L' apport du geste manuel dans la mémorisation d'une comptine en maternelle

Mélanie Beyssac

▶ **To cite this version:**

Mélanie Beyssac. L' apport du geste manuel dans la mémorisation d'une comptine en maternelle. Education. 2021. dumas-03597333

HAL Id: dumas-03597333
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03597333

Submitted on 4 Mar 2022

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2020-2021

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

Mention *Premier degré*

L'apport du geste manuel dans la mémorisation d'une comptine en maternelle

Présenté par Beyssac Mélanie

Première partie rédigée en collaboration avec Sauvage Taïs

Mémoire de M2 encadré par Dohen Marion et Rochet-Capellan Amélie

Remerciement

Je remercie Mme Dohen et Mme Rochet-Capellan, mes responsables de mémoire et chercheures au laboratoire Gipsa-Lab à Grenoble, pour m'avoir guidée et soutenue tout au long de ce mémoire. Je remercie ma titulaire, Mme Moulager, de m'avoir prêté des livres sur la langue des signes française, d'autant plus que le contexte sanitaire n'était pas favorable à l'emprunt de livres en bibliothèque. Je souhaite remercier Madame Lachenal pour m'avoir aidée dans l'apprentissage des gestes en LSF pour ce mémoire. Je remercie également mon entourage familial et mes collègues de l'école de Chamagnieu pour leur soutien. Je remercie ma collègue, Sauvage Taïs pour nos échanges, nos réflexions partagées sur l'état de l'art et nos expériences suite à l'expérimentation mise en place. Pour finir, je suis reconnaissante envers mes élèves et leurs parents pour s'être montrés volontaires et d'avoir suivi cette expérience en apportant de la bonne humeur et l'envie de bien faire.

Sommaire

Introduction.....1
1 État de l'art.....2
1.1 Les comptines en maternelle.....2
1.1.1 La comptine comme outil pour apprendre.....2
1.1.2 La comptine comme objet culturel.....3
1.2 La mémorisation.....4
1.3 L'utilisation du geste.....5
1.3.1 Cadre théorique : la cognition incarnée.....5
1.3.2 La classification des gestes.....6
1.3.3 Rôle du geste dans la mémorisation.....8
1.4 Les biais à la mémorisation.....9
1.5 La langue des signes française (LSF).....10
1.5.1 Qu'est-ce que la LSF ?.....10
1.5.2 La LSF à l'école.....11
2. Problématique et hypothèse.....12
3. Méthode.....12
3.1 Participants.....12
3.2 Matériel.....13
3.3 Procédure.....16
3.4 Analyse.....18
4. Résultats.....19
5. Discussion et conclusion.....27
5.1 Recontextualisation.....27
5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....28
5.3 Limites et perspectives.....30
5.4 Conclusion.....32
Bibliographie.....33
Annexes.....1
Annexe 1 Formulaire d'informations transmis aux parents d'élèves.....1
Annexe 2 Autorisation de droit à l'image transmis aux parents d'élèves.....2

Introduction

Etre enseignant est un métier qui implique de s'adapter aux élèves et à leur façon d'apprendre en permanence. La mémorisation des savoirs est un enjeu clé du métier d'enseignant. C'est aussi un domaine de recherche vaste et spécifique aux types de savoirs. Tout au long de leur cursus scolaire, les enfants apprennent et ces apprentissages requièrent la mise en mémoire de connaissances. Ces connaissances sont ensuite utilisées, combinées et/ou analysées pour fonctionner au quotidien, pour comprendre, réagir, créer, résoudre, communiquer etc. En tant qu'enseignant, il est donc utile de s'informer des progrès de la recherche dans ce domaine et d'adapter les méthodes à ces progrès. Nous nous intéressons ici au rôle du corps et en particulier du geste manuel dans la mémorisation de matériel verbal. Le geste manuel est un support d'apprentissage et de communication de plus en plus investi en recherche mais aussi au quotidien. Les bébés qui ne peuvent pas encore se faire comprendre par la parole peuvent utiliser des gestes manuels pour s'exprimer. L'usage de ces gestes va aider le développement langagier. On peut voir que souvent le geste précède l'énoncé oral quand il s'agit de rappeler une information, comme si celui-ci permettait d'accéder au mot en mémoire et en facilitait l'articulation. On peut observer également ce genre de phénomènes chez les individus plus âgés, quand ils ne trouvent plus leurs mots, certains vont utiliser des gestes pour essayer de se souvenir. Dans l'enseignement, les gestes sont déjà utilisés pour soutenir l'apprentissage du langage et la littéracie. Par exemple, la méthode Borel-Maisonny consiste à réaliser un geste pour chaque phonème. En maternelle, il est aussi fréquent de voir des comptines avec des jeux de doigts ou l'utilisation de mîmes lors des lectures d'albums. Cette omniprésence du geste nous encourage à l'investir de manière plus spécifique et contrôlée. Ce sujet de recherche m'a interpellée car étant professeure des écoles stagiaire d'élèves de petite section, la communication orale est un des fondamentaux des programmes de 2016. Pour que les élèves s'expriment et réalisent des échanges, la mémorisation du vocabulaire est nécessaire. Mes élèves apprennent régulièrement des mots dans la vie de tous les jours, mais c'est par la répétition de ceux-ci qu'ils les enregistrent. Une des méthodes utilisées pour apprendre du vocabulaire est la mémorisation de comptines. Celle-ci permet de répéter plusieurs fois les mots en étant plus motivante par son côté rythmique que l'apprentissage du vocabulaire basique. Je me suis donc demandée si et comment la mémorisation d'une comptine peut être influencée par l'usage du geste manuel en maternelle. Les gestes permettent-ils une meilleure mémorisation de la comptine ? Comment les enfants s'approprient les gestes et les utilisent-

ils ? Dans un premier temps, nous exposerons des travaux de recherches ayant investis le geste manuel en lien avec l'apprentissage et la communication. Nous rapporterons des cadres théoriques et des études empiriques soutenant l'apport du geste dans l'apprentissage et la mémorisation. Nous justifierons l'utilisation des comptines et de la langue des signes dans notre méthode puis présenterons l'expérience menée en classe, ses analyses et ses résultats que nous discuterons en relation avec les enjeux du métier d'enseignant.

1. État de l'art

1.1 Les comptines en maternelle

1.1.1 La comptine comme outil pour apprendre

Les comptines font partie des programmes du cycle 1 de 2015. Elles sont souvent mises en place comme un rituel en maternelle. Elles permettent de créer une relation avec l'enseignant.e tout en attirant, amusant et rassurant les élèves, « l'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines » (Ministère de l'Education Nationale, 2020). Les comptines permettent de développer les capacités d'écoute, d'attention, de concentration. Elles permettent également d'entraîner la mémoire à court terme et à long terme.

Ces activités sont un moyen intéressant de faire découvrir et apprendre du vocabulaire aux enfants par leur diversité thématique et phonologique. L'éventail des possibilités pédagogiques autour des comptines est quasi infini tant les thèmes abordés sont nombreux. Cela permet de proposer aux élèves un enseignement pluridisciplinaire et riche. Elles sont des exemples de structures langagières qui enrichissent la culture des élèves. Leur mémorisation est par conséquent un enjeu pour l'apprentissage du langage et un outil pour développer des capacités de mémorisation qui sont nécessaires dans tous les apprentissages. L'utilisation et l'exploitation des comptines permettent aux élèves de progresser sur le vocabulaire et la syntaxe mais aussi dans d'autres domaines tels que les mathématiques, la structuration du temps, et l'apprentissage de la posture d'élève par exemple. Utilisées en rituel, elles rythment la journée et les apprentissages, ainsi elles aident les enfants à reconnaitre et gérer les moments de transition entre deux activités. Les comptines sont souvent mélodiques et rythmiques, ce qui suscite l'envie de bouger, d'associer des gestes des mains et de la tête à la parole. Le caractère musical de la comptine est un aspect très important, il motive les élèves, et leur donne envie de chanter la comptine à leur tour. Or, pour pouvoir produire la comptine

à son tour, l'élève doit mémoriser des fragments de comptine. De plus Henriet-Martin affirme que la mise en musique des notions aide à les mémoriser car cela facilite "la découpe et la structuration du texte en apportant des indices supplémentaires, la compréhension est plus logique et fine, l'individualisation des mots plus aisée. (...) La musique a donc un rôle viral dans le processus de mémorisation des paroles d'une comptine. Elle se greffe aux mots, joue un rôle additionnel à la prosodie pour faciliter la fabrication de souvenirs lexicaux. » (Henriet-Martin, 2017, p.38). La musicalité de la comptine aide donc à comprendre puis retenir le contenu lexical et syntaxique.

Il est important de s'adapter au développement des élèves, c'est une des compétences du référentiel des métiers du professorat : "prendre en compte la diversité des élèves". Pour s'adapter au mieux au développement, Eduscol propose des repères de progressivité tout au long de la scolarité de maternelle (*Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf*,) :

a) Mémoriser, dire ou chanter des comptines qui feront office d'aide mémoire (lexique spécifique, exploration du monde, découverte des nombres et de leurs utilisations, couleurs…), en ayant une première conscience de leurs fonctions d'apprentissage.
b) Mémoriser, dire ou chanter des comptines qui feront office d'aide mémoire en comprenant clairement leurs fonctions d'apprentissage et d'outil méthodologique.
c) Commencer à utiliser volontairement des comptines comme aide-mémoire pour se souvenir : de l'ordre de la comptine numérique, des couleurs… Utiliser des titres de comptines comme ressources pour de premiers essais d'écriture de mots.
d) Utiliser volontairement une comptine comme aide-mémoire pour se souvenir de l'ordre des jours de la semaine, du nom des doigts de la main… Utiliser des textes de comptines (les plus courts, les mieux connus…) comme ressources (banque de mots, phrase ou partie de phrase à recopier…) pour les essais d'écriture de mots et pour produire de premiers écrits autonomes…

1.1.2 La comptine comme objet culturel

Si les comptines sont un excellent outil d'apprentissage, elles représentent également une part importante de la culture qu'il est nécessaire de transmettre à nos élèves. « Les enfants acquièrent un répertoire de comptines et de chansons adapté à leur âge, qui s'enrichit au cours de leur scolarité. » (Programme du cycle 1 d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Ces comptines apprises durant l'enfance sont une petite part de la culture commune qui reste

ancrée en chaque adulte. Les comptines de la culture traditionnelle française font écho aux contes traditionnels, on peut y retrouver les mêmes personnages archétypaux et cela aide à renforcer leur apprentissage (le méchant loup, le renard futé, etc.). Cet apprentissage est utile pour progresser en compréhension de texte en acquérant une compréhension plus fine, pour comprendre les sous-entendus de certains contes ou encore le comique des histoires inversant les rôles classiquement attribués.

Les comptines sont présentes dans toutes les cultures à travers le monde. Il en existe dans une multitude de langues, issues de cultures extrêmement différentes, aux musicalités riches et variées, cela constitue une ressource culturelle très vaste. C'est un outil essentiel dans l'éveil à la diversité linguistique : les enfants constatent que des comptines existent dans différentes langues, ou encore que certaines comptines qu'ils connaissent peuvent être chantées par des enfants d'autres pays avec des mots différents (dans une langue différente avec le même sens) puis cela leur donne envie de les répéter : ils commencent à apprendre une nouvelle langue de manière ludique et volontaire. Cela permet également d'inclure la culture des élèves au sein de la classe « Inviter dans la classe la culture d'un élève via une comptine ou une chanson n'est ni la désignation d'une supposée différence ni la pratique d'une encombrante et condescendante générosité, mais la simple validation d'un capital langagier et culturel comme outil pour les apprentissages de tous. » (Dinvaut, 2006)

1.2 La mémorisation

Pour comprendre comment nous apprenons, il est important de définir ce qu'est la mémoire. Selon le Larousse version numérique, la mémoire est une « Activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations ». Celle-ci est classiquement représentée comme une division en trois parties principales (Atkinson-Shiffrin, 1968) : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. La mémoire sensorielle va traiter les informations par les sens (l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher, la vue), ensuite l'information est traitée par la mémoire à court terme (elle y reste peu de temps) qui va l'encoder pour pouvoir la stocker dans la mémoire à long terme. Ainsi, elle pourra être conservée dans le temps et être récupérée en cas de nécessité. Par exemple, lorsqu'un élève entend le mot « parapluie » plusieurs fois, l'information est stockée rapidement dans sa mémoire à court terme et elle est encodée pour être stockée dans sa mémoire à long terme. Lorsque la maîtresse lui demandera de se rappeler du mot, l'élève devra récupérer l'information qu'il a enregistrée dans sa mémoire à long terme.

