2 voc | | | |
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |

| | | | |
|-----------------------|-----|-----|---|
| 15sec / 1min18sec | Non | Non | Le PE fait le geste pour aider l'élève. L'élève ne trouve pas le mot. |
| 26sec / 31sec / 36sec | Oui | Oui | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| 40sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 47sec | Non | Oui | Le PE dit à l'élève de s'aider des gestes. L'élève fait le bon geste mais ne trouve pas le mot. |
| 1min03sec | Non | Oui | L'élève fait le bon geste mais ne trouve pas le mot. |

Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V7 Test G2 voc

| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
|---------------------------------------|---------------------|----------------------|--|
| 7sec | Oui | Oui | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| 12sec / 21sec / 23sec / 26sec / 48sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 39sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. |
| 53sec | Non | Oui | L'élève fait le bon geste mais ne trouve pas le mot. |

Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V8 Test G2 voc

| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
|---------------|---------------------|----------------------|--|
| 5sec | Non | Non | Le PE fait le geste pour aider l'élève, mais elle ne trouve pas le mot. |
| 17sec / 39sec | Oui | Oui | L'élève dit le bon mot, puis fait le geste en décalé (après avoir dit le mot). |
| 24sec | Oui | Oui | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| 29sec / 44sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. Le geste est connu (elle le fait après lorsque le PE lui dit la réponse). |

| 58sec | Non | Oui | L'élève utilise le bon geste mais ne trouve pas le mot. |
|--|---------------------|----------------------|--|
| 1min07sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V9 Test G2 voc | | | |
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
| 1sec / 9sec / 22sec / 41sec / 49sec | Non | Oui | L'élève utilise le bon geste mais ne trouve pas le mot. |
| 17sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 27sec | Oui | Oui | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| 31sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. Le geste est connu (il le fait après lorsque le PE lui dit la réponse). |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V10 Test G2 voc | | | |
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
| 10sec / 49sec | Oui | Oui | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| 15sec / 1min03 / 1min10 | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. |
| 31sec / 40sec / 54sec | Non | Non | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. Le geste est connu (elle le fait après lorsque le PE lui dit la réponse). |
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : V11 Test G2 voc | | | |
| Temps | Connaissance du mot | Utilisation du geste | Evénement |
| 2sec / 4sec | Oui | Oui | Cet élève utilise un autre type de geste. En effet, il n'utilise pas des gestes iconiques, il utilise des gestes qui lui permettent de segmenter les mots. |

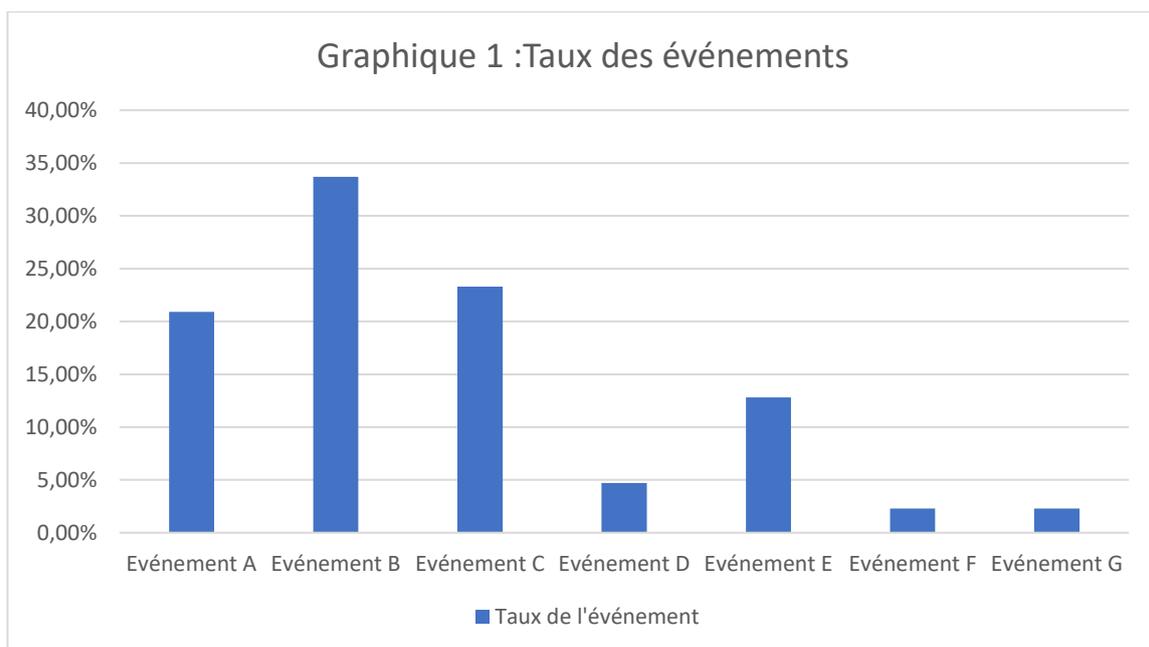
| | | | |
|--|-----|-----|---|
| 9sec / 12sec / 17sec / 25sec / 30sec | Oui | Non | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| 20sec | Non | Oui | L'élève utilise le bon geste mais ne trouve pas le mot. |

Dans ce tableau nous pouvons voir si les élèves utilisent ou non les gestes et voir si les gestes aident ou non les élèves.

Nous proposons un graphique permettant de regrouper les événements présentés précédemment.

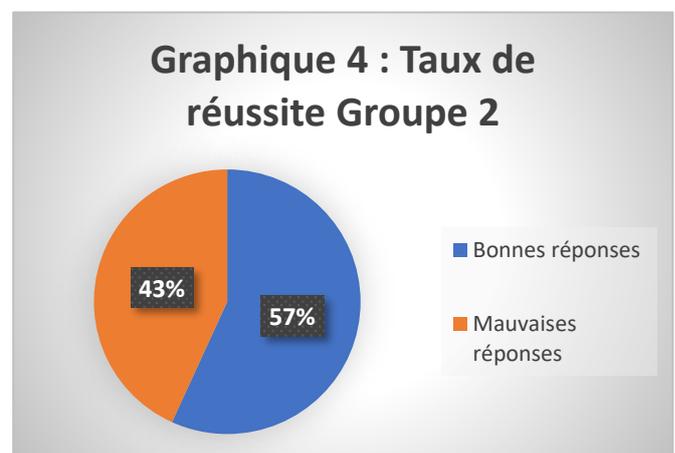
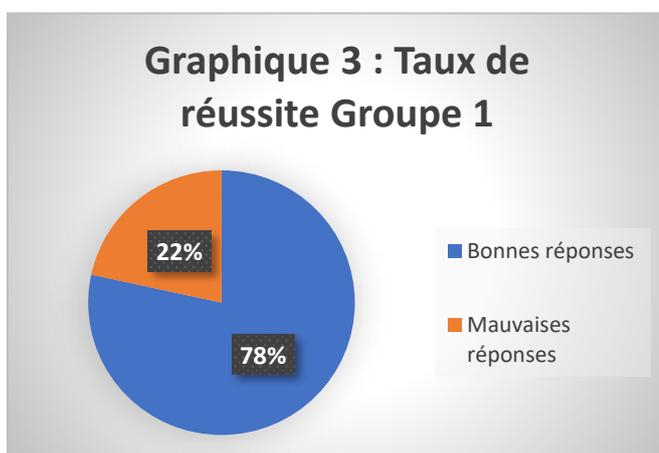
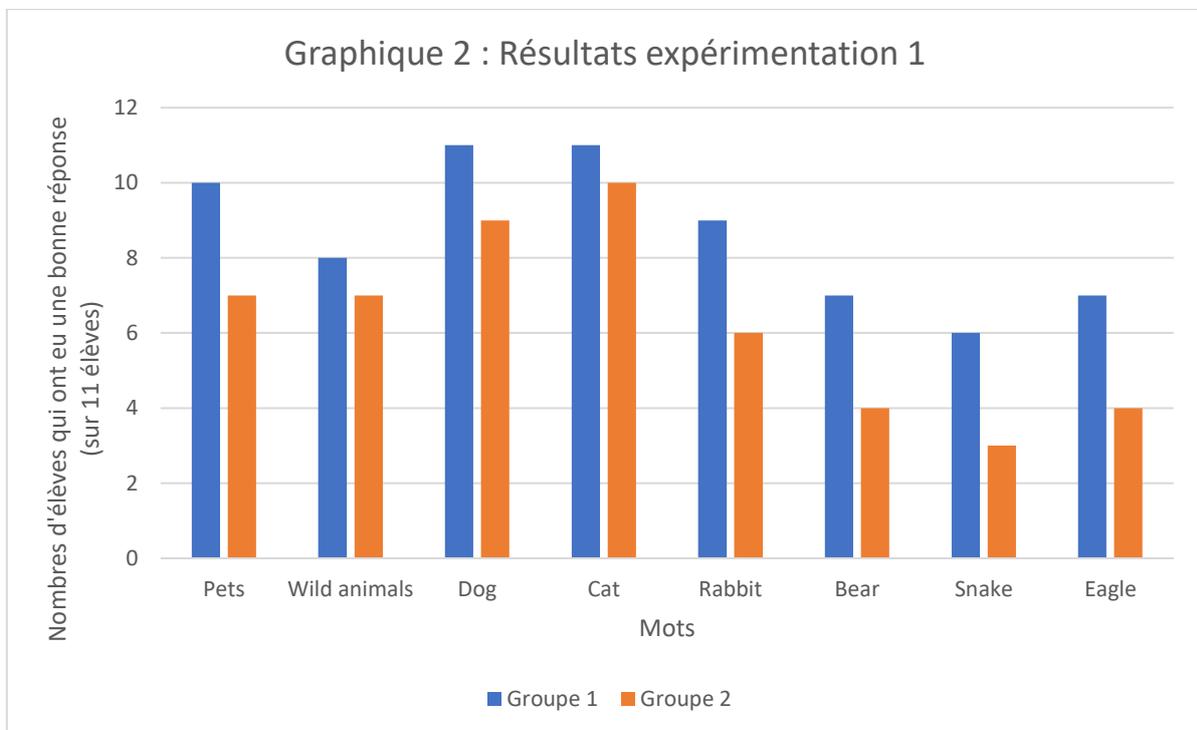
Tableau 6 : Légende du graphique 1

| | |
|-------------|--|
| Événement A | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. |
| Événement B | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. |
| Événement C | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. |
| Événement D | Le PE aide l'élève en faisant le geste, mais l'élève ne trouve pas le mot. |
| Événement E | L'élève utilise le bon geste mais ne trouve pas le mot. |
| Événement F | L'élève fait le geste après avoir dit le mot. |
| Événement G | L'élève utilise un autre type de geste. |



