



HAL
open science

Utiliser son corps : la mémorisation à court terme du vocabulaire grâce aux gestes

Claudie Bouchet

► **To cite this version:**

Claudie Bouchet. Utiliser son corps : la mémorisation à court terme du vocabulaire grâce aux gestes. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04240611

HAL Id: dumas-04240611

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04240611>

Submitted on 13 Oct 2023

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.

Utiliser son corps : la mémorisation à court terme du vocabulaire grâce aux gestes

**Claudie
Bouchet**

Sous la direction de Justine Delebarre

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère
Section FLE

Mémoire de master 2 mention Didactiques des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2022-2023

Utiliser son corps : la mémorisation à court terme du vocabulaire grâce aux gestes

**Claudie
BOUCHET**

Sous la direction de Justine Delebarre

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère
Section FLE

Mémoire de master 2 mention Didactiques des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma responsable de mémoire, Madame Justine Delebarre pour ses conseils, son accompagnement, sa bienveillance et ses encouragements tout au long de ma rédaction.

Ensuite, je voudrais remercier Claire Chateau, directrice des cours et des examens de l'Institut français de Timișoara qui a toujours été là pour me conseiller, me guider et m'écouter.

Je remercie également Camelia Gintaru qui m'a soutenue tous les jours, ainsi que toute l'équipe de l'Institut : Sabina Prundeanu, Veronica Arsenie, Flaminia Prodan ainsi que Roxana Bucur.

Je remercie toutes les personnes que j'ai rencontrées en Roumanie et qui m'ont fait grandir professionnellement et personnellement.

Merci à ma famille qui m'a accompagnée durant ce voyage professionnel et personnel.

Merci à mes trois acolytes, Romane Garcia, Elma Maset et Fiona Molostoff pour m'avoir fait rire durant ce travail et m'avoir soutenue dans les périodes les plus difficiles.

Et enfin, je voudrais me remercier. Me remercier de m'être fait confiance, d'avoir osé quitter Grenoble, d'avoir tenté cette expérience qui, selon moi, restera gravée à jamais dans mon esprit.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Claudie

NOM : Bouchet

DATE : 12/08/2023

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE	9
Chapitre 1. Le contexte de stage.....	10
1. La Roumanie	10
2. Présentation générale de l’Institut français de Timișoara.....	13
3. Missions et projet de stage	15
PARTIE 2 - LE CADRAGE THEORIQUE	18
Chapitre 2. Le vocabulaire et la traduction à travers le temps.....	19
1. Le lexique et le vocabulaire.....	19
2. Le vocabulaire et le CECRL.....	19
3. Les langues premières dans les méthodologies et méthodes	21
4. La place de la langue première en classe de FLE.....	23
5. Les stratégies d’apprentissage	29
Chapitre 3. La mémoire, un système en cours d’exploration.....	34
1. Apprendre et mémoriser	35
2. L’étude de la mémoire depuis des décennies.	35
3. La ou les mémoires : système unitaire contre système pluriel.....	36
4. Comment fonctionne la mémoire à court terme/mémoire de travail ?	39
5. La mémoire en classe de langue et en classe FLE.....	41
6. Favoriser la mémorisation	43
Chapitre 4. Quand la communication non verbale se lie à la mémoire.....	44
1. La communication non verbale en classe de langue.....	44
2. Classification des gestes	49
3. Plusieurs études sur les gestes et la mémorisation.....	52
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES.....	57
Chapitre 5. Problématique, hypothèse et protocole.....	58
1. Problématique et hypothèse.....	58
2. Description du protocole de recherche	59
Chapitre 6. Le non verbal en classe de FLE	61
1. Le regard, la proxémie et la posture	62
2. Les gestes produits par les enseignants en classe	64
3. Les apprenants, le vocabulaire et les gestes	70
1. PRODUIRE EUX-MEMES LES GESTES	73
2. L’UTILITE DES GESTES POUR LES APPRENANTS	75
Chapitre 7 : l’alternance codique en classe de FLE, une autre stratégie d’enseignement.....	78
1. Les trois alternances en classe de FLE	78
2. L’alternance codique et les enseignants	80
3. Les apprenants et la traduction	84
Chapitre 8 : Bilan, limites et pistes d’amélioration.....	86
1. La langue première, un vecteur d’apprentissage et de bien-être.....	86
2. L’utilisation des gestes par les enseignants et l’impact sur la mémorisation.....	87
3. La perception des gestes par les apprenants	88
4. Limites et pistes d’amélioration	88
Conclusion	91

Bibliographie	93
Table des illustrations.....	100
Table des annexes	101
Table des matières	119

Introduction

Dans l'esprit d'un grand nombre de locuteurs français, enseigner la langue française alors qu'on ne connaît pas la langue source des apprenants est très difficile, voire impossible si les apprenants ont un niveau A1. Comment apprendre une langue quand on ne la comprend pas ? De nombreuses études existent et évoquent différentes manières d'enseigner le vocabulaire français en utilisant ou non la langue source. Des idées qui m'ont fait me questionner quant à ma manière d'enseigner le Français Langue Étrangère (désormais FLE) à un public roumanophone de niveau A1, moi-même, ne parlant pas roumain. Des stratégies peuvent être mises en place par l'enseignant pour transmettre un message et faire que celui-ci soit compris et mémorisé par les apprenants, et cela, sans utiliser la traduction en roumain ou en langue commune, l'anglais, dans mon cas de figure.

À travers ce mémoire, je me suis questionnée sur un aspect de la didactique des langues : l'utilisation du corps de l'enseignant en classe de FLE et plus précisément, l'utilisation des gestes pour favoriser la mémorisation du vocabulaire à court terme.