Il est nécessaire d'encoder correctement une information mais aussi son contexte pour qu'elle soit enregistrée en mémoire afin de récupérer facilement cette information par la suite.

Michèle Longour, nous explique dans l'un de ses articles (Longour), comment les informations sont mises en mémoire. Mémoriser une information, laisse une trace mnésique dans notre cerveau, ce sont de nouvelles connections qui se forment entre nos neurones.
Il existe trois étapes à la mémorisation:

- L'encodage : « l'information doit être "codée", c'est-à-dire être transmise par l'hippocampe à un ou plusieurs lobes spécialisés qui vont la traiter et en faire une "trace mnésique" : un circuit nerveux est tracé dans le cerveau. Plus le codage est précis, plus la trace mnésique est profonde et l'information bien enregistrée. » (Longour)
- Le stockage : il y a le stockage à court terme d'une information récente « elle a une capacité limitée et se vide très vite pour laisser la place aux nouvelles informations qui arrivent » (Longour) et il y a le stockage à long terme « on peut y placer bien des souvenirs et connaissances à condition de bien les coder et les organiser pour pouvoir les retrouver. » (Longour)
- Le rappel : pour se rappeler il faut que l'information ait été encodée (1^{ière} étape) avec « un codage assez élaboré pour que la mémoire puisse se raccrocher à des repères précis et variés » (Longour), c'est-à-dire plusieurs types de données précises sur l'information. Il faut également que l'information soit organisée. Par exemple, si c'est une liste, il faut connaitre le nombre d'éléments et leur ordre.

Donc pour se rappeler d'une information, il est important d'avoir de bonne trace mnésique, car c'est un chemin pour accéder à l'information. Par conséquent, si nous créons plusieurs traces mnésiques, nous avons alors plusieurs itinéraires donc plus de variantes pour arrivée à l'information. C'est ce qui pourrait expliquer le rôle du geste dans la mémorisation, il vient créer un autre chemin pour accéder à l'information, donc une chance en plus de la retrouver.

1.3 L'utilisation du geste

1.3.1 Cadre théorique : la cognition incarnée

La théorie de la cognition incarnée s'est développée en sciences cognitives à la fin du XXe siècle. On trouve une explication de la Cognition incarnée dans (Dutriaux et Gyselinck, 2016). Citant Wilson (2002) les auteurs rappellent que selon la cognition incarnée signifie deux choses :

1 D’abord, le système cognitif n’est pas seulement là pour traiter l’information mais pour appuyer l’acte afin d’adopter un comportement favorisant la survie.
2 Le système cognitif est directement lié au système sensorimoteur, la cognition se sert des informations sensorimotrices pour agir et inversement le corps agit en fonction du système cognitif.

L’interaction avec l’environnement est donc essentielle au développement cognitif. Plusieurs travaux suggèrent que le cerveau procéderait par simulation (par exemple : Barsalou 1999, Goldman 2006). Selon Barsalou (1999) cité par Duriaux et Gyselink, le processus de simulation dans la cognition est « La reconstitution d'états perceptifs, moteurs et introspectifs acquis au cours de l'expérience avec le monde, le corps et l'esprit ». C'est-à-dire que lorsque nous réalisons une action et que nous répétons celle-ci, notre cerveau va enregistrer les états perçus par des modalités qui vont être intégrées dans une représentation multimodale stockée en mémoire. Par exemple, quand on va au restaurant, nous captons plusieurs informations : l’apparence, les sensations, l’action en elle-même. Et lorsque nous sommes confrontés une nouvelle fois à cette expérience (par exemple catégoriser un endroit), les représentations multimodales capturées (une salle, des tables avec des chaises, des couverts, …) lorsqu’on est allé au restaurant sont réactivées en mémoire. Ce processus de réactivation ou de simulation implique aussi bien les systèmes sensoriels et moteurs que les états internes. De plus, ces réactivations dépendent à la fois du contexte d’apprentissage et de restitution. Pour cette raison, on parle de cognition « incarnée et située » ou de cognition « ancrée » (Barsalou, 2008) : la cognition est ancrée dans les expériences que nous avons avec notre environnement et ses expériences passent par notre corps, nos systèmes sensorimoteurs. Ce qui veut dire que les mouvements du corps ont une place importante dans la mémorisation et que les gestes que nous utilisons pour communiquer ne sont sans doute pas anodins.

1.3.2 La classification des gestes

Lorsque nous parlons, nous utilisons souvent des gestes qui viennent soutenir les propos prononcés oralement en apportant des informations. Cependant, les individus utilisent différents type de gestes lors d’une conversation. Il existe des classements, mais le plus connu est celui de McNeill (1992, 2005) cité par (Tellier et al.).

Tableau 1 : **Typologie des gestes selon McNeil (1992, 2005) accompagné d'exemples**

Type de geste	Définition	Exemple
Déictique	Geste de désignation	Montrer l'objet ou la personne dont on parle.
Iconique	Geste illustratif d'un concept concret	Quand je prononce le verbe « manger », j'imite en même temps l'action de manger avec mes mans et ma bouche.
Métaphorique	Geste illustratif d'un concept abstrait	Poser une question en tendant les bras pour matérialiser la notion de demande.
Battement	Geste rythmant la parole, sans contenu sémantique	Faire des mouvements de la tête ou des mains pour accentuer un élément important.

Tellier (2008) a également réalisé un classement, mais qui est cette fois centré sur les discours des enseignants. Elle considère qu'il y a trois grandes fonctions de gestes (Tellier, 2010):

Tableau 2 : **Trois grandes fonctions des gestes selon Tellier (2008)**

Fonction du geste	Définition	Exemple
Le geste d'information	Geste pour illustrer un mot ou une idée de son discours oral	En lien avec les gestes iconique et métaphorique de McNeill.
Le geste d'animation	Geste de gestion de classe Et la gestion des interactions et des participations	Pour marquer le début ou la fin d'une activité, pour donner la parole à un élève (en lien avec le geste discursif de McNeil)
Le geste d'évaluation	Geste pour féliciter, approuver ou signaler une erreur	Faire un oui avec la tête (de haut en bas) pour montrer que c'est juste.

Les enseignants utilisent donc quotidiennement des gestes pour transmettre des informations à leurs élèves. En revanche, pour que ces gestes soient efficaces et indicatifs pour les élèves, il faut certaines conditions. Tellier (2008) en a définit trois :

– « que ce geste soit toujours associé au même sens.

– Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé
– Qu'il garde toujours le même aspect (la même forme) pour être bien identifié. » (Tellier, 2010)

Ces conditions permettent de favoriser la mise en mémoire de ces gestes afin de créer un code commun.

1.3.3 Rôle du geste dans la mémorisation

Dès les années 1990 des chercheurs, cités par Tellier (2010), comme Baddeley (1990/1992) observent que coder une information dans plusieurs modalités permet un meilleur encrage en mémoire. Différentes recherches ont pu montrer que l'apprentissage du vocabulaire est favorisé lorsque des stimuli verbaux et non verbaux sont associés (Clark & Paivio, 1991). Plus précisément, l'association de modalités picturales et orales permet d'utiliser les ressources visuelles et auditives de la mémoire de travail. D'autres chercheurs sont allés encore plus loin, c'est le cas d'Engelkamp et Cohen (1991) qui ont prouvé l'effet significatif de l'action motrice pour favoriser la mémorisation à court terme. Dans leur étude, les participants adultes devaient mémoriser des phrases selon trois conditions : en mémorisant des phrases entendues, en les écoutant avec une image, en les mimant après avoir écouté la phrase. Cette dernière condition est celle qui a eu le meilleur résultat sur la mémorisation à court terme. Ceci peut être expliqué par le fait qu'elle offre un triple codage : auditif car on entend la phrase, visuelle et motrice par les gestes lors du mime. La question s'est également posée pour les enfants, et selon Tellier (2006), les résultats sont les mêmes : la reproduction de geste permet une meilleure mémorisation avec rappel immédiat.
Une étude a également été réalisée sur cinq semaines pour montrer les effets du geste sur la mémoire à long terme. Cette étude a été menée par Allen en 1995 (Tellier, 2010) et a montré que de jeunes Américains qui devaient reproduire des gestes illustratifs de phrases françaises, avaient mieux mémorisé ces phrases que ceux qui n'avaient pas réalisé des gestes.
Tellier (2008) a observé que les enfants âgés de cinq ans mémorisent mieux des items associés à des gestes impliquant le système sensorimoteur que ceux associés à des images. De plus, Tellier (2010) rapporte que le geste n'est pas qu'un support attractif ; il est aussi une trace motrice qui permet ainsi un ancrage plus profond de l'information dans la mémoire. Concernant les adultes, Tellier affirme que "les humains produisent des gestes même lorsqu'ils ne voient pas leur interlocuteur comme lorsqu'ils parlent au téléphone (Cosnier et

Brossard, 1984) ou chez les aveugles de naissance (Iverson et Goldin-Meadow, 1998)" (Tellier, 2010). Concernant les enfants, Tellier rapporte également les travaux de Butcher & Goldin-Meadow (2000) constatant que les enfants en apprentissage du langage utilisent les gestes pour produire leurs premières phrases, composées d'un geste et d'un mot "comme par exemple tendre la main pour signifier « donne » et dire « balle » ou encore pointer du doigt vers une boîte et dire « ouvre »" (Tellier, 2010).

Une étude préliminaire de Caussade et al. (2014) s'est intéressée à la mémorisation de chansons en langue étrangère en utilisant plus précisément la Langue des Signes Française (LSF), auprès d'un public adulte. Les pistes données par cette étude préliminaire sont bonnes : il semblerait que "l'intégration de la motricité à la séance de transmission orale accélérait l'acquisition du lexique oralisé, et au-delà du texte dans son intégralité".

1.4 Les biais à la mémorisation

Le geste semble favoriser la mémorisation à long et à court terme. Cependant, il peut aussi devenir un biais pour l'apprentissage. C'est ce qu'expliquent Florence Bara et André Tricot (2017) : Ils rendent compte du fait que parfois l'action motrice associée à la voix provoque une surcharge en mémoire de travail. Si l'élève utilise en majeur partie ses ressources attentionnelles pour la production de l'une des tâches, comme une action motrice par exemple, il sera pour lui plus difficile d'exécuter la deuxième tâche, la verbalisation de phrase par exemple. On peut présumer que la double modalité : verbale et motrice, ne sera pas bénéfique pour l'enfant si le geste n'est pas automatisé. Effectivement, si le geste est automatisé cela réduit la charge cognitive et la réalisation des deux actions en simultanée est plus facile. Pour rendre compte de cet effet négatif, il faut observer les élèves. Souvent la majorité des enfants sont capables de réaliser le geste en même temps qu'ils prononcent le mot associé mais certains élèves peuvent avoir plus de difficulté avec cette association. On remarque cette difficulté par le temps de retard sur le texte oral. Dans ce cas, ce type de pédagogie n'est pas bénéfique pour l'élève et l'enseignant doit revoir sa pratique pour éviter de complexifier la tâche. Cependant, il est aussi possible que l'effet du geste paraisse négatif ou nul dans un premier temps mais qu'un effet bénéfique apparaisse sur le long terme

Un autre biais est celui des représentations (Bara & Tricot, 2017). Chez les adultes les gestes sont généralement prototypiques, partagés et compris par la grande majorité d'entre eux. Mais parfois les enfants n'ont pas les mêmes représentations que les adultes, ce qui peut provoquer des confusions qui vont entacher la compréhension verbale. L'enseignant doit donc s'assurer

que les gestes choisis soient clairs et partagés de tous pour une meilleure compréhension et donc une meilleure mémorisation.