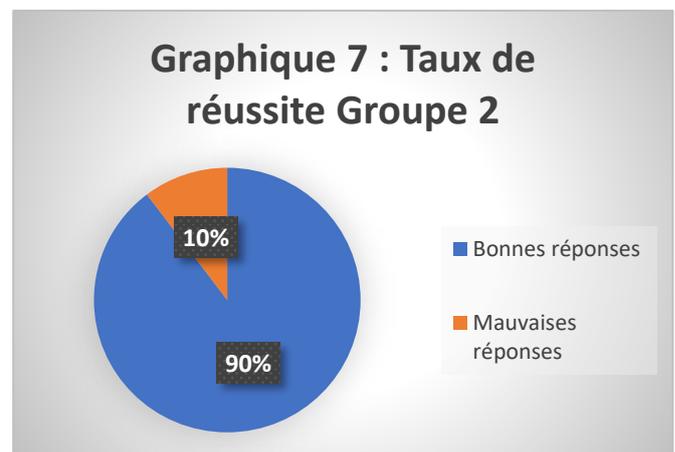
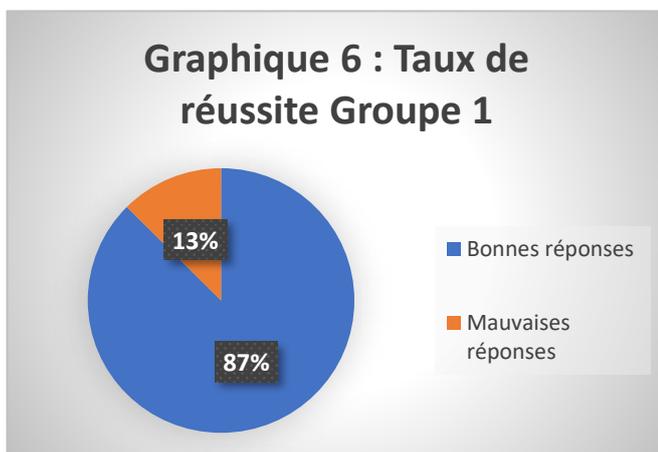
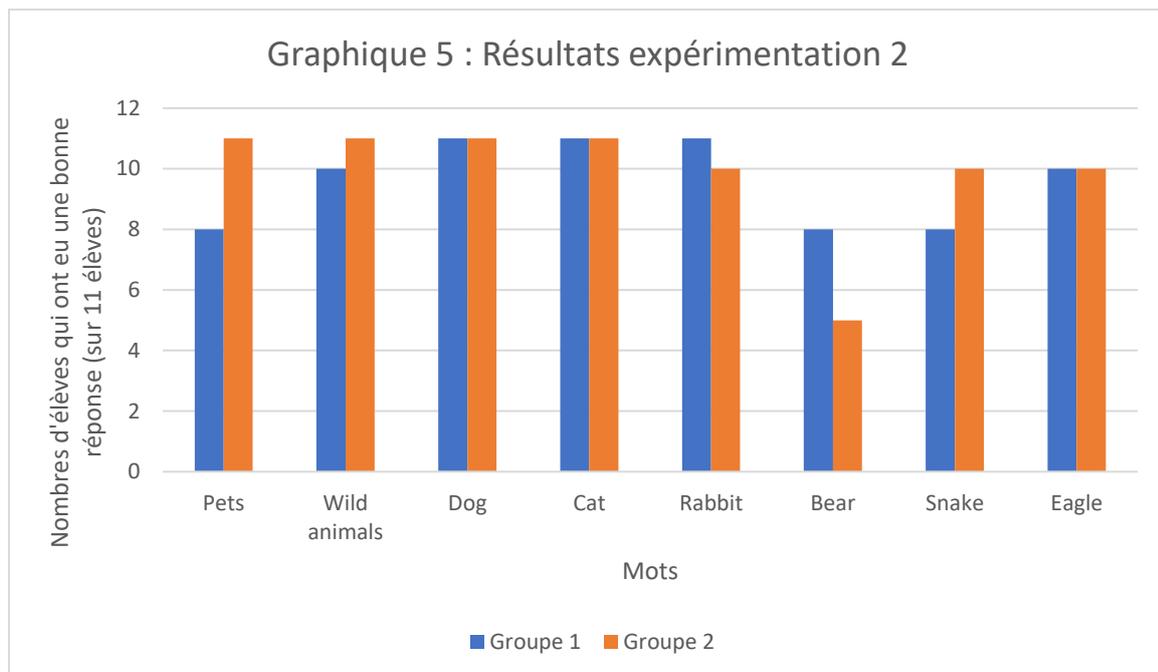
Nous pouvons voir que :

- Dans 33.7% des cas, les élèves disent le mot sans utiliser le geste
- Dans 23.3% des cas, les élèves ne trouvent pas le mot et n'utilisent pas de geste pour s'aider
- Dans 20.9% des cas, les élèves utilisent le geste en même temps qu'ils disent le mot
- Dans 12.8% des cas, les élèves utilisent le bon geste mais ne trouvent pas le mot
- Dans 4.70% des cas, le PE aide les élèves en faisant le geste, mais les élèves ne trouvent pas le mot
- Dans 2.3% des cas, les élèves font le geste après avoir dit le mot
- Dans 2.3% des cas, les élèves utilisent un autre type de geste.



Nous pouvons constater que le groupe 1 (groupe témoin : sans geste) a eu un taux de bonnes réponses supérieur au groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). En effet, 78% des réponses sont justes dans le groupe 1 contre 57% dans le groupe 2.

2.2 Expérimentation 2 : mémorisation du vocabulaire en fin de séquence



Nous pouvons voir que les résultats sont quasiment identiques, en fin de séquence 87% des réponses du groupe 1 sont correctes contre 90% pour le groupe 2. Nous pouvons également constater que les résultats sont meilleurs vis-à-vis du premier test. En effet dans le groupe 1, le taux de bonnes réponses est passé de 78% à 87% et dans le groupe 2, il est passé de 57% à 90%.

2.3 Expérimentation 3 : compréhension orale

Dans le tableau suivant, nous présentons les données extraites de la vidéo relative aux élèves du groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes) lors de l'expérimentation 3 (compréhension d'une histoire racontée en anglais).

Pour rappel, dans cette expérimentation le PE utilise les trois types de gestes co-verbaux : les gestes iconiques, les gestes métaphoriques et les gestes déictiques.

Ici « min » signifie « minute » et « sec » signifie « seconde ».

Capture d'écran de la vidéo des élèves du groupe 2 pendant l'expérimentation 3.

Les lettres représentent les élèves visibles.

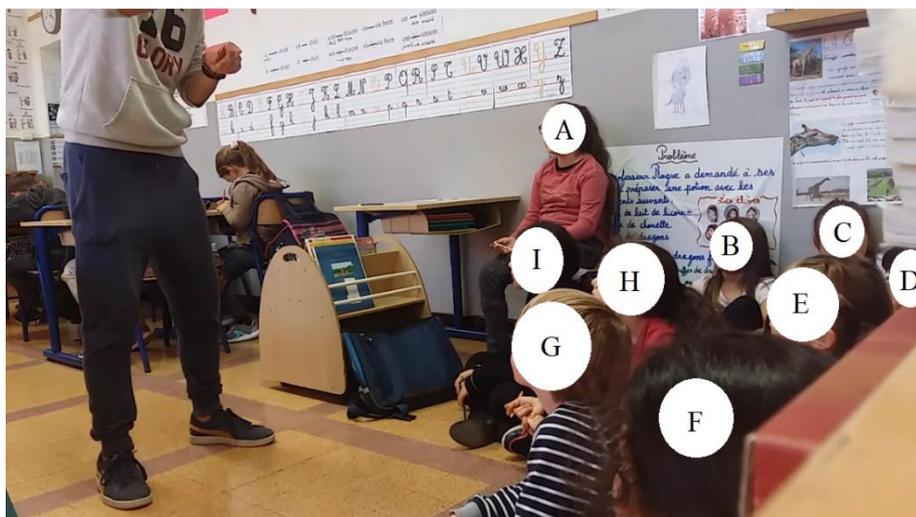
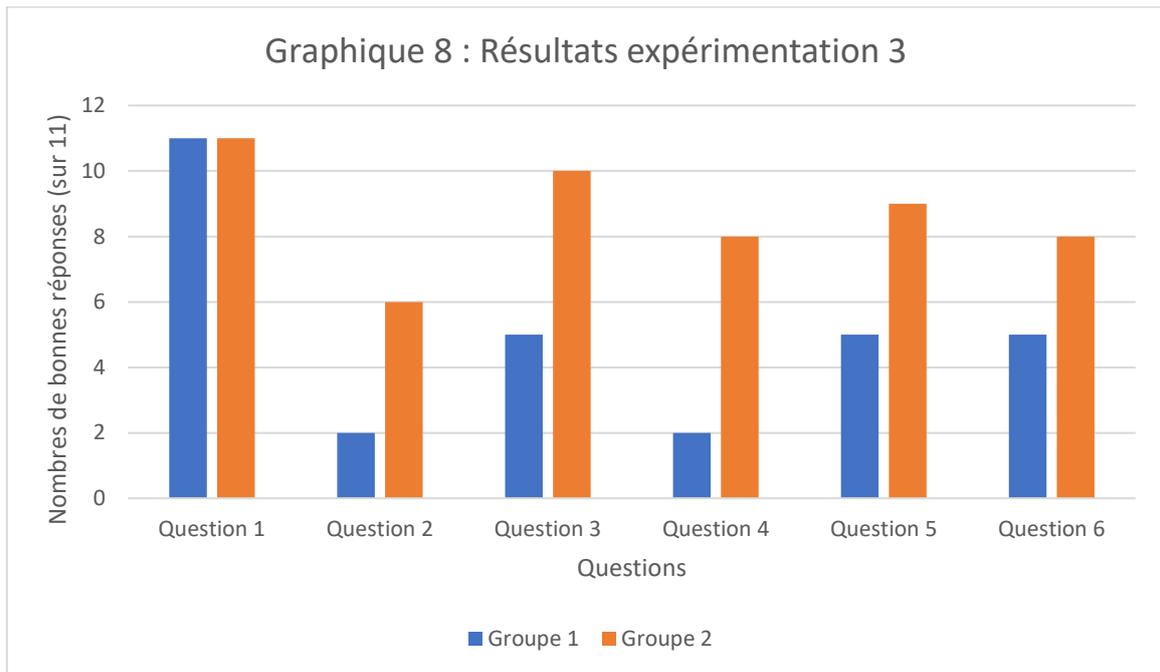


Tableau 7 : Recueil des données de la vidéo du groupe 2 lors de l'expérimentation 3