Je me suis alors questionnée : connaître la langue source des apprenants est-il une nécessité pour enseigner la langue cible ? Quelle est la place du corps de l'enseignant dans l'enseignement des langues étrangères ? Comment celui-ci l'utilise afin de permettre la transmission d'un message ? Quels sont les impacts de l'utilisation du corps et des gestes dans l'apprentissage et notamment dans la mémorisation du vocabulaire ? Quels types de gestes sont utilisés en classe de FLE ? Comment les mémoires fonctionnent-elles ? Comment le corps et spécifiquement les gestes peuvent être mis à profit pour favoriser la mémorisation ?

Ainsi, ces questions m'ont permis d'aboutir à ma problématique : en quoi utiliser les gestes en classe de FLE permet d'améliorer la mémorisation à court terme du vocabulaire français chez un public roumanophone de niveau A1 ? J'ai ainsi élaboré l'hypothèse que les gestes favorisent cette mémorisation, je la confirmerai ou l'infirmerai grâce à l'analyse de mes données.

Dans la première partie de mon mémoire, je parlerai de mon terrain de stage, la Roumanie et de l'Institut français de Timișoara ainsi que de mes missions et de mon projet

de stage. Ensuite, je développerai diverses notions théoriques. Nous aborderons la place de la langue première en classe de FLE, puis nous parlerons des mémoires, qui restent des systèmes en cours d'exploration et enfin, nous verrons comment le non verbal et précisément les gestes peuvent favoriser l'apprentissage du vocabulaire. Je finirai par analyser les données que j'ai pu recueillir, puis je discuterai de mes choix méthodologiques et enfin, je terminerai par parler des limites de mon étude et je proposerai des pistes d'amélioration.

Partie 1
-
Contexte de stage

Chapitre 1. Le contexte de stage

Afin de pouvoir comprendre dans quel contexte j'ai effectué mon stage et réalisé mon projet, dans cette partie, je présenterai mon terrain de stage. Dans un premier temps, je parlerai de la situation géographique et historique de la Roumanie, des langues présentes et de la place l'apprentissage du français dans ce pays. Puis, je présenterai l'Institut français de Timișoara et enfin, je parlerai des missions que j'ai réalisées.

1. La Roumanie

1.1. La situation géographique et historique

La Roumanie, pays d'Europe Centrale entouré par la Moldavie, la Hongrie, l'Ukraine, la Bulgarie ainsi que la Serbie, s'étend sur une superficie de 237 500 km². Le pays compte 19,1 millions d'habitants répartis dans les quatre régions connues sous les noms de : la Transylvanie, la Sévérine, la Munténie et la Moldavie-Bas-Danube (Leclerc, 2023).



Figure 1: carte de la Roumanie (Leclerc, 2021)

Dès son arrivée au pouvoir, en 1945, et jusqu'à sa mort, Gheorge Gheorghiu-Dej, fervent partisan du régime stalinien prit des décisions radicales amenant un contrôle total de la population (Leclerc, 2023). Concernant les langues, il décida d'imposer l'apprentissage du russe et de mettre de côté celui du français (Leclerc, 2023). En 1965, dans la lignée de Gheorghiu-Dej, Nicolae Ceaușescu décida d'instaurer une « politique

linguistique ultranationaliste », spécialement à l'égard des Hongrois, minorité présente sur le territoire. Du 16 au 25 décembre 1989, le peuple roumain se révolte contre le dictateur communiste Nicolae Ceaușescu. À la suite de la chute de ce régime politique, une démocratie parlementaire est instaurée. C'est après cet événement marquant que l'Institut français de Timișoara est créé, et depuis plus de trente ans, celui-ci participe activement à l'enseignement du français et au partage de la culture française et francophone.

Bien avant l'arrivée de ces dirigeants communistes au pouvoir, d'autres événements ont eu une importance sur la diversité des langues présentes en Roumanie. Au IX^{ème} siècle, les Hongrois ont conquis la Transylvanie ce qui obligea les roumanophones à s'intégrer ou à s'exiler vers le sud du pays (Leclerc, 2023). Les Ottomans ont eux aussi joué un rôle important dans la construction de l'identité du pays, par exemple, au XVII^{ème} siècle, l'Empire Ottoman s'empare de la Moldavie et de la Valachie.

C'est grâce à ces événements historiques que la Roumanie s'est construite et a acquis cette richesse culturelle. De plus, l'emplacement géographique a amené ce pays à être en contact avec d'autres langues, langues parlées par les Roumains ou les minorités présentes sur le territoire.

1.2. Les langues en présence

De nombreuses langues sont présentes en Roumanie. Selon le dictionnaire des sciences du langage (2004), une langue est un système complexe de signes vocaux propre aux communautés humaines. La langue officielle, le roumain, est parlée par 90% de la population. Dix-neuf autres langues sont reconnues par la Constitution roumaine, notamment le hongrois, le romani, l'ukrainien, l'allemand, le turc ou encore le russe¹. Le roumain est une langue latine qui, au cours de son histoire et du fait de sa situation géographique, s'est retrouvée influencée par les langues slaves telles que le serbe ou encore l'ukrainien. Le hongrois, même si elle n'est pas une langue slave, a tout de même eu une grande influence sur le pays. C'est grâce à ce contact de langues que le roumain s'est développé de manière différente. En effet, certains éléments linguistiques, que les langues

¹ Selon https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_en_Roumanie

slaves ont, comme la présence des déclinaisons, se retrouvent dans le roumain alors qu'ils ne sont pas présents dans d'autres langues latines telles que le français ou encore l'italien. En plus des différences grammaticales, des « mutations phonétiques » ont pu être recensées (Leclerc, 2023).