Il peut y avoir d'autres biais comme le non-sens du geste avec le mot (Manuela Macedonia & Katharina von Kriegstein, 2012), en effet si le geste n'est pas illustratif du mot (iconique), l'association sera moins évidente entre le mot et le geste et donc moins facile à mémoriser. Ou encore lorsque le geste est réalisé en parallèle à une comptine, ce qui est souvent le cas en maternelle, si celui-ci est trop complexe à réaliser ou si le rythme de la comptine est trop rapide pour faire le geste et la parole en même temps, cela risque de provoquer une surcharge cognitive ce qui nuirait à la mémorisation de la comptine (Bara & Tricot, 2017). On peut observer dans les comptines signées que les gestes sont parfois empruntés à la langue des signes française car ils sont souvent illustratifs du mot qu'ils codent, ce qui peut faciliter la compréhension et la mémorisation.

1.5 La langue des signes française (LSF)

1.5.1 Qu'est-ce que la LSF ?

La langue des signes apparût lorsque des sourds furent en communauté : ils inventent une langue signée pour pouvoir communiquer. On doit la démocratisation de la langue des signes à Charles-Michel de l'Épée né en 1712, c'est en observant des jeunes jumelles sourdes qu'il réalise qu'elles communiquent et qu'elles ont leur propre langue. "Ce qu'il a permis, c'est de donner aux sourds une éducation qui est fondée sur le geste. Il a inventé ce que l'on appelle des signes méthodiques. Donc, ce n'est pas une langue des signes mais une méthode gestuelle d'apprentissage du français." selon Flora Amann, historienne. Il commença d'abord par donner des leçons chez lui gratuitement et créa une école. Grâce à son travail et son investissement, cet apprentissage s'est propagé partout en France et même au-delà des frontières (Marty, 2020). Malheureusement, après le congrès de Milan de 1880, la langue des signes est bannie, on sépare alors les élèves sourds des autres pour ne pas la "contaminer" avec les gestes, l'apprentissage est centré sur l'articulation. Cette interdiction durera presque un siècle. La LSF est maintenant reconnue comme langue officielle depuis 2005, mais peu de gens la pratiquent (Bouhier-Charles & Companys, 2006). La langue des signes est une langue à part entière. Elle inclut un lexique de signes qui se décrivent par plusieurs paramètres liés à la main : la configuration, l'emplacement, l'orientation, le mouvement,… Cependant d'autres paramètres comme l'expression du visage (au niveau de la bouche, du regard), la position du corps (épaules, tête…) entrent en jeu également. Elle a également sa propre grammaire et sa

propre syntaxe (Surdi Info Service, 2020). Dans notre expérience nous utiliserons un échantillon simplifié et très réduit du lexique de la LSF mais pas sa grammaire car c'est un apprentissage trop long et trop complexe pour notre contexte d'apprentissage.

1.5.2 La LSF à l'école

L'utilisation de la LSF à l'école et plus particulièrement en maternelle fait partie de la demande institutionnelle. Les programmes du cycle 1 la mentionnent dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique qui vise à ce que les enfants "prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF)» (Programme du cycle 1 d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

En utilisant la LSF à l'école, il est possible d'aborder directement le sujet des différences, de questionner les enfants à propos de son utilisation : Pourquoi certaines personnes utilisent-elles la vue et les mains au lieu de l'ouïe et la bouche pour communiquer ? Les enfants prennent conscience que tout le monde ne peut pas parler et/ou entendre et qu'il leur est nécessaire d'utiliser un autre moyen de communication.

De plus, dans le cadre de l'école inclusive (loi du 11 Février 2005), les élèves parlant la LSF sont de plus en plus intégrés dans les classes. Ces élèves, ont des difficultés de communication avec leur professeur et leurs camarades car seul leur interprète est en capacité de les comprendre, ils sont donc obligés d'avoir un intermédiaire dans leurs relations aux autres. C'est ce que critique Benoit lorsqu'il affirme que « c'est à la société de modifier ses normes de « normalité » et de faire un effort pour se rendre accessible à ces personnes, telles qu'elles sont" (Benoit, 2003). L'utilisation de la langue orale comme unique moyen de communication est contraire à l'inclusion. En effet, l'inclusion d'élèves sourds par exemple, dans une classe d'élèves entendant avec un professeur entendant où personne ne parle la LSF ne ferait qu'exclure cet élève en incapacité de communiquer. De ce point de vue, l'initiation à la langue des signes française dès le plus jeune âge permettrait d'aider à l'inclusion des élèves n'étant pas ou peu en capacité de communiquer oralement avec les autres. L'introduction de la LSF à l'école s'inscrit donc pleinement dans la demande institutionnelle cadrée en partie par les programmes du cycle 1 de 2015 (révisés en 2020) et par la loi du 11 Février 2005 sur l'école inclusive. Cependant les enfants ayant des troubles nécessitant l'utilisation du geste pour communiquer (que ce soit pour comprendre ou pour s'exprimer), ne se résument pas aux enfants avec surdité, et on peut notamment noter que l'utilisation et l'introduction au Makaton

(Le makaton est un programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes. (Association Avenir Dysphasie) dans les classes serait profitable à de nombreux enfants dans le même souci d'inclusion.

"Il y a, en France, entre 5 millions et 7 millions de sourds et de malentendants (DRESS 2008). Il y a entre 70 000 et 100 000 sourds de naissance (HAS 2007) et les autres sont des personnes dont la surdité évolue et s'aggrave" (*Rapports et enquêtes - Bucodes SurdiFrance, 2008*). Ils représentent environ 9% de la population française, il est donc plus qu'intéressant d'apprendre la LSF.

2. Problématique et hypothèses

Les chercheurs comme Tellier, Barsalou et bien d'autres ont montré l'impact positif du geste sur la mémorisation car celui-ci permet de créer une trace en plus en mémoire, ce qui faciliterait la recherche de l'information et donc la production verbale de celle-ci. J'ai donc voulu tester avec mes élèves. Comme ce sont de jeunes enfants et que j'ai mené cette expérimentation dans le cadre de l'école, j'ai donc choisi d'utiliser des comptines. En effet, c'est un outil qu'on utilise couramment en maternelle pour apprendre et mémoriser du vocabulaire car elle rend l'apprentissage plus ludique pour les enfants. Pour tester le rôle du geste dans la mémorisation, je devais donc rajouter des gestes à ma comptine. Pour cela, j'ai choisi des gestes de la langue des signes française car c'est une langue officielle et cela permettaient d'enrichir la culture linguiste de mes élèves. Ces avec tous ces éléments que j'ai pu définir ma problématique : Comment la mémorisation est-elle influencée par l'apport du geste manuel dans l'apprentissage de comptines en maternelle ? Pour répondre à cette problématique, j'ai ensuite défini mon hypothèse : Les élèves de maternelle arrivent à mémoriser plus de mots de vocabulaire quand la comptine est accompagnée de gestes que quand elle ne l'est pas.

3. Méthode

3.1 Participants

L'expérience a été réalisée dans une classe de petite section de vingt-cinq enfants dont 14 filles et 11 garçons. La moyenne d'âge est de 3,24 et l'écart type est de 0.43. L'expérience s'est déroulée à l'école de Chamagnieu. Les élèves sont tous d'origine française et leur langue

maternelle est le français, aucun d'entre eux n'est bilingue. Une élève a déjà une expérience avec les signes car elle y a été initiée à la crèche avec « signe avec bébé ». Cette participation a été faite de façon volontaire et a été réalisée par tous les élèves suite à la signature par les parents d'un formulaire de consentement éclairé pour la participation de leur enfant, ainsi qu'un formulaire de droit à l'image dédié à cette expérimentation (annexes 1 et 2).

3.2 Matériel

Les comptines choisies étaient « Une araignée sur la plancher » qui a été apprise par les élèves sans signes et « Y avait des gros crocodiles » qui été accompagnée de signes (voir détail des comptines ci-dessous). Elles ont été choisies car elles étaient équivalentes en termes de nombre de mots et de difficulté des mots (nombre de mots courants et peu courants) et parce qu'elles étaient adaptées à l'âge des enfants. Le tableau 3 présente un comparatif des deux comptines en termes de nombre de mots, de nature de ces mots. Ces gestes sont illustrés dans le tableau 4 qui présente les gestes de LSF utilisé pour les gestes de la comptine avec gestuelle.

Tableau 3 : **comparatif nombre de mots, noms, adjectifs et verbes des deux comptines**

Comptine :	**Nombre de mots par comptine :**	**Nombre de mots ciblés à mémoriser :**	**Nombre de noms parmi les mots ciblés :**	**Nombre d'adjectifs parmi les mots ciblés :**	**Nombre de verbes parmi les mots ciblés :**
Une araignée sur le plancher	40	13	8	0	2
Y avait des gros crocodiles	35	11	9	2	0

La comptine non signée :

Une araignée sur le plancher

Une araignée sur le plancher se tricotait des bottes.
Dans un flacon, un limaçon enfilait sa culotte.
J'ai vu dans le ciel une mouche à miel pincer sa guitare,
Deux rats tout confus sonnaient l'angélus au son de la fanfare.

La comptine signée et ces items :

Y'avait des gros crocodiles

Y'avait des gros crocodiles
Et des orangs outans,
Des affreux reptiles,
Et des jolis moutons blancs.
Des chats, des rats, des éléphants,
Il ne manquait personne,
A part la plus mignonne,
La jolie petite Licorne

Tableau 4 : **Signes utilisés pour les mots ciblés de la comptine signée**

Mot	Signes	Iconique
Gros		oui
Crocodiles		oui

Orang-outan		oui
Reptile		oui
Mouton		non
Blanc		non
Chat		oui
Rat		non
Eléphant		oui

Personne		oui
Licorne		oui

Pour trouvé ces gestes de LSF, je me suis inspirée d'une vidéo de 2014 sur Youtube d'une personne ayant pour pseudo « Kestumdis » qui chante la comptine en réalisant les signes. J'ai ensuite reçu l'aide de Madame Marielle Lachenal, qui est formatrice du programme Makaton, qui m'a guidé pour réaliser correctement les signes.

La même expérience a été réalisée par ma collègue Taïs Sauvage dans une autre classe de maternelle, mais la comptine accompagnée de signes était « Une araignée sur le plancher » et la comptine « Y avait de gros crocodiles » n'était pas signée. Ce point sera approfondi lors de la discussion par une comparaison des résultats.

Toutes les séances d'apprentissages et de restitutions ont été filmées par une caméra sur trépied pour que l'expérimentateur ait les mains libres pour faire les signes et soit concentré uniquement sur l'apprentissage.

3.3 Procédure

Cette expérience a été incluse dans les apprentissages de la période quatre et s'est déroulée sur le temps de regroupement pour la première partie, c'est-à-dire pour l'apprentissage de la comptine, et des ateliers pour la seconde partie, qui est celle où l'on filme les élèves pour tester la mémorisation de la comptine. L'expérimentation s'est déroulée les jeudis et les vendredis matin et après-midi (voir plus précisément tableau 5) sur quatre semaines de classe. Les deux premières semaines étaient consacrées à la comptine sans signe et les deux dernières à la comptine avec signes. Le planning d'apprentissage a été la même pour les deux comptines pour éviter un biais de temps d'apprentissage lors de l'expérimentation. Les élèves étaient invités à réciter la comptine en binôme pour être plus à l'aise face à la caméra et

permettre une meilleure analyse de la mémorisation des mots qu'en groupe. Le tableau 5 présente le planning de l'expérimentation (apprentissage et restitution) pour une comptine.