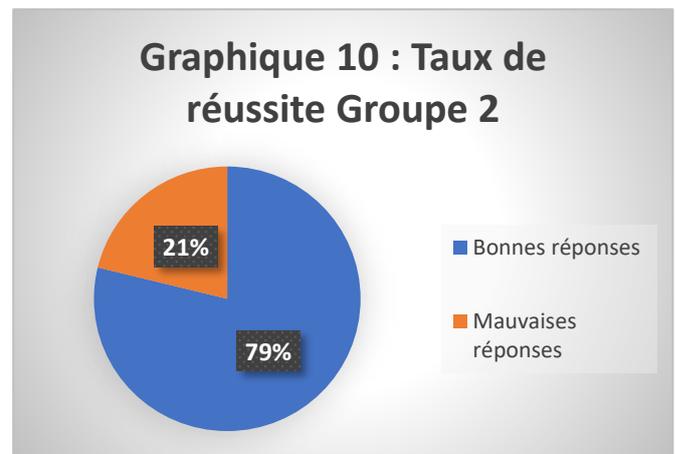
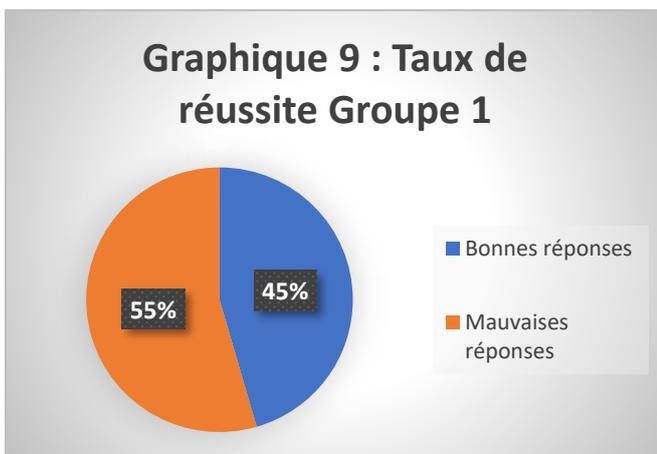
| Nom de la vidéo (en annexe sur la clé USB) : | | | |
|--|-------------------------------|---|--|
| Temps | Type de geste de l'enseignant | Objectif du geste | Effets sur les élèves |
| 16sec | Geste métaphorique. | Pour mimer le fait d'aller au zoo. | Les élèves B et I traduisent la phrase en français (« il va au zoo »). L'élève H acquiesce d'un signe de la tête. |
| 22sec | Geste métaphorique. | Pour montrer qu'il y a plein d'animaux. | L'élève B dit quelque chose d'in audible. |

| | | | |
|-----------|---------------------|---|--|
| 27sec | Geste métaphorique. | Pour mimer le fait de voir. | |
| 28sec | Geste iconique. | Pour représenter un singe. | L'élève H refait le geste (singe) de l'enseignant. Les élèves A, B et E rigolent. |
| 32sec | Geste métaphorique. | Pour mimer le fait de ne pas voir. | |
| 34sec | Geste iconique. | Pour représenter l'ours. | L'élève I traduit « Il ne l'a pas vu ». |
| 37sec | Geste métaphorique. | Pour mimer le fait de dormir. | L'élève A refait le geste de l'enseignant (dormir). L'élève B fait semblant de dormir. L'élève H hausse les épaules. |
| 42sec | Geste métaphorique. | Pour mimer le fait de voir. | |
| 44sec | Geste iconique. | Pour représenter le serpent. | |
| 46sec | Geste métaphorique. | Pour représenter le serpent petit. | L'élève H refait le signe « petit ». L'élève A la regarde faire. |
| 52sec | Geste métaphorique. | Pour mimer le fait de ne pas aimer. | |
| 55sec | Geste iconique. | Pour représenter le serpent. | L'élève B fait un signe de dégoût. L'élève H traduit ce que dit l'enseignant (« il n'aime pas »). |
| 59sec | Geste métaphorique. | Pour mimer la peur. | |
| 1min | Geste iconique. | Pour représenter le serpent. | L'élève B dit à sa voisine (« il a peur »). |
| 1min02sec | Geste métaphorique. | Pour mimer le fait d'aimer. (Une erreur est commise par l'enseignant : « likes »). | |
| 1min05sec | Geste iconique. | Pour représenter un cheval. | |

| | | | |
|--------------------|---------------------|----------------------------------|--|
| 1min10sec | Geste métaphorique. | Pour représenter le nombre huit. | |
| 1min11sec | Geste iconique. | Pour représenter un cheval. | Les élèves B et E sont surpris. |
| 0sec- 1min15sec | | | Tous les élèves sont attentifs. Ils regardent et écoutent le PE. |

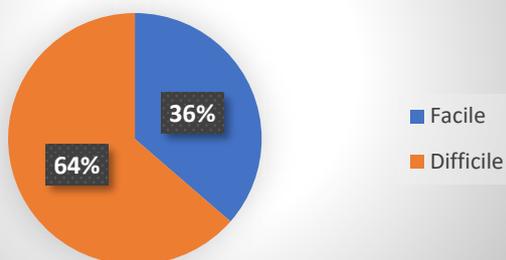


Pour toutes les questions, hormis la première, les élèves du groupe 2 ont mieux répondu.

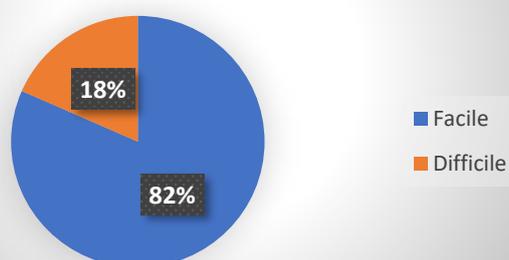


Dans le groupe 1, 45% des réponses sont correctes contre 79% dans le groupe 2.

Graphique 11 : Niveau de difficulté de la compréhension évalué par les élèves du groupe 1

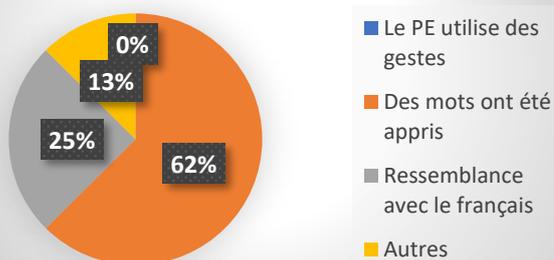


Graphique 12 : Niveau de difficulté de la compréhension évalué par les élèves du groupe 2



Dans le groupe 1, 36% des élèves ont trouvé l'histoire facile à comprendre tandis que 64% l'ont trouvée difficile. Dans le groupe 2, 82% des élèves ont trouvé l'histoire facile à comprendre et 18% des élèves l'ont trouvée difficile à comprendre.

Graphique 13 : Raison pour laquelle le niveau a été jugé "facile" dans le groupe 2



Ce graphique nous permet de voir les raisons pour lesquelles les élèves du groupe 2 ont trouvé l'histoire facile à comprendre. Parmi eux, 62% parce qu'ils ont reconnu des mots déjà appris, 25% parce que des mots ressemblaient au français, et 13% avaient une autre raison.

Nous pouvons noter qu'aucun élève n'a fait référence aux gestes.

3. Analyse des résultats

Dans cette partie nous analyserons nos résultats de manière à valider ou non nos hypothèses.

Nous avons deux hypothèses à vérifier :

- Hypothèse 1 : L'utilisation de gestes co-verbaux par des élèves de CE1 permet de faciliter la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais.
- Hypothèse 2 : L'utilisation de gestes co-verbaux par l'enseignant permet aux élèves de CE1 de comprendre ce que dit l'enseignant en anglais.

3.1 Vérification de l'hypothèse 1

Tableau 8 : Analyse des vidéos des élèves du groupe 2 lors de l'expérimentation 1

| Evènement | Description | Analyses |
|--------------------------------|---|--|
| Evènement A (20.9% des cas) | L'élève utilise le geste en même temps qu'il dit le mot. | Le mot est associé au geste. Le geste facilite la mémorisation du mot. |
| Evènement B (33.7% des cas) | L'élève dit le mot sans utiliser le geste. | Le geste a peut-être permis de mettre en mémoire plus facilement le vocabulaire, mais il n'intervient pas dans sa réactivation. |
| Evènement C (23.3% des cas) | L'élève ne trouve pas le mot et n'utilise pas de geste pour s'aider. | Bien que les élèves connaissent souvent le geste (car ils le font après lorsque l'enseignant donne la réponse), ils ne l'utilisent pas pour se rappeler du mot. L'utilisation du geste comme support/aide n'est pas automatique ou pas efficace. |
| Evènement D (4.7% des cas) | Le PE aide l'élève en faisant le geste (après avoir renseigné la grille d'évaluation), mais l'élève ne trouve pas le mot. | Lorsque l'élève voit le geste associé au mot, cela ne l'aide pas pour trouver le mot. Le geste n'aide pas l'élève. |
| Evènement E (12.8% des cas) | L'élève utilise le bon geste mais ne trouve pas le mot. | Le fait de faire le geste n'aide pas l'élève à trouver le mot. |
| Evènement F (2.3% des cas) | L'élève fait le geste après avoir dit le mot. | Le geste n'intervient pas dans la réactivation du mot car il est fait après que le mot soit dit. |
| Evènement G (2.3% des cas) | L'élève utilise un autre type de geste. | L'élève s'est approprié d'autres gestes pour s'aider à mémoriser des mots. |

a. Analyse des résultats de l'expérimentation 1

Nous pouvons constater que l'utilisation des gestes iconiques par les élèves n'est pas systématique. En effet, dans seulement 20.9% des cas, les élèves utilisent les gestes pour dire les mots. Aussi, nous pouvons penser que dans ces cas-là, le mot a été associé au geste et que la réalisation de ce dernier facilite la réactivation du mot. Il aurait été intéressant de demander

ensuite à ces élèves de ne pas utiliser le geste pour dire le mot. Nous aurions pu constater s'il y avait ou non une différence. S'il y avait effectivement une différence, alors le geste faciliterait la mémorisation du vocabulaire. S'il n'y avait pas de différence, deux hypothèses seraient alors envisageables : 1) le geste n'interviendrait pas dans la mémorisation, ou bien 2) le geste interviendrait seulement au moment de l'encodage (la mise en mémoire) et n'interviendrait pas lors de l'activation. Cela permettrait également de comprendre pourquoi les élèves ne sont pas aidés lorsque le PE fait le geste. En effet, si les gestes facilitaient seulement l'encodage et n'intervenaient pas lors de la réactivation, alors nous pourrions comprendre pourquoi les gestes de l'enseignant n'aident pas les élèves.

Dans 33.7% des cas, les élèves disent les mots sans utiliser les gestes. Là non plus, nous ne savons pas si les gestes n'interviennent pas dans la mémorisation ou s'ils interviennent seulement au moment de l'encodage des informations.

En analysant les graphiques 3 et 4 qui présentent les taux de réussite des deux groupes au test 1 réalisé en début de séquence, nous pouvons voir que le taux de réussite est plus élevé pour le groupe 1 (groupe témoin : sans geste). En effet 78% des réponses du groupe 1 étaient correctes contre 57% pour le groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes).