En Roumanie, selon le linguiste Leclerc (2023), plusieurs variétés de roumain existent. Le dictionnaire des sciences du langage (2004, p.301) définit le terme variété comme « la représentation de l'ensemble des usages variables d'un groupe, reflétant approximativement les usages reconnus par les membres de la société ». Nous pouvons alors les classer dans deux grandes catégories : la variété septentrionale dans laquelle nous retrouvons le daco-roumain, qui correspond au roumain actuel. Cette variété se trouve en Roumanie, mais aussi dans les pays frontaliers tels que la Moldavie ou encore la Serbie. Nous trouvons ensuite les variétés méridionales où l'on retrouve le monténien, l'olténien ainsi que le dicien. Dans le sud de la Roumanie, se trouve une variété nommée l'aroumain. Celle-ci est parlée notamment en Bulgarie, en Serbie et en Macédoine. Lexicalement parlant, il n'existe pas de grandes différences entre les variétés, seuls quelques mots marquent l'identité régionale (Leclerc, 2023).

Il est nécessaire d'ajouter que le roumain et le moldave sont deux noms de langues différents, mais ceux-ci correspondent à la même langue, le daco-roumain. Néanmoins, un conflit linguistique reste présent entre la Moldavie et la Roumanie, puisque que la Moldavie considère les personnes s'opposant à la langue moldave comme des « agent de l'impérialisme culturel roumain » (Leclerc, 2023).

La Roumanie est un pays où de nombreuses communautés cohabitent et où de nombreuses langues sont en contact. Le français n'est parlé que par très peu de personnes, néanmoins, de nombreux Roumains décident d'apprendre le FLE.

1.3. L'apprentissage du français en Roumanie

Selon l'OIF (2019), le français est enseigné à 1,7 millions de Roumains. Ce n'est pas la première langue étrangère apprise mais la deuxième, puisque l'anglais est appris par 2,2 millions d'apprenants. Néanmoins, elle se place devant l'allemand qui compte environ 188 000 apprenants (OIF, 2019).

Selon l'OIF (2019), la Roumanie compte 25 lycées publics bilingues dont 11 qui ont le LabelFrancEducation. Le site internet officiel de LabelFrancEducation affirme que le Ministère Français de l'Europe et des Affaires Étrangères l'attribue « aux filières d'excellence bilingues francophones proposant un enseignement renforcé de la langue française et d'au moins une discipline non-linguistique en français, conformément au programme officiel du pays d'accueil. » Les élèves apprenant le français dans des lycées bilingues suivent cinq heures de français par semaine ainsi que d'autres matières comme histoire de la France, sciences économiques ou encore géographie, et cela, en français. À la faculté, environ 100 000 étudiants décident d'apprendre le français en tant que première langue étrangère et plus de 479 000 en tant que seconde langue étrangère.

En plus des lycées et des universités, il existe d'autres établissements où la population roumaine peut apprendre le français. En effet, le pays compte quatre Alliances françaises situées à Braşov, Constanţa, Piteşti et Ploieşti, ainsi que l'Institut français de Roumanie (désormais IFRO) qui se compose de quatre antennes situées à Iaşi, Cluj-Napoca, Bucarest ainsi qu'à Timişoara.

Au cours de ce stage, j'ai eu l'occasion de découvrir l'Institut français de Timişoara (désormais IF) et d'avoir comme principale mission d'enseigner le FLE.

2. Présentation générale de l'Institut français de Timişoara

2.1. L'Institut de Timişoara

C'est durant l'entre-deux-guerres que l'Association Française d'Expansion et d'Échanges Artistiques (désormais AFEEA) est créée. Onze ans après sa création, l'AFEEA change de nom et devient l'Association Française d'Action Artistique dont le but est de promouvoir l'art français dans les pays étrangers, mais aussi d'accueillir, en France, des artistes du monde entier. Il faut attendre 2010 pour qu'une loi soit promulguée dans le but de créer l'Institut français. Les missions des Instituts français sont de promouvoir la langue et la culture française et francophone dans le monde entier, mais aussi d'assurer la diversité culturelle et enfin, de travailler avec d'autres organismes tels que les Alliances françaises

ou les services de coopération et d'action culturelle des ambassades de France pour leur apporter un soutien².

L'IF est l'une des antennes de l'IFRO. Il est composé de plusieurs pôles : le pôle des cours de langue française incluant la coopération éducative, dont le but principal est d'encourager les partenariats et les échanges avec la France, le pôle culture et le pôle communication et relations publiques.

L'Institut accueille des apprenants allant du niveau A1 au niveau C1. Les cours se font en présentiel ou à distance et sont destinés à un public enfant (5-14 ans), adolescent (15-18 ans), adulte tout public ou encore entreprise, où des cours de Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS) sont donnés. Les entreprises concernées se nomment Everience et Wipro Technologies et gèrent des relations commerciales avec des clients français. Les apprenants ont divers objectifs et peuvent apprendre dans le but de voyager ou encore de se perfectionner pour pouvoir évoluer dans leur métier.

En plus des cours de langue, l'IF organise des événements dans le but de promouvoir la culture française : le concours de lecture à haute voix, la nuit de la philosophie, le festival du film français ou encore la célébration du 14 juillet.

2.2. Types de cours et d'enseignement

Comme dit précédemment, les cours se déroulent en présentiel ou à distance. La moitié des cours de français destiné aux adultes (3/6) et aux adolescents (1/2) est en présentiel, le reste se fait sur Zoom. Les cours enfant se déroulent tous en présentiel et deux cours entreprise sur trois se font en ligne. L'objectif de l'IF est d'avoir uniquement des cours en présentiel, et ce, d'ici quelques mois, sauf les cours entreprises qui ne peuvent se faire que sur Zoom.