Tableau 5 **: planning de l'expérimentation**

Jour	Déroulement
Semaine 1 / jeudi matin	Première écoute de la comptine présentée par l'enseignante Puis deux répétitions tous ensemble en regroupement.
Semaine 1 / jeudi après-midi	Deux répétitions tous ensemble en regroupement.
Semaine 1 / vendredi matin	Trois répétitions tous ensemble en regroupement.
Semaine 1 / vendredi après-midi	Restitution en binôme avec l'aide de l'enseignante si besoin.
Semaine 2 / jeudi matin	Un rappel tous ensemble au coin regroupement.
Semaine 2/ vendredi matin	Restitution en binôme avec l'aide de l'enseignante si besoin.

La restitution du deuxième jour de la semaine 1 permet d'analyser la mémoire à court terme tandis que la restitution de la deuxième semaine permet d'analyser la mémoire à long terme. Lors des séances d'apprentissage, pour la comptine avec des gestes l'expérimentateur les réalisait en même tant qu'elle chantait. Les élèves répétaient et reproduisaient les signes s'ils le souhaitaient.

Pour la restitution, une procédure d'aide si besoin a également était mise en place :

Comptine sans signes : si l'enfant est bloqué l'expérimentateur procède comme suit

1. Dire le mot clé
2. Si l'enfant est toujours bloqué Dire la phrase
3. Si l'enfant est toujours bloqué, Chanter jusqu'à ce qu'il raccroche

Comptine avec signe : si l'enfant est bloqué l'expérimentateur procède comme suit :

1. Lui demander s'il se rappelle du signe
2. Si l'enfant est toujours bloqué, faire le signe
3. Si l'enfant est toujours bloqué, Dire la phrase ou le mot avec le signe

➔ Si au départ de la comptine l'enfant ne produit pas de parole commencer à chanter avec lui jusqu'à ce qu'il raccroche.

3.4 Analyse

Les données ont été annotées dans des tableaux excel suite aux visionnages des restitutions des élèves pour la semaine 1 et la semaine 2. Pour la comptine sans signe, les données ont été traitées dans un tableau d'analyse des mots ciblés à mémoriser comprenant une légende permettant d'analyser la production des mots par chaque enfant mot. Chaque mot a ainsi été associé à un des labels suivants :

- Non : signifie que le mot n'a pas été prononcé
- Oui : signifie que le mot a été prononcé
- ouiApresAideExp : signifie que le mot a été prononcé après l'aide de l'expérimentatrice
- ouiApresParoleExp : signifie que le mot a été prononcé après que l'expérimentatrice ait elle-même prononcé le mot
- OuiErrMot : signifie que le mot a été prononcé mais qu'il y a une erreur de mot, c'est-à-dire que le mot a été mal prononcé ou il a été remplacé par un autre mot.

Pour la comptine signée, les données de production des mots ont été annotées dans un tableau d'analyse avec des critères adaptés. Chaque mot a été associé à un des labels suivants :

- Non : signifie que le mot n'a pas été prononcé
- Oui : signifie que le mot a été prononcé

- ouiApresGestEleve : signifie que le mot a été prononcé après que l'élève se soit rappelé du signe sur demande de l'expérimentateur
- ouiApresGesteEns : signifie que le mot a été prononcé après que l'expérimentateur ait rappelé le signe
- ouiApresGesteMotEns : signifie que le mot a été prononcé après que l'expérimentateur ait rappelé le signe et le mot
- errMotGesteOK : signifie qu'il y a une erreur de mot, c'est-à-dire que le mot a été mal prononcé ou il a été remplacé par un autre mot, mais que le signe a été bien produit
- errMot : signifie qu'il y a une erreur mot, c'est-à-dire que le mot a été mal prononcé ou il a été remplacé par un autre mot

Les données de production des signes ont également été annotées dans une autre feuille du tableau. Chaque signe a été associé à un plusieurs labels selon trois dimensions.

Production de gestes : pour annoter si le signe a été produit ou non et dans quelle condition :

- non : le signe n'a pas été produit par l'enfant
- ouiSpont : le signe a été produit spontanément par l'enfant
- ouiApresDemandeExp : le signe a été produit sur la demande de l'expérimentatrice
- ouiApresModeleExp : le signe a été produit après que l'expérimentatrice l'ait elle-même produit

Lien temporel avec la parole : pour annoter quand le signe a été produit relativement au mot auquel il était censé être associé :

- Synchro : le mot et le signe ont été produits simultanément
- Amont : le signe a été produit avant le mot
- Aval : le signe a été produit après le mot
- Remplace : le signe a remplacé le mot

Les tableaux ont été croisés pour obtenir des graphiques et pouvoir comparer les résultats.

4. Résultats

Les vingt-cinq élèves n'étant pas tous présents pour les deux semaines consécutives, j'ai fait le choix de garder seulement les résultats de la deuxième semaine. En effet, le nombre d'élèves présents aux deux semaines n'était pas assez élevé. J'ai gardé les données des dix-

sept élèves, soit 68% de la classe, qui étaient présents la deuxième semaine de la comptine sans signe et également présents pour la deuxième semaine de la comptine avec signes. Les figures suivantes correspondent aux croisements des données collectées.

A partir des données on peut comparer les mots produits lors des récitations pour les deux comptines et les résultats. Les figures 1 et 2 présentent le pourcentage de productions correctes sur tous les enfants de chaque mot de chacune des comptines. On peut observer que les mots n'ont pas été produits de manière équivalente pour les deux comptines. Pour la comptine sans signe, les enfants ont eu du mal à se rappeler 'angelus', 'rat' et 'ciel' par exemple, et ils ont eu souvent besoin de l'aide de l'expérimentatrice pour 'ciel', 'flacon', 'fanfare' et 'guitare'. Pour la comptine avec signes, les enfants ont eu plus de mal avec le mot 'orang-outan' même avec aide de l'expérimentatrice et ont eu besoin d'aide plus spécifiquement pour 'rats', 'mouton', 'personne' et 'reptile'.

Figure n°1 : **Nombre de fois où le mot à été produit correctement soit spontanément (bleu) soit après l'aide de l'expérimentatrice (rouge) pour la comptine sans signe**

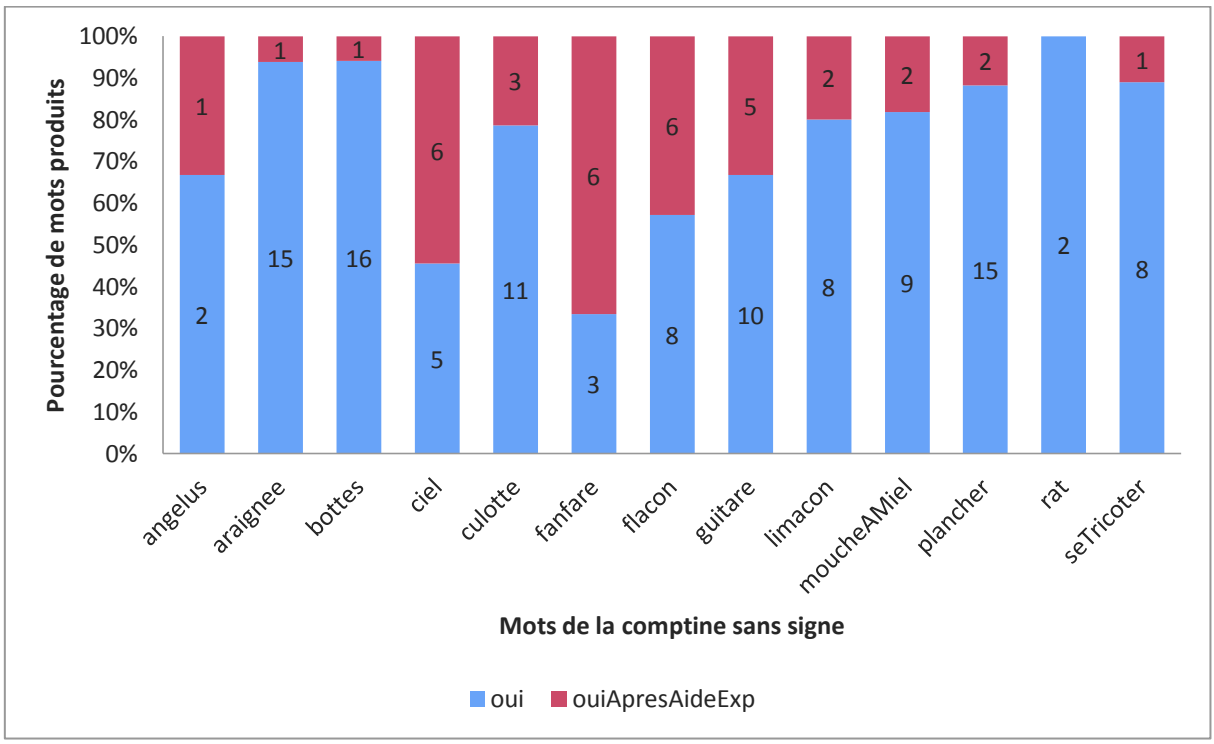
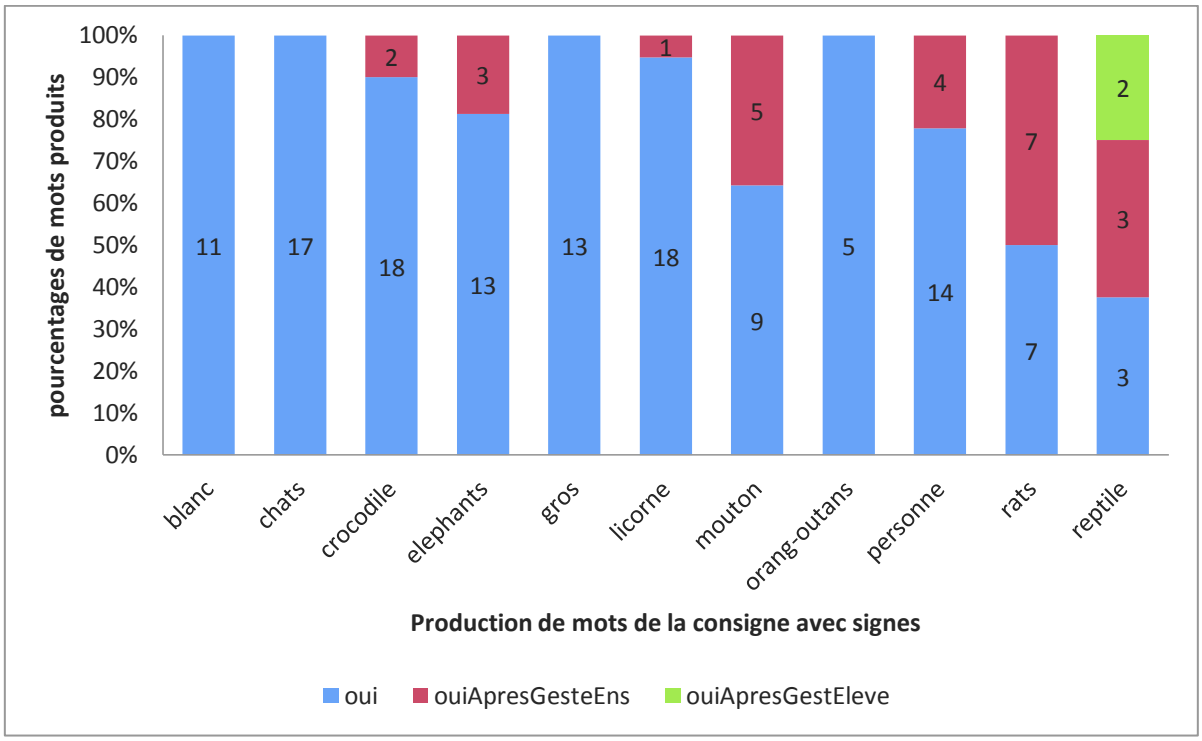
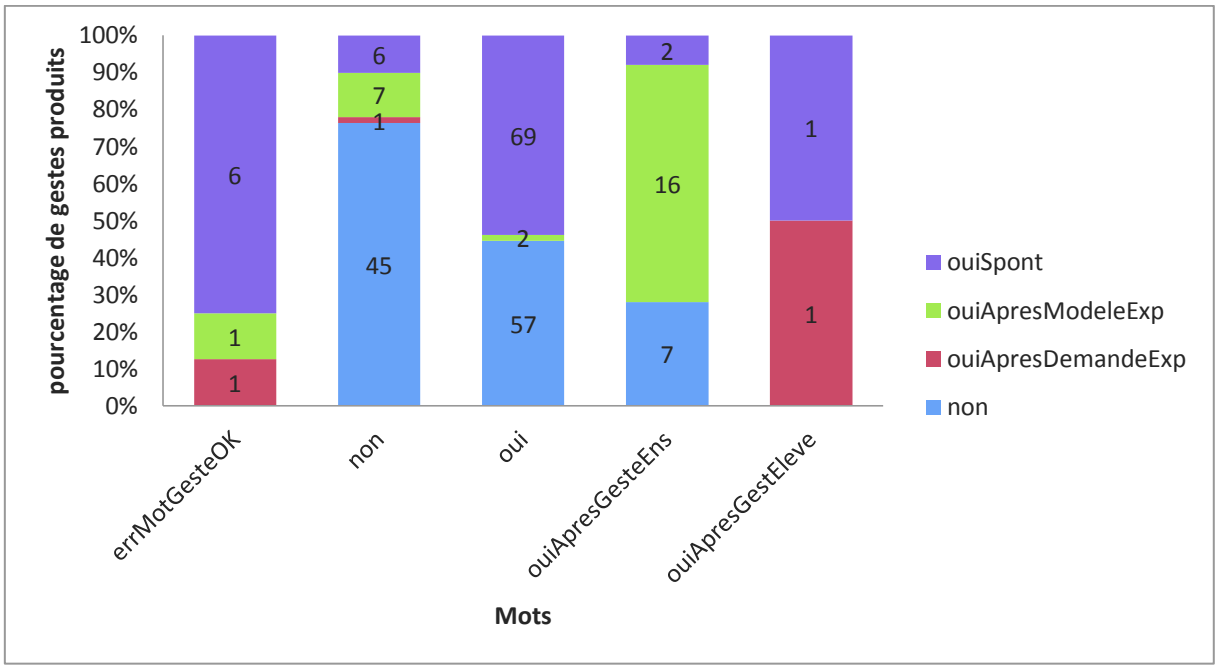