Concernant notre précédente interrogation (est-ce que les gestes facilitent l'encodage des informations ?), il semble que les gestes ne facilitent pas la mise en mémoire d'un nouveau vocabulaire puisque le groupe sans geste a de meilleurs résultats que le groupe avec gestes.

Néanmoins, cette différence de résultat peut s'expliquer d'une autre manière ; l'utilisation des gestes dans l'enseignement de l'anglais était quelque chose de nouveau et il a fallu un certain temps avant que les élèves rentrent bien dans l'activité. En effet, en début de séquence les élèves trouvaient cela amusant et le PE devait régulièrement interrompre son activité pour recadrer les élèves. De plus, l'apprentissage des mots sans les gestes a permis plus de répétitions, ce qui explique peut-être les meilleurs résultats du groupe 1. Aussi, si nous étions amenés à refaire cette expérimentation, peut être que nous définirions la durée de l'activité non pas vis-à-vis du temps, mais plutôt vis-à-vis du nombre de répétitions effectuées.

Nous comprenons que les gestes des élèves ne les aident pas systématiquement lors de la réactivation du vocabulaire. En effet, dans de nombreux cas les élèves trouvent les mots sans s'aider des gestes (dans 33.7% des cas). Dans d'autres cas, les gestes sont connus, mais ces derniers n'aident pas les élèves (dans 12.8% des cas) ou bien les élèves ne les utilisent pas

pour s'aider (dans 23.3% des cas). Enfin, parfois, même lorsque le geste est montré par l'enseignant, les élèves ne sont pas aidés (dans 4.7% des cas).

Ainsi, il semble donc qu'à court terme, les gestes iconiques ne facilitent pas la mémorisation de vocabulaire.

b. Analyse des résultats de l'expérimentation 2

Ensuite, les graphiques 6 et 7 nous permettent d'analyser les résultats des élèves au test 2 de fin de séquence. Cette fois-ci, nous pouvons constater que le taux de réussite des élèves est quasiment le même quel que soit le groupe. Il est légèrement supérieur pour le groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). En effet, 90% des réponses du groupe 2 sont correctes et elles sont de l'ordre de 87% pour le groupe 1 (groupe témoin : sans geste). Nous pouvons observer que le groupe 2 a beaucoup plus progressé que le groupe 1. En effet, le taux de bonnes réponses est passé de 57% à 90%. Cela s'explique par le fait que l'utilisation des gestes a été comprise par les élèves et qu'il y avait ainsi plus de répétitions.

Aussi, nous pouvons dire qu'à plus long terme, la mémorisation du vocabulaire est aussi efficace avec ou sans geste.

Nous n'avons pas de vidéo des élèves du groupe 2 lors du test 2 en fin de séquence. Il aurait été néanmoins pertinent de comparer les événements du test 1 avec ceux du test 2 pour analyser l'évolution des comportements des élèves. Utilisent-ils plus les gestes ? Les gestes semblent-ils aider davantage les élèves dans la réactivation du vocabulaire ?

Bien que nous n'ayons pas de vidéo, nous pouvons dire que les élèves ont encore moins utilisé les gestes que lors du test 1. En effet, les réponses des élèves étaient beaucoup plus automatisées et les gestes n'intervenaient que très peu.

Se référer à l'annexe IX (page 14 des annexes) pour lire les commentaires de l'enseignant dans son cahier de suivi.

c. Synthèse

Concernant notre hypothèse n°1, nous pouvons constater que les gestes ne facilitent pas la mémorisation d'un nouveau vocabulaire. En effet, dans le cadre de ce travail, nous pouvons dire que l'utilisation, nouvelle, des gestes a été une difficulté supplémentaire en début de séquence. De plus, en fin de séquence, bien que l'utilisation des gestes ait été comprise par les élèves, les résultats ne sont pas significatifs et ne permettent pas d'affirmer que les gestes ont facilité la mémorisation du vocabulaire. C'est peut-être la simple utilisation des flashcards qui l'a permise. Il est alors intéressant de se demander si cela ne proviendrait pas de la séquence. En effet, le vocabulaire enseigné était peut-être trop simple pour observer une véritable différence entre les deux groupes.

Enfin, il serait intéressant de savoir si les gestes permettent aux élèves de mémoriser à plus long terme encore le vocabulaire. Pour cela, un nouveau test pourrait être envisagé au retour des vacances.

3.2 Vérification de l'hypothèse 2

a. Analyse des résultats de l'expérimentation 3

Les graphiques 9 et 10 nous permettent de constater que les élèves du groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes) ont mieux réussi que les élèves du groupe 1 (groupe témoin : sans geste). En effet, 79% des réponses du groupe 2 étaient correctes contre 45% pour le groupe 1. Le graphique 8 permet de voir que, sauf à la première question où tous les élèves de la classe ont su répondre, les élèves du groupe 2 ont nettement mieux répondu. La différence est visible, sans ambiguïté. Tous les élèves ont bien répondu à la question 1, car le mot « zoo » était connu des élèves (mot appris lors de la séance précédent le test). Pour toutes les autres questions, le taux de réussite est plus bas pour le groupe 1. En effet, les élèves ont reconnu les noms d'animaux (vocabulaire appris lors de la séquence), mais ils ont eu du mal à savoir si John a pu les voir ou pas, s'il les aime ou pas et combien il y en a.

Nous pensons donc que les gestes ont facilité la compréhension des élèves du groupe 2.

Le tableau 7 nous informe que les gestes ont permis aux élèves de directement traduire ce qu'a dit l'enseignant (« Il va au zoo », « Il ne l'a pas vu », « Il n'aime pas », « Il a peur »).

Ces gestes ont conduit les élèves à comprendre que John allait au zoo, qu'il n'a pas vu l'ours, qu'il n'aime pas et qu'il a peur des serpents. Ici, nous sommes certains que les gestes ont facilité la compréhension des élèves, car ils ont été en mesure de traduire les mots de l'enseignant.

Une partie des gestes utilisés par l'enseignant était connue des élèves (notamment ceux pour les animaux, sauf pour le mot « singe »). D'autres gestes étaient nouveaux (pour mimer le fait d'aimer ou non, de voir ou non, de dormir et pour représenter l'adjectif « petit »). Pour ces gestes, l'enseignant a dû réfléchir à la manière la plus simple et la plus appropriée de réaliser les gestes en question et les répéter à l'identique afin de faciliter la compréhension des élèves. Les gestes choisis étaient des gestes facilement identifiables (geste stéréotypé pour le singe, le signe du cœur pour dire que John aime, et montrer les yeux pour mimer le fait de voir). Nous pouvons dire que ces gestes ont été compris, car le taux de bonnes réponses pour les questions 3, 4, 5 et 6 est élevé. De plus, certains élèves reproduisaient les gestes de l'enseignant. Cela montre bien que les gestes sont compris, car les élèves sont en mesure de les refaire ou de les mimer autrement (fermer les yeux pour dormir).

Enfin, nous déduisons que les gestes facilitent la compréhension des élèves car ces derniers expriment des signes de dégoût ou d'étonnement, ce qui montre qu'ils comprennent ce qui est raconté.

Avant de valider ou non notre deuxième hypothèse, il est pertinent d'analyser la dernière question du test qui nous renseigne sur le niveau de difficulté de compréhension jugé par les élèves. Nous pouvons constater sur les graphiques 11 et 12 que 36% des élèves du groupe 1 (groupe témoin : sans geste) ont trouvé l'histoire facile à comprendre contre 82% pour le groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes).

Aussi, nous pouvons conclure en validant notre hypothèse 2. En effet, le travail mené dans ce mémoire nous permet de dire que l'utilisation de gestes co-verbaux de la part de l'enseignant a permis aux élèves de mieux comprendre l'histoire racontée en anglais.

b. Limites

Nous pouvons noter que les gestes utilisés sont essentiellement des gestes iconiques (pour représenter des concepts concrets, ici les animaux) et des gestes métaphoriques (pour représenter des concepts abstraits : le fait de voir, aimer, aller, le nombre huit). Nous pouvons

donc affirmer que ces deux types de gestes co-verbaux sont compréhensibles par les élèves et facilitent leur compréhension de l'histoire, dans la mesure où l'enseignant a réfléchi à quels gestes utiliser et à la manière de les faire. Néanmoins, dans cette expérimentation, nous n'avons pas utilisé de geste déictique. Aussi, nous ne pouvons pas conclure sur les effets de ces gestes dans ce travail. Nous imaginons que les effets auraient été similaires aux deux autres types de gestes, mais nous ne pouvons pas l'affirmer.

c. Perspectives

Il est tout de même intéressant de noter qu'aucun élève du groupe 2 n'a trouvé l'histoire facile à comprendre car le PE a utilisé des gestes lorsqu'il racontait (graphique 13). Ainsi, l'effet des gestes sur la compréhension des élèves semble être inconsciente. Il serait alors intéressant de se demander si le fait de rendre les gestes explicites aux élèves permettrait de faciliter encore davantage la compréhension de l'histoire.

Notons aussi que tous les élèves sont attentifs à l'histoire, en effet, tous les élèves regardent et écoutent l'enseignant. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse selon laquelle la lecture d'une histoire accompagnée de gestes capte davantage l'attention des élèves qu'une lecture sans geste.

Pour nous assurer de ce qui vient d'être affirmé, il serait également pertinent de raconter une nouvelle fois l'histoire au groupe 1 en utilisant cette fois-ci les gestes. En effet, puisqu'aucun retour n'a été fait sur l'histoire, nous pourrions constater sur les mêmes élèves si les gestes facilitent ou non la compréhension et si l'attention semble plus importante.

4. Conclusion de la partie expérimentale

Pour conclure ce travail expérimental, nous noterons que les gestes ne facilitent pas la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais spécifique aux animaux. Néanmoins l'utilisation de gestes iconiques et métaphoriques est efficace pour faciliter la compréhension d'une histoire racontée en anglais.

Ce mémoire n'a pas permis de valider notre première hypothèse. Nous continuerons ce travail de recherche en observant si les gestes facilitent la mémorisation à long terme. Nous avons néanmoins validé notre seconde hypothèse et nous avons vu qu'il serait intéressant de savoir également si l'utilisation des gestes favorise l'attention des élèves.

IV. Conclusion.

Tout au long de ce mémoire, nous nous sommes questionnés quant à l'effet des gestes sur l'enseignement des langues vivantes étrangères en CE1. Les programmes d'enseignement préconisent de proposer des activités en LVE le plus possible dans la langue enseignée. Nous avons donc cherché un moyen pour faciliter l'accès au sens des élèves de CE1, encore novices. C'est ainsi que nous nous sommes tournés vers l'utilisation des gestes. Nous avons alors proposé la problématique suivante : en quoi l'utilisation de gestes permet-elle de faciliter l'enseignement des langues vivantes étrangères à des élèves de CE1 ?