Concernant les méthodes d'enseignement, celles-ci s'inscrivent dans une perspective actionnelle, que l'on pourrait définir comme une « approche ancrée dans un paradigme constructiviste et amène l'apprentissage basé sur les tâches à un niveau où la classe et le

² <https://www.institutfrancais.com/fr/institut-francais/action/nos-missions-acteur-essentiel-de-la-politique-culturelle-exterieure-de-la>

monde extérieur sont intégrés dans d'authentiques pratiques communicatives »³. En outre, l'approche met l'accent sur la capacité à agir de l'apprenant. Ainsi, les manuels utilisés ont tous cet objectif. En effet, les enseignants et les apprenants utilisent des manuels et cahiers d'exercices tels qu'Inspire, Adomania, Edito, Adosphère ou encore Totem. Les enseignants ont aussi un accès aux *Zexpert*⁴, ce qui permet de compléter le contenu des manuels et de rendre leurs cours plus ludiques. Au cours de mon stage, j'ai été amenée à utiliser Inspire 1 (A1) et Inspire 3 (B1) pour mener à bien ma mission d'enseignement.

L'année étant divisée en plusieurs sessions, un découpage pédagogique est effectué par la responsable des cours et des examens, en début de session 1. Cela permet à chaque enseignant de savoir quelle unité, quel thème, quelle leçon (quatre leçons par unité), quels actes de parole étudier précisément à chaque séance. À l'IF, les sessions durent entre 40 et 45 heures.

3. Missions et projet de stage

3.1. Les missions

Dans le cadre de mon master Didactique Des Langues parcours Français Langue Etrangère et Seconde (désormais DDL FLES), j'ai effectué mon stage dans cet institut et j'ai choisi la dominante enseignement. Quelques jours après mon arrivée, le cours tout public niveau A1.1 m'a été confié. Ma classe était composée de huit apprenants roumanophones. Je les retrouvais deux fois par semaine pendant 2 heures et 30 minutes, soit un total de cinq heures par semaine. Nous utilisons le manuel Inspire 1, manuel imposé par l'IF, mais je pouvais, si je le souhaitais, adapter le contenu pédagogique selon les objectifs de la leçon, et cela, en utilisant d'autres manuels ou en didactisant des documents authentiques.

Quelques mois après le début de mon stage, un cours entreprise (Wipro Technologies) m'a été confié. Ce cours se déroulait aussi deux fois par semaine, mais pendant 1 heure et

³ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach#:~:text=L'approche%20orient%C3%A9e%20vers%20l,dans%20d'authentiques%20pratiques%20communicatives.>

⁴ [Activités pour les enseignants FLE - Les Zexperts FLE](#)

30 minutes seulement. Durant celui-ci, je faisais du français général à des apprenants de niveau B1.1 avec le manuel Inspire 3, aussi imposé.

Enfin, en mai, j'ai eu à ma charge un autre cours entreprise (Everience) orienté FOS. Le module a duré 40 heures soit quatre heures par semaine pendant dix semaines. Les apprenants avaient un niveau B1.1 en route vers B2.2. N'ayant pas de manuel sur lequel baser mes cours, un tableau des contenus, élaboré par l'enseignante de français travaillant chez Everience à Bucarest, m'a été donné.

Durant ce stage, je dispensais 16 heures de cours par semaine.

Lors de mon entretien, la responsable des cours et des examens avait évoqué la création d'ateliers conversation et « grammaire en jeux ». Nous avons lancé une offre, mais malheureusement, il n'y a eu aucune inscription donc, les ateliers n'ont pas pu être mis en place.

3.2. Mon projet de stage

En arrivant, en janvier, sur mon terrain de stage, je voulais travailler sur l'apprentissage du vocabulaire grâce aux jeux. En effet, ce projet m'est venu à l'esprit quand j'ai réalisé mon stage en L2 Sciences du Langage à la mairie de Fontaine (38). J'ai pu travailler avec des enfants de 3-4 ans sur le développement de leurs connaissances langagières en français grâce aux jeux et lectures. Quelques semaines après mon arrivée, je me suis questionnée et j'ai décidé de changer de projet et de me focaliser sur les gestes et la mémorisation du vocabulaire à court terme.

En effet, me retrouver face à des apprenants ayant une langue source différente de la mienne m'a permis de me rendre compte des gestes que je pouvais utiliser et de leur impact sur leur apprentissage. De plus, lors de mon stage de Master 1 (désormais M1), que j'ai effectué au sein du Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble (désormais CUEF), j'ai pu observer la place et le rôle des gestes au sein d'une classe où les langues premières étaient variées. J'ai alors été surprise des stratégies mises en place par les trois enseignantes que j'ai observées et de l'importance pour l'une d'entre elles de l'utilisation des gestes pour transmettre un message. Après avoir été observatrice, je suis enseignante. Ce

changement de statut m'a donné envie de poursuivre cette recherche de M1 en l'approfondissant et en incluant un aspect scientifique, la mémoire à court terme.

C'est grâce à cette expérience d'observation, grâce aux mots justes d'une enseignante qui m'a rappelé que tout le monde ne parlait pas anglais et grâce aux propos de mes proches ou d'enseignants de FLE sur YouTube, que j'ai voulu me concentrer sur le sujet des gestes et de la mémorisation du vocabulaire.

Partie 2
-
Le cadrage théorique

Chapitre 2. Le vocabulaire et la traduction à travers le temps

Le vocabulaire et l'alternance codique sont deux notions étudiées depuis de nombreuses années. Dans ce chapitre, j'exposerai, dans un premier temps, la place du vocabulaire au sein du Cadre Européen de Référence pour les Langues (désormais CECRL) ainsi que son enseignement depuis le XV^{ème} siècle. Ensuite, j'aborderai la place la langue première en classe de FLE et comment celle-ci peut être utilisée en tant que stratégie d'apprentissage et enfin, je parlerai des différentes classifications de ces stratégies.

1. Le lexique et le vocabulaire

Les unités lexicales « lexique » et « vocabulaire » sont souvent utilisées comme si rien ne les différencie. Pourtant, elles ont bien une signification différente. Selon Eduscol (2011), le lexique peut être qualifié d'« un ensemble structuré de termes mis en réseau et reliés entre eux par des relations de sens (champs lexicaux, synonymie, polysémie...), de hiérarchie (hyperonymie...), de forme (dérivation...) ou d'histoire (étymologie) ». Le vocabulaire quant à lui, est défini par le CNRTL⁵ comme « l'ensemble des mots employés effectivement, par une personne, un auteur, un groupe ». Ainsi, dans ce mémoire, nous utiliserons le terme de vocabulaire puisque nous nous intéresserons aux mots que connaissent et qu'emploient les apprenants.