Figure n°2: **Nombre de fois où le mot à été produit correctement soit spontanément (bleu) soit après l'aide de l'expérimentatrice (rouge) pour la comptine avec signes**



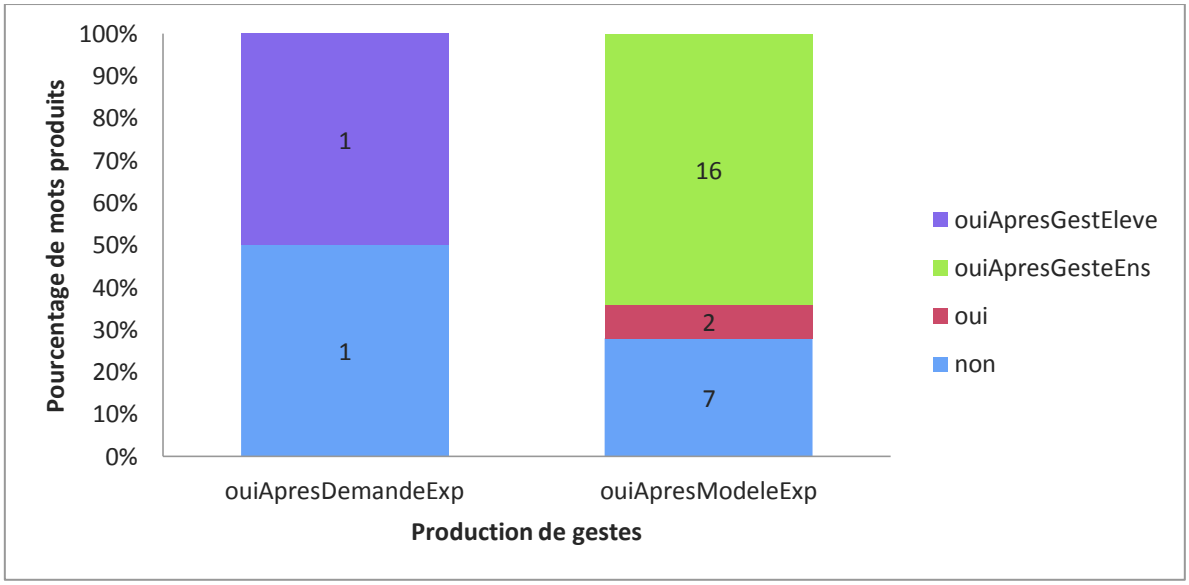
La figure 3 montre la répartition de la production de signes manuels pour chaque type de production des mots. On peut constater que quand le mot a été produit (oui), le signe a été associé spontanément au mot dans environ 53,9% des cas (violet, vert et rouge) et le signe n'a pas été produit (non) dans 44,53% des cas (bleu). De plus, quand le mot n'a pas été produit (non), le signe ne l'a pas été non plus dans plus de 75% des cas (bleu) et dans 10% le signe a été produit (rouge, vert et violet) mais malgré cela l'enfant n'est pas arrivé pas à se rappeler du mot.

Figure 3 : **Nombre de signes produits soit spontanément (violet), soit après modèle de l'expérimentatrice (vert), soit après la demande de l'expérimentatrice (rouge) ou soit le signe n'est pas produit, en lien avec soit le mot est produit mais il y a erreur de mot ou de prononciation (colonne 1), soit le mot n'est pas produit (colonne 2), soit le mot est produit spontanément (colonne 3), soit après la demande de l'expérimentatrice (colonne 4) ou soit après le signe de l'élève (colonne 5).**



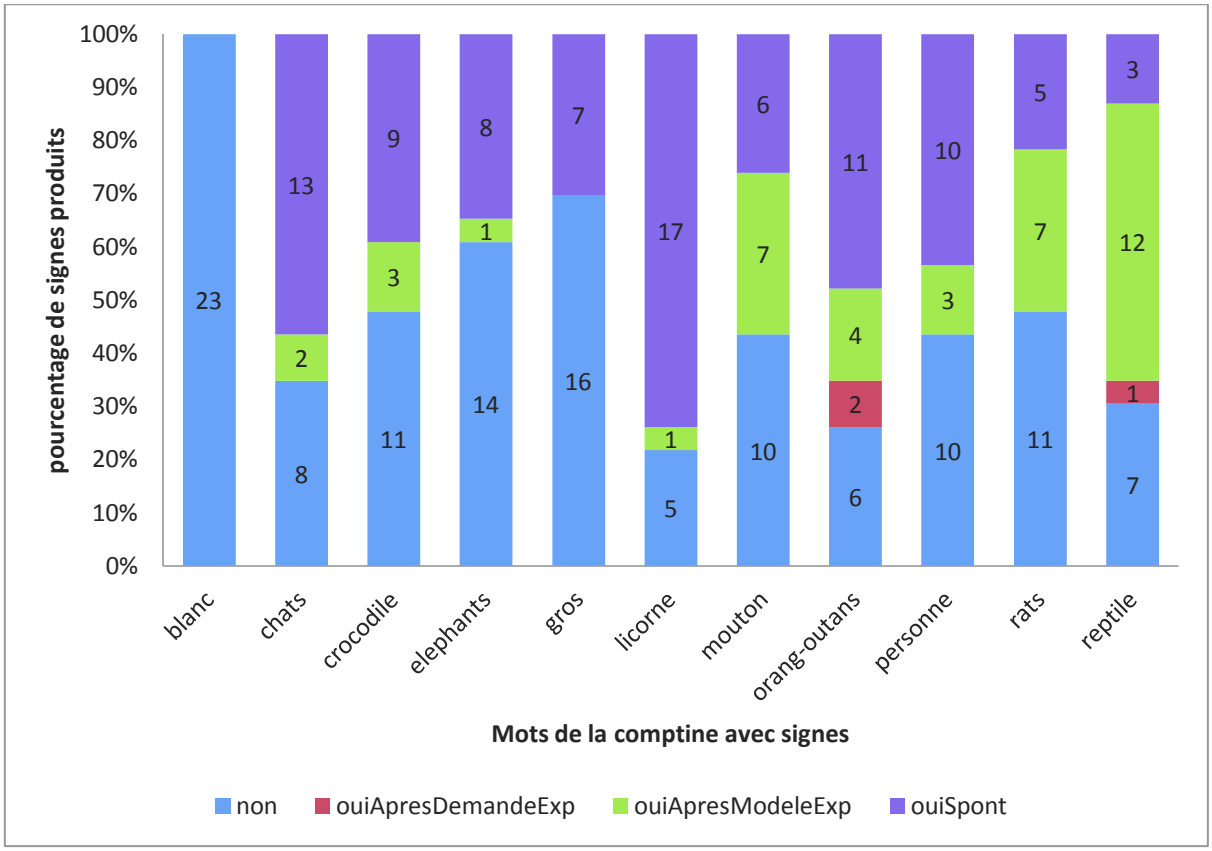
Pour analyser plus en détails le lien entre la parole et le signe, il faut examiner s'il y a plus de oui que de non pour les mots produits en association avec le signe soit produit après la demande de l'expérimentatrice, soit après son modèle. C'est ce qu'illustre la figure 4.

Figure 4 : **nombre de mots produits soit spontanément (rouge), soit après signe de l'élève (violet), soit après le signe de l'expérimentatrice (vert) ou soit les mots non produits, dans les catégories signes produits après la demande de l'expérimentatrice (colonne 1) et après le modèle de l'expérimentrice (colonne 2).**



Le Figure 4 présente le nombre de mots produits (spontanément, après signe élève, après signe enseignant ou non produit) en lien aux signes produits (après la demande de l'expérimentateur ou après le modèle de l'expérimentateur). On constate qu'il y a plus de mots produits (spontanément, après signe de l'élève ou après signe de l'expérimentatrice) que de mots non produits après que l'élève ait vu le signe indiqué par l'expérimentatrice Dans la catégorie, production de signe après demande de l'expérimentatrice, nous n'avons pas assez de données pour faire des comparaisons.

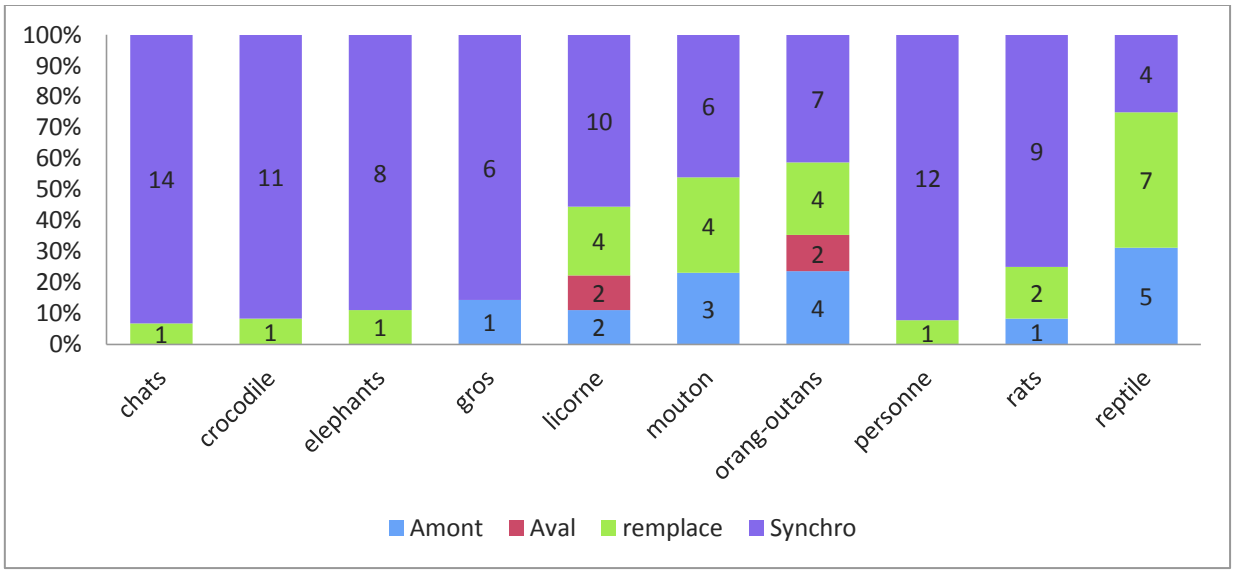
Figure n°5 : **Nombre de signes soit non produits (bleu), soit produits après demande de l'expérimentatrice (rouge), soit produits après modèle de l'expérimentatrice (vert) ou soit produit spontanément (violet) par mots pour la comptine avec signes.**



La Figure n°5 présente le pourcentage de signes produits par mot de la comptine, que le signe soit plus ou moins bien réalisé selon le mot produit. Les signes de la 'licorne', du 'chat' et de l''orang-outan' sont en majorité produits spontanément. En revanche les signes correspondant à 'blanc' et 'gros' sont peu ou pas du tout réalisés. Et ceux pour les mots 'reptiles', 'rats' et 'moutons' sont réalisés essentiellement après le modèle de l'expérimentatrice

On peut également faire des liens entre le moment où le geste est produit selon le mot de la comptine.