Après avoir exposé un cadre théorique concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères et la gestualité, nous avons émis deux hypothèses : l'utilisation de gestes co-verbaux par des élèves de CE1 permet de faciliter la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais, et l'utilisation de gestes co-verbaux par l'enseignant permet aux élèves de CE1 de mieux comprendre ce que dit l'enseignant en anglais.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené trois expérimentations durant une séquence d'apprentissage sur les animaux. La classe était séparée en deux groupes d'élèves de même niveau : le groupe 1 (groupe témoin : sans geste) et le groupe 2 (groupe expérimental : avec gestes). La séquence proposée était strictement la même, la seule variable était l'utilisation ou non des gestes.

Les deux premières expérimentations avaient pour objectif de vérifier si l'utilisation de gestes iconiques et métaphoriques par les élèves les aidait à mémoriser un nouveau vocabulaire à court et long terme. La troisième expérimentation avait pour objectif de vérifier si l'utilisation de gestes iconiques et métaphoriques par l'enseignant facilitait la compréhension des élèves d'une histoire racontée en anglais.

Après l'analyse des résultats nous n'avons pas validé notre première hypothèse « l'utilisation de gestes co-verbaux par des élèves de CE1 permet de faciliter la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais ». En effet, l'utilisation nouvelle des gestes par les élèves du groupe 2 n'a pas facilité la mémorisation du nouveau vocabulaire. A l'issue de la séquence, les deux groupes l'avaient aussi bien mémorisé.

Nous avons cependant validé notre seconde hypothèse « l'utilisation de gestes co-verbaux par l'enseignant permet aux élèves de CE1 de mieux comprendre ce que dit le professeur en anglais », dans la mesure où les gestes sont connus des élèves ou suffisamment explicites pour être compris.

Ainsi, nous retiendrons de ce travail que l'utilisation réfléchie de gestes par l'enseignant est un moyen efficace pour faciliter la compréhension des élèves et ainsi augmenter la part d'expression anglaise dans les activités de LVE.

Par ailleurs, nous pouvons mettre en avant les intérêts pédagogiques de ce travail. En effet, l'utilisation des gestes par les élèves a permis d'augmenter leur motivation et leur intérêt dans les activités proposées. De plus, la gestualité utilisée répond bien à une « démarche actionnelle » dans laquelle l'enfant agit et participe activement. L'activité ainsi proposée devient signifiante et débouche sur une production finale, tout cela dans un environnement rassurant et ludique.

Enfin, nous savons à présent qu'il est possible de raconter des histoires et des événements en anglais avec une gestuelle adaptée, permettant ainsi aux élèves d'entendre davantage la langue étudiée.

Ce travail de recherche a cependant révélé quelques limites. En effet, le nombre de répétitions dans les premières séances a été moins important pour le groupe 2. Il a donc été difficile de conclure sur les résultats de la première expérimentation. Si nous devions le refaire, nous baserions le temps de la séance sur le nombre de répétitions et non sur la durée. De plus, nous n'avons pas utilisé de gestes déictiques dans nos expérimentations. Aussi, nous ne pouvons pas savoir si ce type de geste co-verbal facilite ou non l'enseignement des LVE. Enfin, nous avons également vu que les gestes restaient inconscients pour les élèves. Peut-être qu'un enseignement plus explicite des gestes faciliterait davantage la mémorisation et la compréhension des élèves.

Il serait intéressant de prolonger ce travail d'une part pour observer si les gestes effectués par les élèves du groupe 2 leur permettent de se rappeler du vocabulaire appris après une longue période sans réactivation.

D'autre part, ayant constaté que les gestes augmentaient de façon certaine l'attention des élèves, il serait également pertinent de savoir si l'utilisation des gestes a un effet bénéfique dans l'enseignement des autres disciplines.

Bibliographie

Bibliographie par ordre alphabétique :

ASHER James J. 1969, « The Total Physical Response Technique of Learning », *The Journal of Special Education*.

BAGNOLI Paola, DOTTI Eduardo, PRADERI Rosina et RUEL Véronique, 2010, « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue 3er. *Foro de Lenguas de ANEP*, Montevideo, Uruguay.

BELLEAU Jacques, 2001, « Les formes d'intelligence de Gardner », consultable à l'adresse : <http://www.ell.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>

BELLEVILLE Amandine, « Démarche actionnelle », consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

BUCHETON Dominique et SOULE Yves, 2009 « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.

CALBRIS Geneviève et PORCHER Louis, 1989, *Geste et communication*, Paris, Didier.

Code de l'éducation, Legifrance, 2019, consulté le 12 février 2019 à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

COSNIER Jacques, 1977, « Communication non verbale et langage », *Psychologie médicale*. Lyon, 2033 – 2049.

DUVILLARD Jean, 2017, *Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante*, Paris, ESF.

Eduscol, 2014, consultable à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

FETET Antoine, 2012, *Stone Soup*, Paris, Retz.

GARDNER Howard, 1993, *Frames of Mind*, New York, Basic Books, 1993.

GARDNER Howard, 1996, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes de l'intelligence*. Paris, Retz.

GARDNER Howard, 1997, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Éditions Odile Jacob.

HENNEL-BRZOZOWSKA Agnieszka, 2008, « La communication non-verbale et paraverbale-perspective d'un psychologue », Synergies Pologne, (5), 21-30.

MACEDONIA Manuela, 2014 « Ramener le corps dans l'esprit: les gestes améliorent l'apprentissage des mots en langue étrangère », *Frontiers in psychology* , 5 , 1467

Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, « Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programmes pour les cycles 2, 3 et 4 ». Consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2019, consulté le 1 mars 2019 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html>

MOULIN Jean-François, 2004, « Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159.

Ressource Eduscol, 2016, « Croiser les enseignements et les pratiques ». Consultable à l'adresse :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignements_566871.pdf

TELLIER Marion, 2004, « L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère. Actes du colloque : *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, Colloque international, Arras. Publié du Cédérom.

TELLIER Marion, 2006, *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans* (thèse de doctorat), Université Paris-Diderot, Paris VII.

TELLIER Marion, 2008, « Dire avec des gestes », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, n°44, 40-50.

TELLIER Marion, 2010, *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, Paris, L'Harmattan.

TELLIER Marion, GUARDIOLA Mathilde, BIGI Brigitte, 2011, « Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation. Atelier DEGELS, 18ème conférence annuelle Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN), Montpellier, France. pp.45-56.

Bibliographie par type de document :

Livres :

CALBRIS Geneviève et PORCHER Louis, 1989, *Geste et communication*, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

DUVILLARD Jean, 2017, *Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante*, Paris, ESF.

FETET Antoine, 2012, *Stone Soup*, Paris, Retz.

GARDNER Howard, 1993, *Frames of Mind*, New York, Basic Books, 1993.

GARDNER Howard, 1996, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes de l'intelligence*. Paris, Retz.

GARDNER Howard, 1997, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Éditions Odile Jacob.

TELLIER Marion, 2010, *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, Paris, L'Harmattan.

Articles dans une revue :

ASHER James J. 1969, « The Total Physical Response Technique of Learning », *The Journal of Special Education*.

BAGNOLI Paola, DOTTI Eduardo, PRADERI Rosina et RUEL Véronique, 2010, « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue 3er. *Foro de Lenguas de ANEP*, Montevideo, Uruguay.

BUCHETON Dominique et SOULE Yves, 2009 « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.

COSNIER Jacques, 1977, « Communication non verbale et langage », *Psychologie médicale*. Lyon, 2033 – 2049.

HENNEL-BRZOZOWSKA Agnieszka, 2008, « La communication non-verbale et paraverbale-perspective d'un psychologue », *Synergies Pologne*, (5), 21-30.

MACEDONIA Manuela, 2014 « Ramener le corps dans l'esprit: les gestes améliorent l'apprentissage des mots en langue étrangère », *Frontiers in psychology*, 5, 1467

MOULIN Jean-François, 2004, « Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159.

TELLIER Marion, 2008, « Dire avec des gestes », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, n°44, 40-50.

Documents officiels :

Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, « Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programmes pour les cycles 2, 3 et 4 ». Consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf.

Ressource Eduscol, 2016, « Croiser les enseignements et les pratiques ». Consultable à l'adresse :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignements_566871.pdf

Thèses :

TELLIER Marion, 2006, *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans* (thèse de doctorat), Université Paris-Diderot, Paris VII.

Sites internet :

Code de l'éducation, Legifrance, 2019, consulté le 12 février 2019 à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

Ministère de l'Éducation Nationale, 2019, consulté le 1 mars 2019 à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html>

Eduscol, 2014, consultable à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

Actes de colloque / Communication dans un congrès :

TELLIER Marion, 2004, « L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère. Actes du colloque : *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, Colloque international, Arras. Publié du Cédérom.

TELLIER Marion, GUARDIOLA Mathilde, BIGI Brigitte, 2011, « Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation. Atelier DEGELS, 18ème conférence annuelle Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN), Montpellier, France. pp.45-56.

Fiches didactiques :

BELLEVILLE Amandine, « Démarche actionnelle », consultable à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

BELLEAU Jacques, 2001, « Les formes d'intelligence de Gardner », consultable à l'adresse : <http://www.cll.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>

Annexes

Table des matières

| | |
|--|----|
| Annexe I : La séquence support et un exemple de séance..... | 1 |
| Annexe II : Histoire racontée en anglais et questions du test 1 écrit pour établir deux groupes de niveaux homogènes | 5 |
| Annexe III : Résultats des deux tests pour créer deux groupes homogènes..... | 6 |
| Annexe IV : Illustrations des types de gestes utilisés..... | 8 |
| Annexe V : Grille d'évaluation du test de l'expérimentation n°1 | 10 |
| Annexe VI : Grille d'évaluation du test de l'expérimentation n°2..... | 11 |
| Annexe VII : Histoire racontée et questions posées lors de l'expérimentation n°3 | 12 |
| Annexe VIII : Grille d'évaluation de l'expérimentation n°3..... | 13 |
| Annexe IX : Cahier de suivi de l'enseignant..... | 14 |