Connaître du vocabulaire est indispensable quand nous voulons parler une langue. Le CECRL (2001) appuie sur cette compétence, notamment sur sa maîtrise et sur son étendue.

2. Le vocabulaire et le CECRL

En 2001, le CECRL a été élaboré après une longue période de recherche, par plusieurs experts, dans le but de donner une base permettant de construire les programmes, mais aussi dans le but de concevoir des diplômes et des certificats (Eduscol, 2023). Il ressece les objectifs que les différents niveaux, de A1 à C2, doivent atteindre afin d'obtenir une certification ou de poursuivre l'apprentissage de la langue au niveau supérieur.

⁵ <https://www.cnrtl.fr/>

L'aspect culturel est aussi présent au sein du CECRL. En effet, l'un des principaux objectifs est d'insister sur l'importance du plurilinguisme. L'approche plurilingue consiste à ne pas connaître plusieurs langues étrangères tel qu'un « locuteur natif idéal » (CECRL, 2001, p.11), mais de développer le répertoire langagier des apprenants afin qu'ils utilisent leurs connaissances pour apprendre d'autres langues. Pour ce faire, trois compétences ont été développées : la compétence linguistique qui correspond au lexique, à la phonétique ou encore à la syntaxe, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Je ne développerai que la compétence lexicale puisque mon mémoire se focalisera sur ce sujet.

La compétence lexicale correspond à « la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue » (CECRL, 2001, p.87). Cette compétence est composée d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux. Concentrons-nous sur les éléments lexicaux qui sont les expressions toutes faites et les locutions figées. Par exemple, les salutations « Bonjour ! Ça va ? », les proverbes et les archaïsmes sont des expressions toutes faites. Les locutions figées correspondent aux métaphores figées : « Il a cassé sa pipe. » pour dire qu'il est décédé, aux expressions verbales figées : « Pouvez-vous me passer ... » ou encore aux expressions prépositionnelles figées : « Au fur et à mesure. » (CECRL, 2001, p.87). Nous retrouvons au sein de cette catégorie les mots isolés qui peuvent être polysémiques par exemple, le mot « canard » peut signifier l'animal comme le comportement d'une personne à l'égard d'une autre, mais aussi les adjectifs, les adverbes et les verbes que le CECRL (2001, p.88) nomme les « mots de classe ouverte » ainsi que « les ensembles d'unités lexicales fermées » : les jours de la semaines etc.

Pour savoir quels sont les objectifs que les apprenants doivent atteindre concernant la compétence lexicale, le CECRL (2001) propose deux échelles permettant de voir l'étendue du vocabulaire et la maîtrise de celui-ci. L'étendue fait référence à la quantité de vocabulaire connue par l'apprenant et à sa variété alors que la maîtrise correspond à la capacité à l'utiliser selon la situation de communication.

Ainsi, le CECRL est un outil qui permet de connaître et de comprendre les différentes compétences que les apprenants doivent acquérir et notamment celles relevant de l'apprentissage du vocabulaire. Pour transmettre un message ou encore enseigner le vocabulaire, différentes méthodes sont employées par les enseignants comme l'utilisation de(s) la langue(s) première(s) des apprenants, et ce, depuis le XV^{ème} siècle.

3. *Les langues premières dans les méthodologies et méthodes*

Au fil des années, de nombreuses méthodologies ont été utilisées pour enseigner le FLE. Chacune avait une vision bien particulière de(s) la langue(s) source(s) et de l'enseignement du vocabulaire. La plus ancienne, la *méthodologie traditionnelle* (XV^{ème} – XVIII^{ème} siècle) voulait « former l'esprit des étudiants par une réflexion méthodique sur leur(s) langue(s) » (Galligani, 2021). Les enseignants utilisaient uniquement la/les langue(s) première(s) des apprenants pour transmettre des notions de grammaire ou pour enseigner le vocabulaire, et les exercices consistaient à de la traduction sous forme de thèmes et de versions (Rodríguez Seara, nd). Le vocabulaire était appris par cœur sous forme de liste de mots (Le, 2013).

Ensuite, est née la *méthodologie directe* (Fin du XIX^{ème}– Début du XX^{ème} siècle). Contrairement à la grammaire traditionnelle, les langues vont devenir des outils de communication, il fallait savoir communiquer au-delà des frontières (Rodríguez Seara, nd). L'un des objectifs fondamentaux de la méthodologie directe était d'éviter la traduction en langue(s) première(s), le but étant de pratiquer la langue et de plonger les apprenants dans un bain linguistique (Rodríguez Seara, nd). Le vocabulaire suivait une progression du plus fréquent et facile au plus rare et compliqué, il n'était jamais traduit (Puren, 1988) et était introduit grâce à des objets ou des à images (Rodríguez Seara, nd).

Dans les années 50/60, la *méthodologie audio-orale* est élaborée pour répondre à la nécessité de former, en très peu de temps, des soldats, pour qu'ils soient aptes à parler et à comprendre la langue sur le champ de bataille. De ce fait, l'apprentissage du vocabulaire était donc très limité et se résumait au vocabulaire de base (Galligani, 2021). De plus, Puren (1988, p. 259) affirme que dans cette méthodologie, les enseignants utilisaient de manière « intensive la langue étrangère au détriment de l'usage de la langue maternelle ».