Figure n°6: **Nombre de signes produits soit en amont (bleu), soit en aval (rouge) soit en remplaçement du mot ou soit synchronisé avec le mot pour chaque mot retenu pour la comptine avec signes**



La figure 6 présente le lien temporel entre le signe et le mot. Elle permet de constater que geste et parole sont coordonnés différemment selon le mot. Bien que signe et mot soient la plupart du temps produits en même temps, on constate par exemple que pour les mots 'reptile', 'orang-outan' et 'mouton' le signe est produit parfois en amont du mot. On observe aussi que le signe remplace souvent le mot pour 'licorne', 'moutons', 'orang-outan' et 'reptile'.

Figure n°7: **Nombre de mots mémorisés par élève pour la comptine sans geste soit rappelés spontanément (bleu) soit après aide de la part de l'expérimentatrice (rouge)**

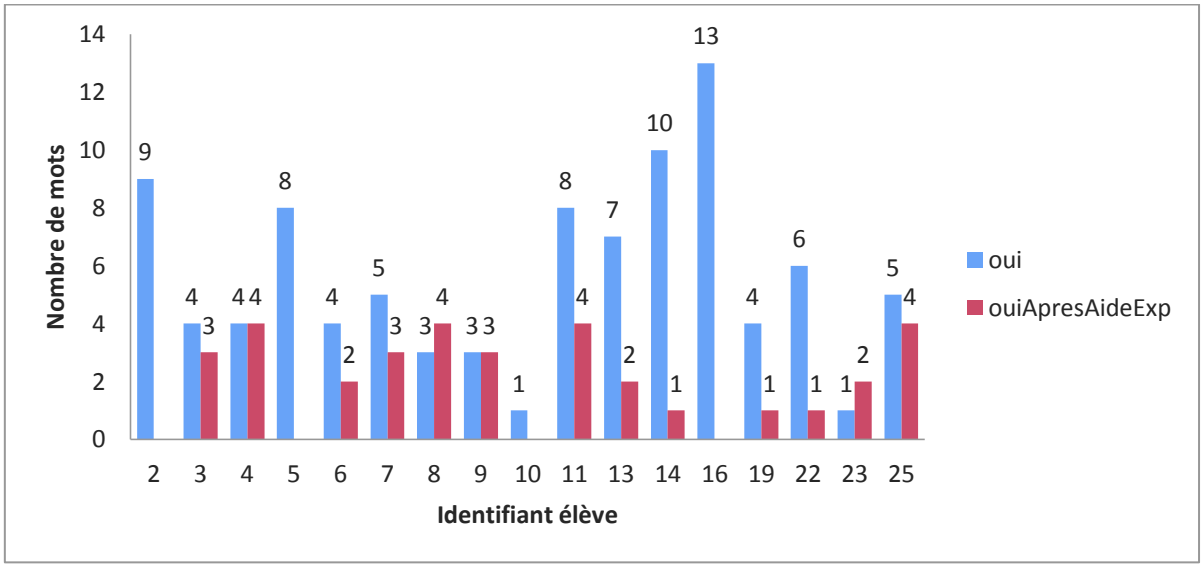
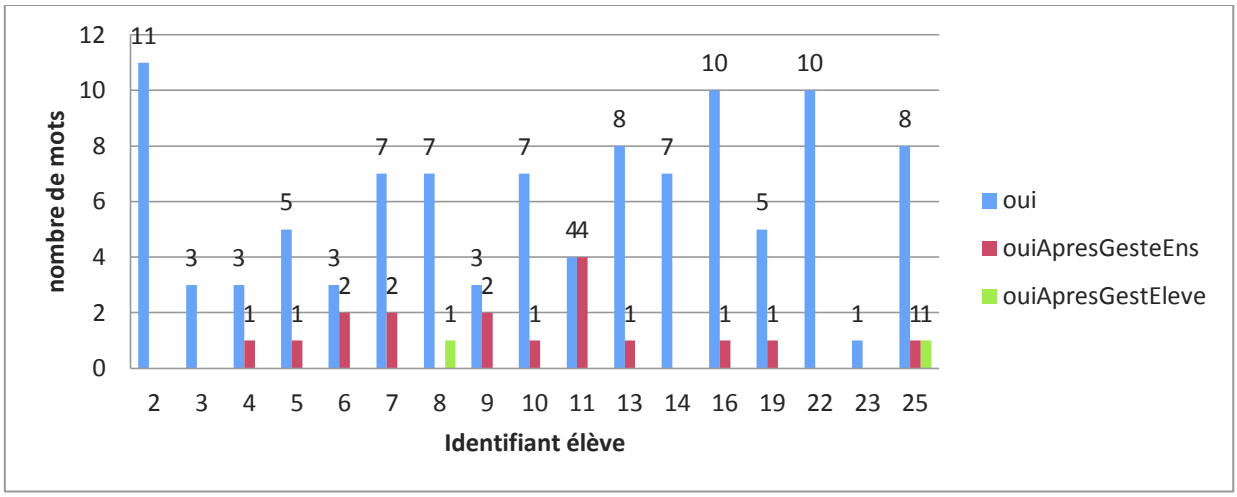


Figure n°8: **Nombre de mots mémorisés par élève pour la comptine avec signes soit rappelés spontanément (bleu), soit après production du signe par l'élève (vert) soit après production du signe par l'expérimentatrice (rouge)**



Les figures 7 et 8 présentent le nombre de mots produits (spontanément ou après aide) par élève, la figure 7 pour la comptine sans signe et la 8 pour la comptine avec signes. Si on s'intéresse à la proportion de mots produits spontanément (bleu) par les enfants lors de la restitution que ce soit pour la comptine sans signe (figure 7) ou celle avec signes (figure 8), on observe que les résultats des élèves 3, 5, 6, 14, 16 et 23 sont à peu près équivalents entre la comptine avec signes et celle sans. On peut le voir en détails avec le tableau 5 qui présente le pourcentage de mots produits spontanément dans les deux cas, avec ou sans signes.

Tableau n°5 : **Pourcentage de mots produits spontanément par les élèves 3, 5, 6, 14, 16 et 23, pour la comptine sans geste et celle avec signe**

Identifiant élève	3	5	6	14	16	23
Pourcentage de mots produits spontanément comptine sans signe	28.57	57.14	28.57	71.42	92.86	7.14
Pourcentage de mots produits spontanément comptine avec signes	27.27	45.45	27.3	63.63	90.91	9.09

Pour huit autres élèves (2, 7, 8, 10, 13, 19, 22, 25), si on regarde le tableau 6 qui présente le pourcentage de mots produits spontanément dans les deux cas, avec ou sans signes, par ces élèves, on peut constater qu'ils se souviennent proportionnellement de plus de mots pour la comptine avec signes que pour celle sans signe.

Tableau n°6 : **Pourcentage de mots produits spontanément par les élèves 2, 7, 8, 10, 13, 19, 22, 25, pour la comptine sans geste et celle avec signe**

Identifiant élève	2	7	8	10	13	19	22	25
Pourcentage de mots produits spontanément comptine sans signe	64.29	35.71	21.43	7.14	50	28.57	42.86	35.71
Pourcentage de mots produits spontanément comptine avec signes	100	63.64	63.64	63.64	72.73	45.46	90.91	72.73

En revanche, les deux élèves restants (4 et 11) se souviennent de plus de mots pour la comptine sans signe. C'est ce qu'on constate par le tableau 7 qui présente le pourcentage de mots produits spontanément dans les deux cas, avec ou sans signes, par ces élèves 4 et 11.

Tableau n°7 : **Pourcentage de mots produits spontanément par les élèves 4 et 11, pour la comptine sans signe et celle avec signes**

Identifiant élève	4	11
Pourcentage de mots produits spontanément comptine sans signe	28.57	57.14
Pourcentage de mots produits spontanément comptine avec signes	45.46	36.36

Tableau n°8 : **Comparaison de pourcentages moyen de mots produits (soit spontanément, soit après aide de l'expérimentatrice / après signe de l'expérimentatrice / après signe de l'élève) entre la comptine avec signes et la comptine sans signe**

Pourcentage moyen de mots correctement produits spontanément (bleu) pour la comptine sans geste	Pourcentage moyen de mot correctement produits spontanément (bleu) pour la comptine avec gestes	Pourcentage moyen de mots correctement produits spontanément (bleu) ou après l'aide de l'expérimentateur (rouge) pour la comptine sans geste	Pourcentage moyen de mots correctement produits soit spontanément (bleu), soit après l'aide de l'expérimentateur (rouge) ou soit après que l'élève se soit rappelé du geste (vert) pour la comptine avec gestes
39.92%	**54.55%**	54,2%	**64,7%**

On observe également, par les figures 7 et 8, qu'il y a eu besoin de plus d'aide de l'expérimentatrice pour la comptine sans signe, 14.29 % d'aide de l'expérimentatrice en moyenne contre 7.14 % en moyenne pour la comptine avec signes. Seulement deux élèves sur dix-sept (11.76%) ont réussi à se rappeler du signe quand l'expérimentarice l'a demandé. Enfin à partir du tableau 8, qui présente le pourcentage de mots produits en moyenne (spontanément et/ou après aide de l'expérimentatrice et/ou après signe de l'élève) pour les deux cas, avec signes ou sans, on peut voir qu'en moyenne il y a plus de production de mot produits spontanément pour la comptine signée (54.55%) que celle non signée (39.92%). Et si on prend en compte tous les critères des mots produits, c'est-à-dire soit spontanément, soit après l'aide de l'expérimentatrice ou soit après que l'élève se soit rappelé du signe, c'est encore la comptine avec signes qui comprend plus de mots produits, 64.7 % contre 54.2 % pour la comptine sans signe.

5. Discussion et conclusion

5.1 Recontextualisation

Pour rappel, l'objectif de l'expérimentation était de savoir si notre hypothèse de départ, c'est-à-dire : l'apprentissage d'une comptine avec signes permettrait une meilleure mémorisation du lexique que celui d'une comptine sans signe, était vérifiée ou non. Pour tester cette hypothèse, il était nécessaire de réaliser un apprentissage avec gestes et un apprentissage sans signe C'est ce dernier qui fut le premier à être expérimenté pour observer et comprendre comment les élèves mémorisent une comptine, puis l'apprentissage de la comptine avec signes a suivi les semaines d'après. Les sujets de cette expérimentation étaient dix-sept élèves de petite section de maternelle âgés de trois à quatre ans. L'organisation de ces temps d'apprentissages et de restitutions pour les deux comptines a été menée de la façon suivante :

- Semaine 1 : le premier jour était consacré à la découverte de la comptine et à la répétition de celle-ci. Le deuxième jour consistait à faire un rappel, puis tester les élèves en binôme l'après-midi en réalisant une première restitution.
- Semaine 2 : le premier jour était consacré au rappel de la comptine. Le deuxième jour était destiné à faire passer les élèves en binôme le matin pour une deuxième restitution.