Annexe I : La séquence support et un exemple de séance

Séquence support :

| Séquence d'apprentissage : « ANIMALS » | | |
|--|---|---|
| Langues Vivantes Etrangères (anglais) | Niveau de classe : CE1 (cycle 2) | |
| Nombre de séances : 10 | Période : 4 | |
| Programmes 2015 | | |
| L'univers enfantin : les animaux. Prendre part à une conversation : poser des questions et y répondre. | | |
| Socle commun de connaissances, de compétences et culture : 23 avril 2015 | | |
| Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer : Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère. | | |
| Compétences visées dans la séquence | | |
| Capacités : -Ecouter et comprendre un message oral, -Participer à des échanges simples. | Attitudes : -Ecouter, aider, coopérer, -Oser s'exprimer, -S'engager sans appréhension. | Connaissances : -Connaitre du vocabulaire : pets, wild animals, farm animals, cat, dog, rabbit, bear, eagle, snake, cow, pig, horse. -Connaitre des structures syntaxiques : « Have you got a... ? » « Yes I have got a... » « No I haven't got a... » -Découvrir le zoo de Londres. |
| Objectif général | | |
| A la fin de la séquence, les élèves seront capables de jouer au jeu des sept familles d'animaux en anglais. | | |
| Evaluation et projet final | | |
| Connaître le vocabulaire des animaux et utiliser les bonnes structures syntaxiques dans le jeu des sept familles. | | |
| Prolongement | | |
| Créer des animaux originaux (réinvestissement du vocabulaire sur les parties du corps) pour enrichir le jeu des sept familles. | | |

Groupe 1 : groupe témoin (sans geste)

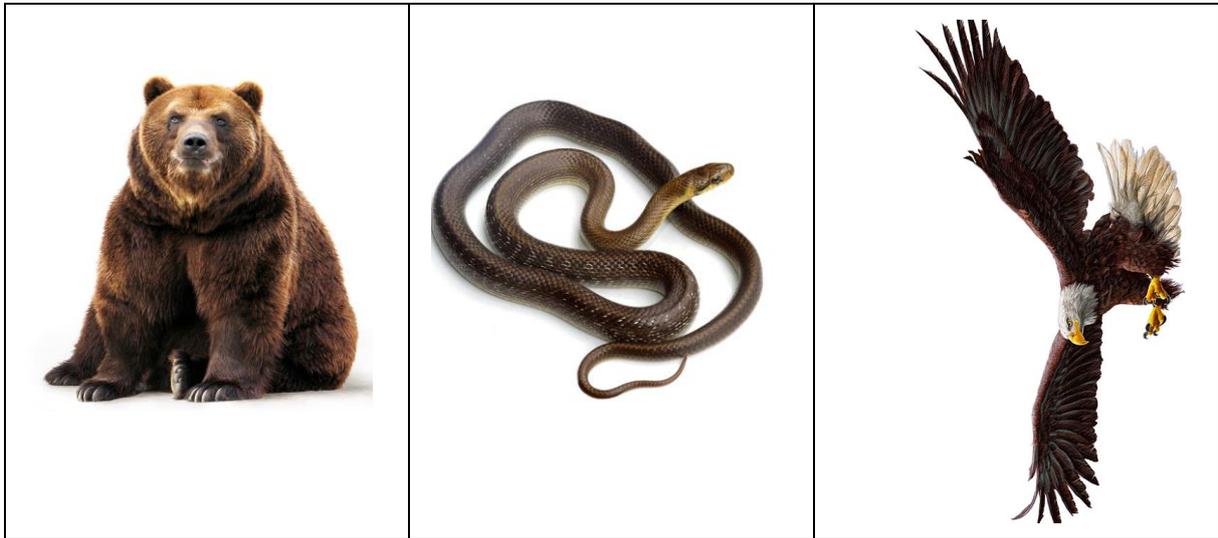
Groupe 2 : groupe expérimental (avec gestes)

| Plan de séquence | | |
|----------------------------|--|---|
| Séances | Objectifs | Déroulement |
| Séance 1 | Acquérir du vocabulaire sur les animaux de compagnie. | Groupe 1 : présentation des flashcards. Groupe 2 : présentation des flashcards et des gestes. |
| Séance 2 | Acquérir du vocabulaire sur les animaux sauvages. | Groupe 1 : présentation des flashcards. Groupe 2 : présentation des flashcards et des gestes. |
| Expérimentation n°1 | | |
| Séance 3 | Réviser le vocabulaire appris lors des séances 1 et 2. | Groupe 1 : présentation des flashcards. Groupe 2 : présentation des flashcards et des gestes. |
| Séance 4 | Réviser le vocabulaire et apprendre les structures syntaxiques : « Have you got a... ? » « Yes I have got a... » « No I haven't got a... » | Réalisation de jeux : <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « memory » : les élèves sont en groupe. Ils ont des cartes retournées (les animaux). Un élève retourne une carte et doit dire le nom de l'animal. Il retourne une autre carte et procède de la même manière. Si les deux animaux sont identiques l'élève peut prendre les cartes. But du jeu : avoir le plus de cartes. - Jeu « Do you have ? » : le PE distribue des cartes au hasard aux élèves. Le PE demande ensuite « Do you have a... ? » à un élève. L'élève répond « Yes I have got a... » ou « No I haven't got a... ». Ensuite c'est un élève qui pose la question. Enfin, les élèves sont par groupe et procèdent de manière autonome. |
| Séance 5 | Acquérir du vocabulaire sur les animaux de la ferme. | Groupe 1 : présentation des flashcards. Groupe 2 : présentation des flashcards et des gestes. |
| Séance 6 | Réviser le vocabulaire appris. | Réalisation de jeux : <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « memory » - Jeu « Do you have ? ». |
| Séance 7 | Réviser le vocabulaire et revoir les structures syntaxiques : « Have you got a... ? » « Yes I have got a... » « No I haven't got a... » | Réalisation de jeux : <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « memory » - Jeu « Do you have ? » |
| Expérimentation n°2 | | |
| Séance 8 | Apport culturel. | Découvrir le zoo de Londres. |
| Expérimentation n°3 | | |
| Séances 9 et 10 | Réinvestir les notions. | Explication puis réalisation du jeu des sept familles d'animaux en anglais. |

Exemple d'une séance :

| ANIMALS | | |
|--|--|--|
| Séance 2 / 10 | Groupe 2 (aves gestes) CE1 | Durée : 30 min |
| <p>Domaine : Langues vivantes étrangères – anglais</p> <p>Objectif : Acquérir du vocabulaire sur les animaux sauvages.</p> <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne. - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne. - Reproduire un modèle oral. | | |
| Phase | Déroulement | Matériel |
| Phase 1 5 min | <p><i>Warming up</i></p> <p>Dire aux élèves que nous allons faire anglais. Mettre « Brother John » et chanter avec les élèves. Faire sortir John de sa cachette. John échange quelques mots avec les élèves (« What's your name ? », « What is the date today ? », « What's the weather like today ? » « How are you ? » John (l'enseignant) ne parle qu'en anglais.</p> | La marionnette John et le téléphone pour la chanson. |
| Phase 2 5 min | <p><i>Rebrassage</i></p> <p>Le PE montre les flashcards « pets ». Le PE fait le geste et dit en même temps ce que c'est en anglais. Ensuite tous les élèves refont l'enseignant (geste + mot).</p> | Flashcards « pets ». |
| Phase 3 10 min | <p><i>Apprentissage du vocabulaire</i></p> <p>Tout en parlant anglais, l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont apprendre de nouveaux animaux. Montrer l'ensemble des flashcards « wild animals » et faire le geste en disant « wild animals ». L'élève désigné traducteur de l'enseignant dit ce qu'il a compris : les animaux sauvages. Les autres élèves confirment. Procéder de la même manière pour chaque flashcard :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le PE montre la flashcard - Il fait le geste et dit en même temps ce que c'est « this is a ... » - Dans un premier temps les élèves ne font que le geste - Puis ils font le geste et disent en même temps le mot. | Flashcards « wild animals ». |
| Phase 4 10 min | <p><i>Entraînement</i></p> <p>Les élèves sont séparés en deux groupes équilibrés. Le PE montre une flashcard, les élèves doivent faire le geste associé et dire le mot en même temps. L'équipe gagnante est l'équipe dans laquelle le premier élève a fait le bon geste et a dit le bon mot en même temps. Après chaque passage, le PE redit le mot en faisant le geste et tous les élèves le refont.</p> | Flashcards « wild animals ». |
| Phase 5 5 min | <p><i>Retour au calme</i></p> <p>Remettre la chanson « Brother John » et chanter avec les élèves pour endormir la marionnette. Lorsque John dort le PE peut à nouveau parler français. Il demande aux élèves ce qu'ils ont appris aujourd'hui.</p> | Marionnette et téléphone pour la chanson. |
| Bilan : | | |

Les flashcards utilisées :



Annexe II : Histoire racontée en anglais et questions du test 1 écrit pour établir deux groupes de niveaux homogènes

John and Sara are eight years old. Today is monday and they go to school. It's raining, so children run to school. Sara is happy because she likes rain, but John is angry because he doesn't like rain.

Question 1 : Quel âge ont les personnages ?

Question 2 : Quel jour sommes-nous dans l'histoire ?