Apparaît, ensuite, la *méthodologie Structuro-Global Audio-Visuelles* (désormais SGAV). Celle-ci voit le jour après la 2^{ème} Guerre Mondiale alors que l'on assiste à l'émergence des langues de communication internationales telles que l'anglais et le français, mais la langue française est menacée par le développement de l'anglais (Rodríguez Seara, nd.). Entre 1945 et 1947, le français fondamental est créé grâce à des

linguistes, grammairiens et phonéticiens. Ceux-ci ont collecté des données orales qui, après dépouillement, ont abouti à la création d'un vocabulaire qui constituera la base du vocabulaire enseigné en FLE (Galligani, 2021).

Enfin, en France, en 1970, *l'approche communicative* naît et s'oppose aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle (Rodríguez Seara, nd.). Dans cette approche, l'enseignement est adapté aux besoins de l'apprenant, les structures grammaticales ne sont plus le point de départ, en revanche, les besoins langagiers sont la base de l'enseignement. L'approche communicative prend en compte le contexte social dans lequel un énoncé est élaboré. Le locuteur doit être capable de produire, d'interpréter des énoncés en fonction de la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes. (Galligani, 2021).

Cette approche a des caractéristiques permettant de la différencier de toutes les autres méthodologies que l'on a vues précédemment et notamment sur la place de(s) la langue(s) première(s) et sur l'enseignement du vocabulaire. Selon Le (2013), les unités lexicales apprises sont celles considérées comme utiles selon la situation de communication. Il (2013) affirme que beaucoup d'activités favorisant la compréhension, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire sont mises en place. Les enseignants s'intéressent au « réseau de relation sémantique et grammaticale » ainsi qu'aux stratégies de mémorisation les plus efficaces « (représenter le mot à retenir par un dessin, associer la forme sonore d'un mot à retenir à celle d'un mot de la langue maternelle...) » (Le, 2013, p.69) et s'assurent que les apprenants les appliquent. L'enseignant peut aussi avoir recours à d'autres stratégies pour leur faire découvrir le vocabulaire. En effet, il peut s'aider du non verbal (les images, les objets, le tableau etc.), du « contexte linguistique interne du mot (préfixe, racine, suffixe) » ou encore des mots ressemblant à ceux de la langue première des apprenants » (Le, 2013, p.69). Enfin, le chercheur s'intéresse à la révision du vocabulaire, il propose alors une méthode qui consiste à se concentrer sur le champ lexical auquel appartiennent les mots. L'enseignant peut alors construire un tableau que les apprenants complèteront au fur et à mesure selon diverses catégories. Il peut aussi faire des exercices d'association ou de substitution (Le, 2013).

Concernant la traduction, selon Szeplińska (2001), l'approche communicative ne la considère plus comme quelque chose de néfaste empêchant l'apprenant d'être dans un bain linguistique, mais comme un outil qu'il pourra utiliser au cours de son apprentissage.

L'approche actionnelle, quant à elle, complète l'approche communicative. Comme dit précédemment, elle a pour but de rendre l'apprenant actif et de faire qu'il soit un réel acteur social. Le CECRL (2001) ajoute que l'apprenant devra être capable de réaliser des tâches non-langagières selon le contexte. L'enseignant doit toujours contextualiser les notions qu'il transmet et l'apprenant utilisera toutes ses compétences pour réaliser la tâche : socio-culturelles, sociales ou encore linguistiques.

Ainsi, nous voyons que les méthodes d'enseignement ont évolué au fil des années. Selon le contexte économique, social et politique, l'enseignement et l'apprentissage des langues était différent et notamment celui du vocabulaire. La traduction de la langue source à la langue cible était parfois présente, mais parfois, elle n'était pas acceptée, jusqu'à ce que l'approche communicative ne la considère plus comme nuisible, mais plutôt comme l'une des stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants. Néanmoins, c'est un sujet de discussion encore d'actualité entre chercheurs.

4. La place de la langue première en classe de FLE

Utiliser ou non la/les langue(s) première(s) des apprenants en classe de langue est encore une question que se posent de nombreux chercheurs et enseignants. Comment la/les utiliser sans qu'elle(s) ne parasite(nt) l'apprentissage de la langue cible ? Moore (1996) affirme qu'à partir des années 90, les pensées bannissant la/les langue(s) source(s) des classes de langue évoluent et notamment en Europe. Néanmoins, l'alternance codique n'est pas vue par tout le monde comme un atout et une ressource dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais plutôt comme un élément montrant que les apprenants ne savent pas parler, puisqu'ils font un mixte entre deux langues.

4.1. Un débat encore en cours

Selon Noori (2020), que cela soit dans une classe où les apprenants ont la même langue première ou dans une classe hétérogène à ce niveau-là, il est indéniable que les langues premières existent, il ne faut pas les ignorer puisqu'elles permettent aux

apprenants de construire de nouveaux savoirs, et donc de faire évoluer leur interlangue. Selinker (1972) parle de l'interlangue comme un système linguistique que l'apprenant de la langue étrangère crée et qui se base sur l'input, c'est-à-dire l'apport de nouvelles connaissances. Selon lui, ce système sera différent de celui de/des la langue(s) première(s), c'est pourquoi il est intéressant d'étudier les facteurs qui peuvent l'influencer. En effet, Brossard (2017) nous informe qu'un enfant apprend sa/ses langue(s) source(s) de manière naturelle, grâce aux échanges quotidiens qu'il aura avec son entourage, alors que la langue étrangère est un apprentissage conscient qui débute par l'envie d'apprendre de l'apprenant. Selon lui (2017), l'apprenant sera alors amené à découvrir un nouveau système et pourra se baser sur sa/ses langue(s) source(s) pour apprendre la langue cible. Dans son article, Noori (2020) corrobore les propos de cet auteur en disant que cette/ces langue(s) première(s) sera/ont la base de l'apprentissage de la langue étrangère pour certains apprenants, notamment pour les niveaux A1/A2. Giroux (2016) confirme ce que pense Noori (2020) et ajoute que les apprenants des niveaux débutants vont forcément utiliser leur(s) langue(s) source(s), car ils n'auront pas les compétences suffisantes pour communiquer seulement en langue cible. De plus, cela permettrait aux apprenants d'être à l'aise, de créer un climat de confiance dans la classe et ainsi de mieux apprendre et mémoriser la langue (Giroux, 2016). En revanche pour les niveaux C1/C2, Giroux (2016) mentionne le fait que les apprenants ne devraient pas avoir besoin de leur(s) langue(s) première(s), car ils ont les connaissances pour pouvoir communiquer sans celle(s)-ci. Néanmoins, parfois le recours à l'alternance codique est nécessaire, et même dans ces classes-là.