Pour ce qui était de l'organisation de ces temps, la découverte et les répétitions se sont faites sur les temps de regroupement et les restitutions se sont faites sur les temps d'ateliers. Les

sujets ont été filmés sur les temps de restitutions. C'est à partir de ces films que les données suivantes ont été analysées : le nombre de mots de vocabulaire retenus, la présence du geste associé au mot ainsi que sa qualité et son lien temporel avec la parole. Celles-ci ont été ensuite croisées et interprétées pour vérifier l'hypothèse de départ et vérifier également si les résultats sont en adéquation avec les recherches qui ont été menées antérieurement. Seuls les résultats de la semaine 2 ont été analysés car trop peu d'enfants étaient présents les deux semaines.

5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Pour rappel, les recherches menées par Clark & Paivio (1991) montrent que la mémorisation du vocabulaire est meilleure lorsque la parole est associée à un stimuli non verbal. Dans la même lignée, Tellier (2006) a également montré chez des enfants que la reproduction de gestes permet une meilleure mémorisation avec rappel immédiat et elle affirme que le geste n'est pas qu'un support attractif, il est aussi une trace motrice qui permet ainsi un ancrage plus profond de l'information dans la mémoire (Tellier, 2010). Nos résultats montrent que les élèves ont retenu en moyenne plus de mots de vocabulaire pour la comptine avec signes que celle sans signe. Il est important de rappeler que les comptines ont été choisies pour avoir le même niveau de difficulté, c'est-à-dire un nombre de mots quasiment équivalent, ainsi que pour les mots ciblés à retenir et comprenant toutes deux quelques mots peu connus des élèves. Ils semblent confirmer les résultats antérieurs et pourraient valider notre hypothèse de départ : Les élèves de maternelle arrivent à mémoriser plus de mots de vocabulaire quand la comptine est accompagnée de signes que quand elle ne l'est pas. Mais il faut regarder plus en détails pour en être plus sûr.

L'analyse des résultats a également permis de regarder plus en détails le lien entre les signes et la parole et les apports ou non de ce duo.

On a observé que dans les deux conditions (sans signes/signe) les mots moins courants dans le langage quotidien de la comptine sans signe, comme 'angélus', 'fanfare' et 'rat', ont été produits spontanément par deux ou trois élèves seulement. Pour la comptine avec signes, les mots les moins courants, 'orang-outan', 'rat' et 'reptile,' ont été produits par entre trois et sept élèves. Pour le mot 'rat', sept élèves ont réussi à le produire après que l'enseignante leur ait montré le signe associé. Pour le mot 'reptile' trois élèves l'ont produit après le signe de

l'expérimentatrice et deux après avoir produit le signe eux-mêmes après demande de l'expérimentatrice. Donc on peut supposer que le signe a eu un impact positif sur la mémorisation de ces mots difficiles pour les élèves car peu courants et même qu'il les a aidés à se souvenir de ces mots alors qu'ils n'y parvenaient pas dans un premier temps.

En ce qui concerne l'association signe de l'expérimentatrice et production de mot, on a observé que quand l'expérimentatrice a réalisé le signe comme aide et que l'élève l'a reproduit, dans environ 70% des cas, le mot a été produit par l'élève. Donc le geste est ici une aide importante pour retrouver le mot en mémoire et le produire. En revanche l'étude de la répartition de la production de gestes manuels pour chaque type de production des mots montre que quand le mot a été produit le signe ne l'a pas été dans 44% des cas. On peut alors émettre l'hypothèse que si l'élève ne l'a pas produit c'est qu'il n'en avait pas besoin pour se rappeler ou alors qu'il est plus difficile pour lui d'associer les deux ensembles. On constate aussi que dans 10% des cas où le mot n'a pas été prononcé, le signe l'a par contre été . Dans cette condition, le rôle du signe permet de montrer à l'expérimentatrice qu'il y eu une mémorisation même si l'élève n'a pas réussi à prononcer le mot ou n'a pas osé, il vient remplacer le mot.

Si on s'intéresse à l'association signe-mot en ce qui concerne sa temporalité on peut voir que le signe peut être produit en amont, en aval, en même temps que le mot ou encore le remplacer. Dans cette étude il a été, dans la plupart des cas, synchronisé avec le mot mais dans ce cas là, on ne peut pas savoir si le geste a été une aide ou non. Ce qui est intéressant est de voir s'il est produit en amont. Notamment sur les mots 'orang-outan', 'reptile' qui sont des mots peu courants comme nous l'avons dit précédemment. Ils sont en plus difficiles à prononcer et donc difficiles à retenir pour des élèves de trois à quatre ans. On peut penser que s'ils produisent le geste en amont c'est qu'il leur permet d'accéder ensuite au mot. Ce qui irait dans le sens des recherches de Tellier sur le rôle du geste dans l'ancrage du mot en mémoire (Tellier, 2010). En revanche, pour un même mot 'orang-outan', on observe que le geste est également produit en aval. On peut alors se demander si le geste ne créé pas une surcharge cognitive pour certains élèves, au lieu d'être bénéfique à la mémorisation, quand le mot est peu courant et difficile à prononcer. En effet, les élèves prononcent le mot correctement mais font le signe après ce qui signifie que le signe n'a pas servi pour aller chercher le mot en mémoire et vient se rajouter comme action à mémoriser en plus, il n'est donc pas une aide dans ce type de cas. Il serait donc intéressant de savoir pourquoi pour un même mot, l'apport

du signe peut être une aide pour certains et l'inverse pour d'autres et de savoir si c'est une caractéristique identifiable de l'individu, mais je n'ai pas encore développé cette idée.

Quand on regarde plus précisément les mots qui ont été associés aux signes, on observe que les adjectifs 'blanc' et 'gros' ne sont pas accompagnés par le signe alors que les noms sont en majorité produits avec le signe associé. Pourtant les deux adjectifs sont majoritairement produits spontanément. Mais si on regarde les noms qui suivent ces adjectifs, ils sont accompagnés du signe associé. Il y a peu de temps de pause entre les adjectifs et les noms puisqu'ils se suivent, cela pourrait expliquer que les élèves n'aient pas pu faire les deux gestes à la suite et ont privilégié un seul geste. On pourrait penser que c'est parce que les gestes des mots noms 'crocodiles' et 'mouton' sont iconiques et ceux des adjectifs ne le sont pas, pourtant le geste 'gros' est iconique et le geste « mouton » ne l'est pas, donc les résultats de cette expérimentation ne me permettent pas de savoir. C'est intéressant d'observer ceci, car cela permet de pouvoir cibler ensuite à quel mot il serait plus bénéfique d'associer un signe pour limiter le nombre de signe que l'on veut utiliser pour une comptine ou autre, qui peuvent parfois surcharger les élèves.

On peut également faire le lien avec les résultats d'une autre classe, celle de ma collègue Taïs Sauvage, qui a participé à cette même expérimentation sauf que les comptines ont été inversées. La comptine signée pour ma recherche était la comptine non signée pour cette classe et inversement pour ma comptine non signée. En revanche, la comptine non signée était déjà connue des élèves donc elle a dû choisir une autre comptine. L'autre classe comprenait des élèves de petite section mais aussi des élèves de moyenne section : Il y avait 15 élèves participants à l'étude, leur moyenne d'âge au moment de l'expérimentation était de 4,4 ans avec un écart type de 0,4. Les résultats de cette classe n'a montré aucun effet notable et les moyennes de production de mots des conditions avec et sans ajout de signes étaient très proches, l'hypothèse n'a donc pas pu être validée.

5.3 Limites et perspectives :

Bien évidemment, chaque recherche comprend des limites car on ne peut pas tout contrôler. D'autant plus que cette expérimentation a été testée dans une classe et non dans l'environnement contrôlé d'un laboratoire, mais cela nous a montré que c'était quand même possible en tant qu'enseignant de pouvoir mener ce genre d'expérience avec mes élèves pour en apprendre sur eux et développer mes stratégies d'apprentissage. Pour cette

expérimentation, un des biais était l'absence des élèves sur certains jours ce qui a eu pour conséquence de baisser le nombre de sujets qui devaient être testés à la base. Ensuite, il y a le fait que les élèves, notamment les plus jeunes, ont leur humeur et leur taux de fatigue selon les jours ce qui a pu impacter leur concentration et donc l'apprentissage et la restitution des comptines. Un autre biais est le fait que les élèves étaient filmés pour la restitution ce qui a déstabilisé la plupart d'entre eux même s'ils ont été habitués à la caméra en amont de l'expérience. Pour pallier ce type de biais, les enfants sont passés en binôme pour être plus à l'aise face à la caméra. Mais malheureusement, cette structuration a créé une autre limite : le fait qu'il soit par deux, il était plus difficile pour la restitution des données de savoirs lorsqu'il y avait un décalage entre les élèves, si celui qui avait prononcé le mot ou réalisé le signe en aval de l'autre, avait mémorisé ou avait seulement imité son camarade. On ne peut pas vérifier que les comptines soient exactement de même difficulté, il peut sembler être plus difficile ou plus facile selon les acquis des enfants, le biais de préférence peut aussi jouer. Il faut également prendre en compte que l'expérimentateur, au vu du contexte, été masqué. Les élèves n'avaient donc pas ce modèle visuel de l'articulation des mots et les mots étaient peut-être parfois mal entendus à cause du masque, ce qui a pu jouer un rôle dans la mémorisation des mots. On peut donc se demander si le geste moteur a pu ici être favorisé pour compenser cette contrainte.

En effet, les conditions sanitaires actuelles, nous oblige en tant qu'enseignant à porter un masque. Or, les fondamentaux des apprentissages des élèves de maternelles sont basés en grande partie sur l'apprentissage du langage oral et la motricité est un facteur important pour transmettre les connaissances aux élèves. Donc le fait d'utiliser des gestes dans ce contexte semble être encore plus pertinent.

Le thème de mon mémoire, l'influence du geste sur la mémorisation, m'a permis de prendre encore plus conscience de l'importance du geste chez les jeunes élèves. J'étais consciente que les gestes avaient un pouvoir attractif sur eux, qu'ils permettaient d'avoir une meilleure attention de leur part et que par conséquent ils étaient souvent utilisés en maternelle. Mais depuis la réalisation de ce mémoire, je me suis aperçue qu'ils pouvaient avoir également un plus grand rôle, celui de favoriser la mémorisation des connaissances. J'en ai d'abord pris conscience lors de la revue de la littérature et j'ai réellement compris en mettant l'expérimentation en place dans ma classe. Cette expérience m'a permis d'enrichir ma formation professionnelle, d'un point de vue de la méthode de recherche : il est important de faire des recherches sur des sujets qui nous questionnent mais il est encore plus important

d'essayer, dans la mesure du possible, dans sa classe, pour vraiment comprendre ce qui se passe et l'impact sur les élèves. Et d'un point du vu de ma pratique professionnelle : le geste peut être bénéfique pour l'apprentissage lorsqu'il est réalisé sous certaines conditions, comme par exemple qu'il soit toujours associé au même sens (Tellier, 2008). Et il n'est pas réservé au cycle 1, il peut servir chez les plus grands, voir à tout âge, pour favoriser la mémorisation des connaissances et donc pourvoir développer ses compétences par la suite. J'aimerais par la suite, mener une recherche sur l'apport du geste sur la compréhension car je pense que la compréhension est également un biais positif de la mémorisation et donc savoir si le geste permet une meilleur compréhension et par conséquent une meilleure mémorisation.