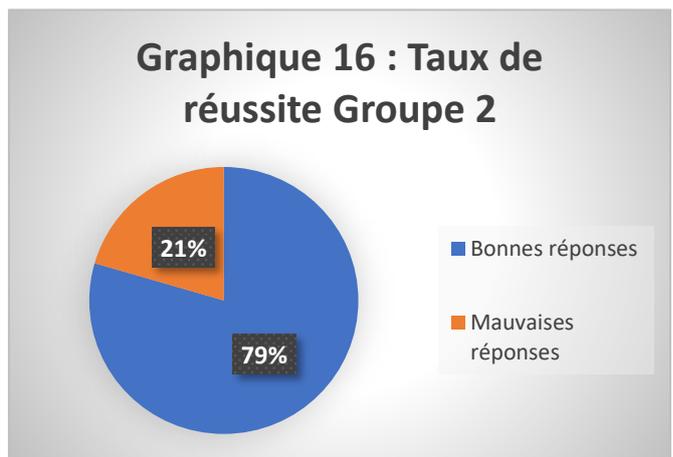
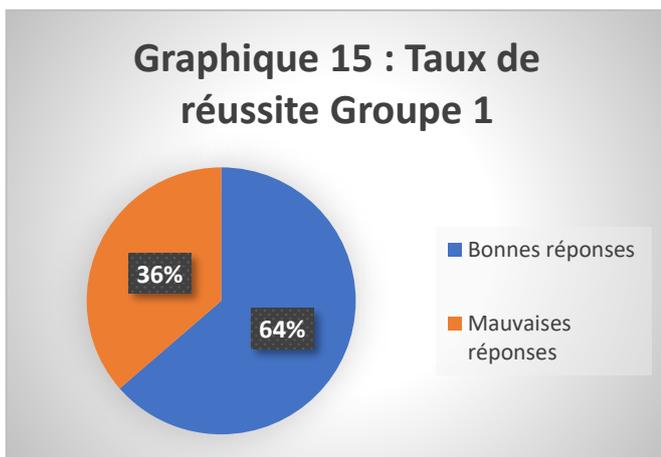
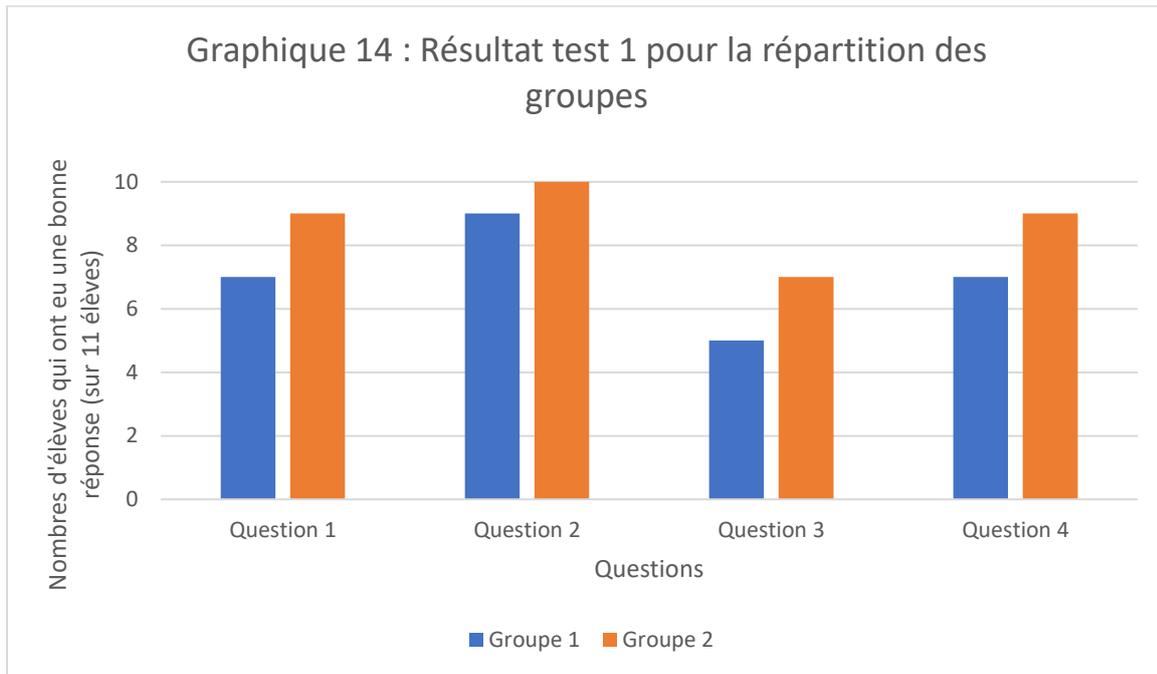
Question 3 : Pourquoi courent-ils pour aller à l'école ?

Question 4 : Quelle est l'émotion de Sara ?

Annexe III : Résultats des deux tests pour créer deux groupes homogènes

Résultats du test 1 pour définir les groupes :

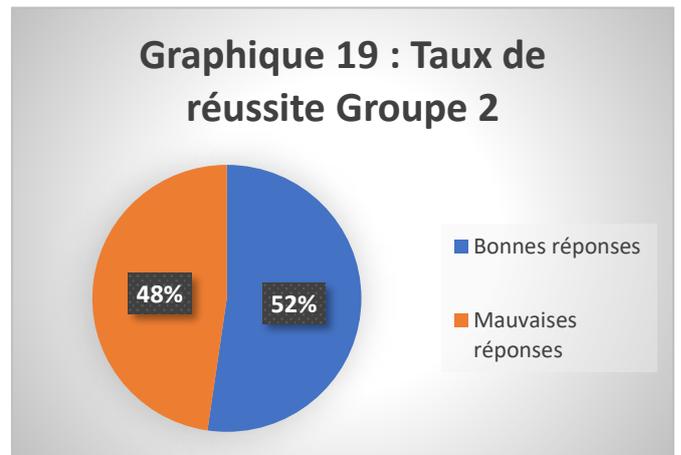
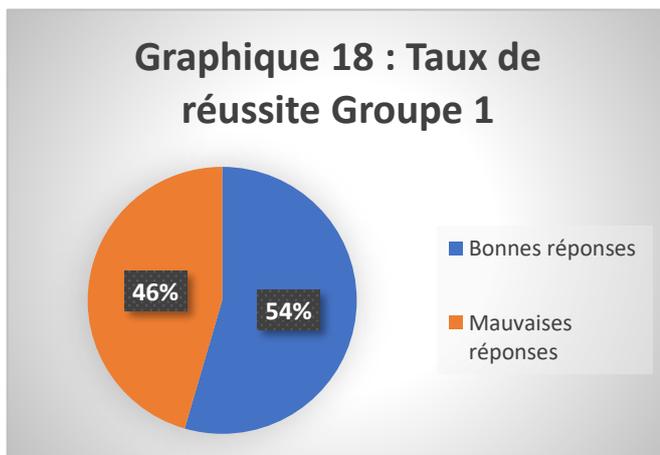
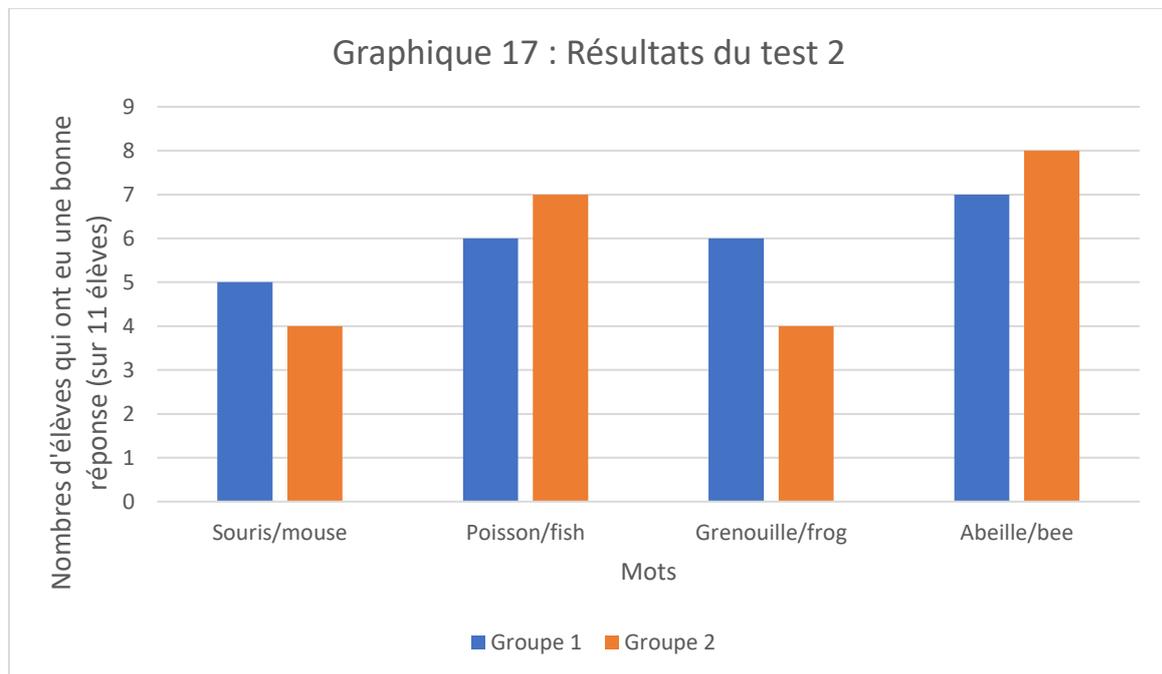
L'objectif de ce premier test est de constater le niveau des deux groupes sur un travail de compréhension orale.



Nous pouvons constater que le groupe 2 a un niveau légèrement plus élevé. Pour remédier à cela et rééquilibrer les niveaux, nous avons échangé un élève du groupe 2 qui avait bien répondu, contre un élève du groupe 1 qui a fait plusieurs erreurs.

Résultats test 2 pour définir les groupes :

L'objectif de ce second test est de constater le niveau des deux groupes concernant cette fois-ci la mémorisation du vocabulaire anglais. L'échange des deux élèves a été effectué. Le jour 1, l'enseignant apprend aux élèves 4 mots de vocabulaire avec des flashcards (souris/mouse, poisson/fish, grenouille/frog et abeille/bee). Le lendemain, les élèves sont testés oralement sur la mémorisation du vocabulaire.



Nous pouvons constater que les deux groupes ont un niveau similaire.

Annexe IV : Illustrations des types de gestes utilisés

Dans la partie théorique :



Geste illustateur / co-verbal
« Petit »



Geste régulateur
« Faites moins de bruit »



Geste adaptateur/parasite

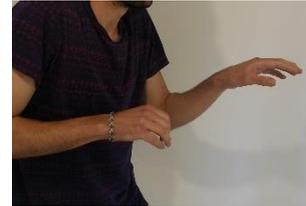
Les gestes iconiques utilisés lors des expérimentations 1 et 2 :



Pets



Wild animals



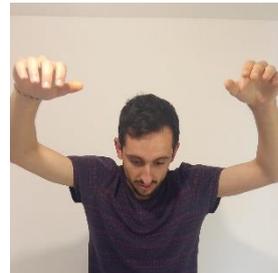
Cat



Dog



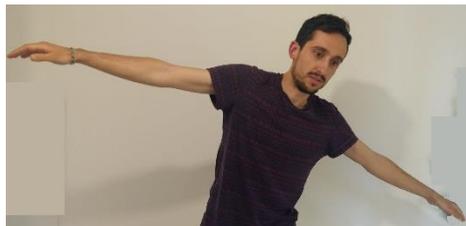
Rabbit



Bear



Snake



Eagle



Monkey

Les gestes métaphoriques utilisés dans l'expérimentation 2 :



« To go »



« A lot of »



« To see »



« Don't »



« To like »



« Small »



« To sleep »



« To be scared »

Annexe V : Grille d'évaluation du test de l'expérimentation n°1

Test 1 : 21.03.19

| GROUPE 1 : groupe témoin (sans geste) | | | | Bonnes réponses | | | | | |
|---------------------------------------|--------|------|--------------|-----------------|-----|--------|------|-------|-------|
| NOM | PRENOM | Pets | Wild animals | Cat | Dog | Rabbit | Bear | Snake | Eagle |
| B. | I. | | | | | | | | |
| B. | N. | | | | | | | | |
| B. | A. | | | | | | | | |
| D. | T. | | | | | | | | |
| E. | N. | | | | | | | | |
| I. | S. | | | | | | | | |
| L. | O. | | | | | | | | |
| L. | A. | | | | | | | | |
| P. | H. | | | | | | | | |
| . | L. | | | | | | | | |
| T. | E. | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | |

| GROUPE 2 : groupe expérimental (avec gestes) | | | | Bonnes réponses | | | | | | |
|--|--------|------|--------------|-----------------|-----|--------|------|-------|-------|----------|
| NOM | PRENOM | Pets | Wild animals | Cat | Dog | Rabbit | Bear | Snake | Eagle | Gestes ? |
| A. | M. | | | | | | | | | |
| A. | L. | | | | | | | | | |
| B. | F. | | | | | | | | | |
| E. | S. | | | | | | | | | |
| F. | A. | | | | | | | | | |
| H. | M. | | | | | | | | | |
| L. | N. | | | | | | | | | |
| L. | A. | | | | | | | | | |
| M. | P. | | | | | | | | | |
| N. | A. | | | | | | | | | |
| R. | L. | | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | | |

Annexe VI : Grille d'évaluation du test de l'expérimentation n°2

Test 2 : 01.04.19

| GROUPE 1 : groupe témoin (sans geste) | | | | Bonnes réponses | | | | | |
|---------------------------------------|--------|------|--------------|-----------------|-----|--------|------|-------|-------|
| NOM | PRENOM | Pets | Wild animals | Cat | Dog | Rabbit | Bear | Snake | Eagle |
| B. | I. | | | | | | | | |
| B. | N. | | | | | | | | |
| B. | A. | | | | | | | | |
| D. | T. | | | | | | | | |
| E. | N. | | | | | | | | |
| I. | S. | | | | | | | | |
| L. | O. | | | | | | | | |
| L. | A. | | | | | | | | |
| P. | H. | | | | | | | | |
| . | L. | | | | | | | | |
| T. | E. | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | |

| GROUPE 2 : groupe expérimental (avec gestes) | | | | Bonnes réponses | | | | | | |
|---|--------|------|--------------|-----------------|-----|--------|------|-------|-------|----------|
| NOM | PRENOM | Pets | Wild animals | Cat | Dog | Rabbit | Bear | Snake | Eagle | Gestes ? |
| A. | M. | | | | | | | | | |
| A. | L. | | | | | | | | | |
| B. | F. | | | | | | | | | |
| E. | S. | | | | | | | | | |
| F. | A. | | | | | | | | | |
| H. | M. | | | | | | | | | |
| L. | N. | | | | | | | | | |
| L. | A. | | | | | | | | | |
| M. | P. | | | | | | | | | |
| N. | A. | | | | | | | | | |
| R. | L. | | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | | |

Annexe VII : Histoire racontée et questions posées lors de l'expérimentation n°3

John goes to the zoo. There are a lot of animals. For example John sees a monkey. But he doesn't see the bear because the bear is sleeping.

John sees a snake, a very small snake. John doesn't like snakes, because John is scared by snakes.

John likes horses. And in the zoo, there are 8 beautiful horses.

Question 1 : Où va John ?

.....

Question 2 : Est-ce qu'il voit :

- Un ours ? oui / non
- Une girafe ? oui / non
- Un singe ? oui / non
- Un serpent ? oui / non

Question 3 : Quel animal n'aime-t-il pas ?

.....

Question 4 : Quel animal aime-t-il ?

.....

Question 5 : Est-ce que le serpent est grand ? oui / non

Question 6 : Combien voit-il de chevaux ?

Il voit chevaux.

Question 7 : As-tu trouvé cette histoire difficile à comprendre ? oui / non

Pourquoi ?

Annexe VIII : Grille d'évaluation de l'expérimentation n°3

Test 3 : 05.04.19

| NOM | GROUPE 1 : groupe témoin (sans geste) | | | | | | Bonnes réponses | | | | | | | | |
|--------------|---------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | PRENOM | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Question 7 | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Question 7 |
| B. | L. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| B. | N. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| B. | A. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| D. | T. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| E. | N. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| I. | S. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| L. | O. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| L. | A. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| P. | H. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| P. | L. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| T. | E. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | / | | | | | | |

| NOM | GROUPE 2 : groupe expérimental (avec gestes) | | | | | | Bonnes réponses | | | | | | | | |
|--------------|--|------------|------------|------------|------------|------------|-----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | PRENOM | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Question 7 | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Question 7 |
| A. | M. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| A. | L. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| B. | F. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| E. | S. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| F. | A. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| H. | M. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| L. | N. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| L. | A. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| M. | P. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| N. | A. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| R. | L. | | | | | | | | Oui / Non | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | / | | | | | | |

Annexe IX : Cahier de suivi de l'enseignant

Dans ce cahier, l'enseignant écrit les remarques sur les séances et les tests qu'il mène avec les élèves.

| Séance 1 |
|--|
| <u>Objectif</u> : apprendre le vocabulaire sur les animaux de compagnie. |
| <u>Remarques</u> : Dans l'ensemble, la première séance s'est bien déroulée pour les élèves du groupe 1. Certains élèves ont utilisé des moyens mnémotechniques pour se rappeler des mots (pour « dog » → « hotdog », pour « cat » → « catwoman ») Plusieurs remarques vis-à-vis du groupe 2 : <ul style="list-style-type: none">- Les élèves ont beaucoup rigolé avec les gestes.- Les élèves ne faisaient pas le geste en même temps qu'ils parlaient. Certains disaient le mot puis faisaient le geste (en rajoutant parfois des bruitages).- Nous avons perdu beaucoup de temps à réguler les comportements et à nous assurer que les élèves utilisent correctement les gestes (geste et parole en simultané), aussi nous avons eu moins de temps que le groupe 1 pour apprendre les mots. → Baser la durée de la séance sur le nombre de répétitions et non sur le temps ? Concernant les gestes : <ul style="list-style-type: none">- Le geste « pets » a nécessité une explication en français pour aider à la compréhension du sens : un geste qui représente la douceur, la gentillesse car les animaux domestiques sont apprivoisés.- Les gestes « dog », « cat » et « rabbit » ont bien été compris. Il a fallu reprendre les élèves qui rajoutaient des bruitages et ne faisaient pas les gestes en même temps qu'ils parlaient. |
| Séance 2 |
| <u>Objectif</u> : apprendre le vocabulaire sur les animaux sauvages. |
| <u>Remarques</u> : Mêmes remarques que pour la séance précédente. Les élèves du groupe 2 ont bien compris et bien reproduit les gestes, mais nous avons aussi perdu beaucoup de temps avec les rigolades des élèves. Cependant, le nombre de répétitions a été plus |

important. Il n'y a pas eu besoin de reprendre des élèves qui ne faisaient pas les gestes en même temps qu'ils parlaient.

- Le geste « wild animal » a très bien été compris, les élèves avaient tendance à se déplacer en même temps pour rendre le geste encore plus « menaçant ». Les élèves jouaient également sur le son de leur voix. En effet, « pets » était dit en douceur, contrairement à « wild animals » pour lequel les élèves haussaient le ton.
- Les gestes pour « snake » et « eagle » n'ont pas posé de problème.
- Quel que soit le groupe, le mot « bear » (ours) a été plus difficile à prononcer et à mémoriser.

Test 1

Objectif : Vérifier si les gestes facilitent la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais à court terme.

Remarques :

Il me semble que les élèves du groupe 1 ont mieux réussi que les élèves du groupe 2. Certains élèves ont utilisé les gestes.

A première vue les gestes n'ont pas facilité la mémorisation des gestes.

Lorsque le PE a fait les gestes pour aider les élèves, cela ne les a pas aidés.

Séance 3

Objectif : Réviser le vocabulaire des séances 1 et 2

Remarques :

Les élèves du groupe 2 sont plus attentifs et moins perturbés par l'utilisation des gestes. Les répétitions sont plus nombreuses et le vocabulaire commence à bien être intégré.

Séance 4

Objectif : Réviser le vocabulaire des séances 1 et 2

Remarques :

Les élèves ont bien été investis dans les jeux. Le jeu du memory a très bien fonctionné.

Les élèves du groupe 2 n'ont pas utilisé les gestes lors des jeux.

Séance 5

Objectif : apprendre le vocabulaire sur les animaux de la ferme

Remarques :

Bien que les gestes soient nouveaux, les élèves du groupe 2 non pas été perturbés. Le nombre de répétitions a été sensiblement le même que pour le groupe 1.

- Le geste pour « farm animals » a nécessité une explication : « un fermier qui utilise un râteau ».
- Le geste pour « pig » a été facilement compris (un doigt sur le nez pour faire le nez de cochon).

- Le geste pour « cow » a également été compris (signe de rondeur).
- Enfin le geste pour le cheval a bien été compris car c'était le mime d'un personnage sur un cheval au galop.

Il semble que les élèves du groupe 2 ont intégré ce nouvel enseignement avec les gestes.

Quel que soit le groupe, les nouveaux mots ont été plus difficiles à mémoriser.

Certains élèves ont utilisé un moyen mnémotechnique (pour « cow » → « cowboy »).

Séances 6 – 7 – 8 : Absence de remarque.

Test 2

Objectif : Vérifier si les gestes facilitent la mémorisation d'un nouveau vocabulaire anglais à long terme.

Remarques :

Tous les élèves ont bien réussi, quel que soit le groupe.

Il semble que les élèves du groupe 2 ont moins utilisé les gestes que lors du test 1.

Pour les élèves qui n'ont pas réussi, les gestes du PE ne les ont pas aidés.

Test 3

Objectif : Vérifier si les gestes facilitent la compréhension d'une histoire racontée en anglais.

Remarques :

Groupe 1 : de nombreux élèves ont soufflé et ont dit que l'histoire était trop compliquée à comprendre. Certains ne semblaient plus attentifs, ils ne regardaient plus l'enseignant et jouaient avec leur stylo par exemple. Il y a eu certaines réactions lorsque le PE a dit des mots connus (les animaux).

Groupe 2 : les élèves semblaient beaucoup plus attentifs à l'histoire, ils avaient des réactions en lien avec l'histoire (dégoût, surprise, joie...).

L'histoire a été racontée au groupe 2 en classe, les élèves du groupe 1 étaient présents (cela n'est pas important car ils ont déjà été testés). Nous pouvons noter que deux élèves sont allés voir l'enseignant pour lui dire que c'était plus facile avec le groupe 2 car il y avait des gestes.

LES GESTES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES EN CLASSE DE CE1

Résumé :

L'enseignement des langues vivantes étrangères est une discipline que tout professeur des écoles doit enseigner à ses élèves dès le cycle 1.

Les programmes d'enseignement préconisent des activités dans la langue étudiée afin que les élèves l'entendent le plus possible. Cependant, les élèves de CE1 sont encore novices dans cet enseignement. Nous partons du principe qu'une simple communication verbale ne suffit pas. Dans notre mémoire nous l'associons à une communication non verbale : la gestualité.

Nous souhaitons utiliser les gestes co-verbaux : iconiques, métaphoriques et déictiques, pour faciliter cet enseignement. Au cours de ce travail nous cherchons à vérifier si, d'une part, les gestes des élèves facilitent leur mémorisation d'un nouveau vocabulaire spécifique aux animaux et, d'autre part, si les gestes de l'enseignant facilitent la compréhension des élèves lorsqu'il parle anglais.

Mots-clés : enseignement des langues vivantes étrangères, communication non verbale, gestes co-verbaux, compréhension, mémorisation.