Les apprenants peuvent alterner les codes, mais les enseignants aussi. Cela sera un moyen permettant de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, même si, selon Noori (2020), il ne faut pas utiliser la langue source en permanence puisqu'elle pourrait être un frein à cet apprentissage. Giroux (2016, p.61) parle d'un « élément contestataire, possiblement gênant et qui risquerait d'entraver l'accès à la langue étrangère ». Utiliser la/les langue(s) première(s) des apprenants doit se faire dans certains cas : lorsque la communication est bloquée, pour savoir si les apprenants ont compris une explication ou encore pour exprimer un point de grammaire ou un mot de vocabulaire en reformulant ou en paraphasant (Noori, 2020). Concernant cela, il (2020) explique qu'il n'est pas possible d'enseigner du vocabulaire ou un point de grammaire sans connaître la/les langue(s) source(s) des apprenants et sans passer par la traduction et il ajoute « Comment pourrions-nous expliquer à un étudiant les emplois du conditionnel et les sens qu'il porte alors qu'il

ne sait pas ce que ça veut dire dans sa langue maternelle ? ». D'autres chercheurs ne sont pas d'accord avec ces affirmations, notamment Tellier (2006) qui a prouvé que les gestes favorisaient l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire ou encore Asher et Price (1967) qui ont exploré la méthode Total Physical Response.

4.2. L'alternance codique

Moore (2001) évoque deux éléments pouvant modifier l'acquisition d'une langue étrangère. Le premier concerne les choix méthodologiques qui varient selon les enseignants, puisque chacun aura sa manière d'utiliser les différents matériaux et notamment la/les langue(s) première(s). Certains enseignants l'interdisent comme l'un des enseignants interrogés par Benamar (2014) qui explique ne pas voir l'intérêt d'enseigner le français si l'on utilise l'arabe, langue première des apprenants. D'autres penseront que passer systématiquement par celle-ci facilitera l'apprentissage et notamment pour le vocabulaire abstrait. Ces choix auront forcément un impact sur l'apprentissage de la langue cible. Le deuxième élément indispensable à l'apprentissage de la langue étrangère, selon Moore (2001), sont les opportunités que l'enseignant donne à l'apprenant d'utiliser son répertoire langagier. Le répertoire langagier correspond à toutes les ressources langagières dont dispose un locuteur qui lui permet d'agir dans un contexte social. Ainsi, un apprenant utilisera ses connaissances pour communiquer en classe de langue. Le CECRL (2001, p.11) parle de l'approche plurilingue et affirme qu'elle « met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend (...) Il ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues (...). ». Ce répertoire est donc une richesse à utiliser pour favoriser l'apprentissage de la langue étrangère (CECRL, 2001).

Les apprenants et les enseignants utilisent alors l'alternance codique. Ce phénomène a été défini comme « l'usage fluide de deux langues ou plus au cours de la même conversation par un ou plusieurs locuteurs bilingues. » (Brasart, 2013, p.2). Selon Moore (1996), il existe plusieurs types d'alternances codique, celle préparée, l'alternance tremplin et l'alternance relais.

4.3. Les différents types d'alternances

1. L'alternance préparée

En classe de langue, un contrat est établi en entrant dans la salle. Généralement, l'enseignant veut que les apprenants parlent français, sans forcément oublier leur(s) langue(s) première(s). Dans le cas de l'alternance préparée, les apprenants vont préparer leurs interventions en langue source. En faisant cela, ils modifient les attentes de l'enseignant et « remettent en cause la tâche conversationnelle » qu'il a voulu mettre en œuvre (Moore, 1996). Selon elle (1996), ce fonctionnement permet de ne pas menacer la face de l'apprenant qui a une lacune concernant un mot vocabulaire, mais cela permet aussi de protéger celle de l'enseignant. Pasquier (2003) définit la face comme l'image sociale renvoyée par un individu à la société. En effet, en autorisant ce changement de code, il s'assure de ne pas renvoyer une image négative de lui-même à la classe, et ce, même si l'objectif communicatif n'est pas atteint puisqu'il s'attend à une production en français.

2. L'alternance relais

Selon Moore (1996), l'alternance relais est utilisée dans le but de faire face à une demande de la part de l'apprenant qui a un manque dans la langue cible, tout en continuant la communication. Une communication bilingue s'installe et l'échange se poursuit de cette manière. Dans un exemple, Moore (1996) évoque une situation dans laquelle un enseignant décide de poursuivre l'analyse d'un récit alors que les apprenants répondent en espagnol. Dans ce cas précis, il ne s'intéresse pas à la langue française spécifiquement, mais bien à la progression dans le récit.

3. L'alternance tremplin

Moore (1996, p.10) explique que ce type d'alternance est une « réparation tournée sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations ». L'enseignant ne crée pas d'échange bilingue et l'alternance n'a pas été préparée par l'apprenant. Lorsqu'un apprenant répond en langue source, même si la réponse est juste, elle ne sera pas acceptée par l'enseignant qui poursuivra en français.

Ainsi, selon les objectifs des enseignants, l'introduction de/des la langue(s) première(s) en classe de FLE peut varier. Parfois, la classe s'orientera vers une conversation bilingue

alors qu'à certains moments, l'enseignant préférera utiliser uniquement la langue française en se servant des réponses des apprenants en langue première pour les guider dans leur apprentissage.