5.4 Conclusion :

Pour conclure, on peut dire que nos données vont dans le sens de l'hypothèse de départ, les élèves de maternelle arrivent à mémoriser plus de mots de vocabulaire quand la comptine est accompagnée de signes que quand elle ne l'est pas. On peut voir également que les élèves réagissent différemment. Le signe n'est pas produit systématiquement, un seul élève de l'expérimentation l'a utilisé systématiquement et tous les élèves ont au moins réalisé un signe. Pour certains il parait être un appui et pour d'autres, même si c'est une minorité, il parait être une contrainte en plus, cela dépend également du mot. Une seule élève a utilisé le signe systématiquement et pour les autres. Il semble donc intéressant de tester l'utilisation du signe lors d'un apprentissage qui vise une mémorisation de vocabulaire, pour vérifier comment les élèves vont réagir et ainsi adapter les apprentissages par la suite.

Bibliographie

Association Avenir Dysphasie, Repéré à https://www.makaton.fr/decouvrir-le-makaton le 16/04/2021.

Bara, Florence, et André Tricot. « Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive ». *Recherches sur la philosophie et le langage* 33 (2017): 219-49.

Barbara Marty, À l'origine de la langue des signes. (2020, avril 28). France Culture. Repéré à https://www.franceculture.fr/histoire/a-lorigine-de-la-langue-des-signes, le 25/01/21

Benoit, H. (2003). *Langue des signes française (LSF). Quels enjeux pédagogiques?* 11.

Bouhier-Charles N., & Companys, M. (2006) *Signe avec moi.* Villevêque : Editions : Monica Companys

Butcher, C., & Goldin-Meadow, S. (2000) Gesture and the transition from one- to two-word speech: When hand and mouth come together. In McNeill, D. (Ed.), Language and gesture. New York: Cambridge University Press, 235-257.

Caussade, D., Cornaz, S., & Tisserand, C. (2014). *La LSF pour apprendre le lexique d'une chanson en LE : Une étude préliminaire*. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242985, le 25/01/2021

Cosnier, J. & Brossard, A. (Dir.) (1984). La communication non verbale. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Croisile, Bernard. « Approche neurocognitive de la mémoire ». *Gerontologie et societe* 32 / n° 130, no 3 (1 novembre 2009): 11-29.

Dinvaut, A. (s. d.). Le répertoire de comptines et de chansons en maternelle : Quelles langues, quelles cultures?*Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 83-1, 133-145, 2006*, 13.

Dutriaux, Léo, et Valérie Gyselinck. « Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales ». *LAnnee psychologique* Vol. 116, no 3 (2016): 419-65.

Enfant Différent | enfance & handicap informations & ressources. « La Langue des Signes Française (LSF) », 16 octobre 2020. Repéré à https://www.enfant-different.org/communiquer-avec-son-enfant/la-langue-des-signes-francaise-lsf le 02/02/21

Henriet-Martin, P. (2017). Relation entre musique et mémorisation du langage : Que peut apporter l'apprentissage scolaire des comptines en maternelle pour la mémorisation du langage? 52.

Iverson, j. M. & Goldin-Meadow, S. (1998) Why people gesture when they speak. Nature, 396, 228.

Kestumdis (2014), comptine signée « Y avait des gros crocodiles », repéré à https://www.youtube.com/watch?v=5euyx8LbXDs le 23/01/21

Macedonia, Manuela. « Gestures Enhance Foreign Language Learning », 24.

Ministère de l'Education Nationale. (2016, avril). Eduscol, Ressource Lien oral-écrit - Comptines, formulettes et jeux de doigts. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf le 11/02/21

Ministère de l'Education Nationale. (2020, juillet 30). *Programme du cycle 1*. éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Repéré à https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1 le 20/12/20

Neuromedia. « Atkinson-Shiffrin (modèle) », 8 octobre 2019. Repéré à http://www.neuromedia.ca/atkinson-shiffrin-modele/ le 11/01/21

Longour, M. *Comment fonctionne notre mémoire ?* Réussir sa vie : des pistes de réflexion pour construire son projet de vie. Repéré à https://www.reussirmavie.net/Comment-fonctionne-notre-memoire_a145.html le 24/02/2021

« Rapports et enquêtes - Bucodes SurdiFrance ». repéré à https://surdifrance.org/nos-actions/rapports-et-enquetes le 25/01/21

Surdi Info Service, La Langue des Signes Française (LSF). (2020, octobre 16). Enfant Différent | enfance & handicap informations & ressources. https://www.enfant-different.org/communiquer-avec-son-enfant/la-langue-des-signes-francaise-lsf

Tellier, Marion. « Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce ». In *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*, édité par CORBLIN Colette, 31-54. Enfance et Langage. L'Harmattan, 2010. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00541985 le 25/01/21

Tellier, M., Guardiola, M., & Bigi, B. (s. d.). *Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : Méthodologie de l'annotation*. 12.

Annexes

Annexe 1 : Formulaire de consentement, d'information et de droit à l'image, donné aux familles des élèves

Formulaire d'information, de consentement et de droit à l'image pour la participation de votre enfant à une étude sur l'impact du geste pour la mémorisation des comptines

Ce projet est proposé et dirigé par Mme Amélie ROCHET-CAPELLAN et Mme Marion DOHEN, chercheures au laboratoire Gipsa-Lab à Grenoble. Il est mené par Mme Mélanie BEYSSAC et Mme TaïsSAUVAGE, professeurs stagiaires en 2ème année de master MEEF 1er degré à l'université Grenoble-Alpes au sein de l'INSPE Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de Grenoble.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude en Master de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation à l'INSPE et l'Université Grenoble Alpes, nous menons un projet de mémoire au sein de nos classes de maternelle à l'école de Chamagnieu et à l'école Condorcet à Saint Martin d'Hères.
L'objectif de ce projet est d'évaluer la pertinence de l'utilisation de gestes dans la mémorisation de comptines. Nous cherchons donc à savoir si signer certains mots de la comptine est bénéfique pour la mémorisation de la comptine et de son vocabulaire. Afin que nous puissions comparer s'il y a une différence d'encrage en mémoire, les élèves seront amenés à apprendre une comptine accompagnée de gestes et une autre sans les gestes. Le lexique sera signé en langue des signes : celle-ci fait appel à des gestes plutôt représentatifs ce qui peut faciliter la compréhension, de plus elle fait partie des programmes scolaires. Sur le long terme, cela pourrait permettre de créer une nouvelle méthode interactive d'apprentissage de comptines ou de vocabulaire, facilitant la mémorisation et la compréhension. Ces enjeux pédagogiques s'insèrent parfaitement dans le programme scolaire de maternelle.
Le projet sera mené sur le temps de classe et rentrera dans les apprentissages.
L'implication de votre enfant dans le projet sera la suivante :

- Il·elle écoutera et apprendra une comptine soutenue pas des gestes et une comptine sans geste sur plusieurs jours. Ces séances seront filmées afin que nous puissions évaluer si les gestes peuvent aider les enfants ou pas. **Nous vous demandons de compléter ci-après un formulaire de droit à l'image et à la voix.**

Cette recherche ne comporte pas de risque pour votre enfant, elle s'insère très bien dans le cadre pédagogique et les enjeux éducatifs de maternelle.

La contribution de votre enfant à cette étude est volontaire. Vous pourrez retirer ou cesser la participation de votre enfant en tout temps et demander la suppression de l'intégralité des données le·la concernant collectées dans ce contexte. Les résultats obtenus seront utilisés uniquement pour la recherche et respecteront votre anonymat et

celui de votre enfant. Les données seront analysées de manière anonyme et collective. À aucun moment votre enfant ne sera montré ni dénommé dans les documents rendant compte de ce travail.

Pour que votre enfant puisse participer à cette recherche nous avons besoin de votre accord. Si, pour une raison quelconque, v**ous ne souhaitez pas que votre enfant participe, cela n'aura aucune conséquence négative pour lui·elle : il·elle continuera de bénéficier des mêmes enseignements que les autres enfants.**

En vous remerciant par avance de votre collaboration et de votre aide, veuillez agréer, Madame, Monsieur l'assurance de nos sentiments dévoués.

SAUVAGE Tais, BEYSSAC Mélanie

Pour plus d'informations, n'hésitez pas à nous contacter ou contacter Mme ROCHET-CAPELLAN et Mme DOHEN nos directrices de mémoire aux adresses e-mail suivantes :
melanie.beyssac@ac-grenoble.fr
tais.sauvage@ac-grenoble.fr
amelie.rochet-capellan@gipsa-lab.grenoble-inp.fr
marion.Dohen@gipsa-lab.grenoble-inp.fr

Annexe 2 : Autorisation de consentement, d'information et de droit à l'image, donné aux familles des élèves

Formulaire d'information, de consentement et de droit à l'image pour la participation de votre enfant à un travail de recherche évaluant le rôle des gestes pour aider à mémoriser une comptine

NOM de l'enfant ……. Prénom……

Je soussigné(e) (nom du père, de la mère, du tuteur, etc.)
……
……
……

□**autorise mon enfant à participer** à la recherche qui a lieu au sein de la classe de PS de Saint-Martin d'Hères ou de Chamagnieu, après avoir pris connaissance des informations suivantes :

Toutes les informations recueillies pendant cette étude resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.
La participation est volontaire et vous et votre enfant êtes libres d'interrompre votre participation à tout moment **sans aucune conséquence ni pour vous, ni pour la scolarité de votre enfant.**

Les buts généraux de l'étude seront expliqués à chaque enfant, avec un vocabulaire adapté.

□ **ne souhaite pasque mon enfant participe** à la recherche qui a lieu au sein de la classe de PS de l'école de Chamagnieu ou Saint Martin d'Hères

□ j'ai pu recevoir les informations dont j'avais besoin pour décider de la participation de mon enfant à cette recherche.

Fait à ……..…, le .....
Signature :

Conformément au règlement de protection des données et de la loi informatique et liberté vous pouvez exercer vos droits sur les données vous concernant en vous adressant à Amélie Rochet-Capellan, Laboratoire Gipsa-Lab Domaine Universitaire BP 46 38402 Saint Martin d'Hères cedex, 04 76 57 48 50 ; amelie.rochet-capellan@grenoble-inp.fr. En particulier, vous pouvez demander que toutes vos données soient supprimées, sans aucune conséquence et de manière définitive. Vous pouvez exercer vos droits d′introduire une réclamation à la CNIL. Vous pouvez trouver l′ensemble des informations sur la loi « informatique et libertés » sur le site : https://www.cnil.fr.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2020-2021

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'apport du geste manuel dans la mémorisation d'une comptine en maternelle

Auteur : Beyssac Mélanie

Résumé :

Les gestes qui accompagnent la parole sont utilisés dans notre quotidien et ce n'est pas le fruit du hasard. Selon la recherche, le geste n'est pas qu'un support attractif ; il est aussi une trace motrice qui permet un ancrage plus profond de l'information en mémoire. Ce mémoire tente de démontrer que le geste a un impact positif dans la mémorisation du vocabulaire d'une comptine. Pour cela une expérimentation a été réalisée dans une classe de petite section de maternelle, avec l'apprentissage de deux comptines : une première comptine sans signe et une seconde comptine accompagnée de signes. Les résultats ont montré qu'il y eu plus de mots de vocabulaire retenu pour la comptine avec signes que celle sans signe.

Mots clés : Gestes, Mémorisation, Cycle 1, Enseignement, Comptine, Vocabulaire

Abstract:

The gestures that accompany speech are used in our daily lives and this is not by chance. The gesture is not just an attractive medium; it is also a motor trace which allows a deeper anchoring of information in memory. This dissertation attempts to demonstrate that signs have a positive impact on memorizing the vocabulary of a nursery rhyme. To do this, an experiment was carried out in a kindergarten class, with the learning of two nursery rhymes: a first one without signs and a second one accompanied by signs. The results showed that more vocabulary words were recalled for the nursery rhyme with signs than for the one without signs.

Keywords: Gestures, Memorization, Kindergarten, Teaching, Rhyme, Vocabulary