4.4. Les objectifs de l'alternance codique

Moore (1996) compare la/les langue(s) première(s) d'un apprenant à une bouée. En effet, celle(s)-ci lui sert/vent à s'accrocher à ce qu'il connaît pour construire et faire évoluer son interlangue. Lorsqu'un apprenant n'arrive pas à s'exprimer, il trouvera un moyen simple et efficace, celui de passer par sa ou l'une de ses langue(s) première(s). Selon Moore (1996), son utilisation permet de mettre en évidence les besoins de l'apprenant, elle pointe le problème linguistique qu'il a et lance un appel à l'aide. Dans l'étude de Moore (1996), lorsque les apprenants avaient un problème de vocabulaire, ils avaient tendance à utiliser leur langue source. Elle (1996) s'est alors rendu compte que parfois, le but principal n'était pas l'acquisition de la langue, mais la transmission d'un message. En effet, les apprenants abandonnaient, pendant quelques secondes, la langue étrangère étudiée, car ils étaient confrontés à une difficulté, et utilisaient les connaissances qu'ils avaient dans leur répertoire langagier pour se faire comprendre. Cette stratégie mise en place par les apprenants est repérée par les enseignants comme un appel à l'aide.

Benamar (2014), a mené une enquête auprès d'adolescents Algériens, en seconde, dans un lycée, en Algérie. Son but était de comprendre quand est-ce qu'ils avaient l'habitude d'utiliser leur langue source, l'arabe dialectal, en classe de FLE. Alors que l'un d'entre eux exprime ne pas utiliser sa langue première parce que c'est un cours de langue française, d'autres font appel à celle-ci notamment quand ils ressentent une « panne » de vocabulaire ou qu'ils veulent participer, mais qu'ils estiment ne pas avoir les compétences linguistiques pour y arriver.

L'enseignant voyant cela, peut alors leur fournir des éléments leur permettant de continuer l'interaction : reformuler, donner du lexique manquant ou autre pour que l'apprenant puisse remplir les objectifs de l'acquisition d'une langue étrangère : communiquer en langue cible. (Moore, 1996).

4.5. Les enseignants et l'alternance codique

Causa (1996) a mené une étude auprès d'enseignants pratiquant l'alternance codique et selon elle, cette activité a une importance dans l'apprentissage et l'enseignement de la

langue. Cette étude se base sur des enregistrements de cours d'italien de niveau débutant dispensés par des enseignants natifs, bilingues italien/français. Grosjean (2008) définit les bilingues comme « les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. ».

Deux stratégies sont mises en place par les enseignants, celle que Causa (1996) nomme la stratégie contrastive et la stratégie d'appui. Elles ne sont pas simplement des stratégies d'enseignement, mais bien stratégies communicative.

1. La stratégie contrastive

Cette stratégie consiste à comparer deux systèmes linguistiques et à trouver les différences et les ressemblances entre ceux-ci (Causa, 1996). Fries et Lado (1957) sont les premiers linguistes à essayer de comprendre les relations entre langue première et langue cible grâce à des études contrastives. Les apprenants ont déjà intériorisé un système, celui de leur(s) langue(s) première(s) et sont en train d'en apprendre un autre, celui de l'italien. Causa (1996, p.4) explique que cette stratégie communicative sera introduite par certains mots spécifiques. Elle a repéré deux manières différentes de faire une comparaison entre les systèmes linguistiques. En effet, l'enseignant peut dire « En français on dit..., en italien... (en parlant italien) » ou alors en disant « À la différence du français, en italien... ».

Selon Fries et Lado (1957), nous pouvons comprendre les problèmes d'apprentissage d'une langue étrangère en effectuant cette analyse contrastive.

2. La stratégie d'appui

Contrairement à l'analyse contrastive où l'enseignant prévient que d'une langue à l'autre le vocabulaire ou le point de grammaire s'utilise de telle façon dans chaque langue, ici, il n'y a aucun moment pour marquer l'alternance. Causa (1996) affirme que l'enseignant se sert de la stratégie d'appui dans le but de transmettre un message et de faciliter l'accès à la langue, donc de faciliter la mémorisation de celle-ci. Au sein de cette stratégie d'appui, nous retrouvons les activités de reprises qui se déclineront sous la forme de répétitions pouvant être des auto-répétitions auto-déclenchées, quand l'enseignant

répète ses propos ou des hétéro-répétitions hétéro-déclenchées quand un silence est présent dans la classe et que celui traduit une incompréhension. Nous retrouvons aussi les reformulations.

Donc, Causa (1996) et les autres chercheurs cités ont exposé les différentes formes d'alternances codique et certaines fonctions. La principale est de se faire comprendre. Les enseignants utilisent aussi ce moyen dans le but de favoriser la mémorisation des unités lexicales notamment des mots abstraits (Benamar, 2014). Nous voyons donc que l'usage de/des la langue(s) première(s) des apprenants en classe de FLE alimente encore le débat. En effet, certains chercheurs la bannissent totalement de la classe, alors que d'autres la considèrent comme une richesse, et même comme une stratégie d'apprentissage permettant à l'apprenant de comprendre d'autres systèmes linguistiques et de faire évoluer leur interlangue.

5. Les stratégies d'apprentissage

Utiliser la/les langue(s) première(s) des apprenants fait partie des stratégies d'apprentissage, dans le but de mémoriser de nouveaux mots de vocabulaire. Plusieurs classifications ont été développées afin de comprendre et de permettre aux apprenants d'utiliser des stratégies leur permettant d'augmenter l'étendue de leurs connaissances, nous les appelons, les stratégies d'apprentissage.

5.1. Etude et définition de stratégie d'apprentissage

Selon Cyr (1998), chaque individu met en place des stratégies. Il affirme que l'on en trouve dans tous les domaines, dans celui de la vente, en faisant du marketing, dans celui de la finance, quand il s'agit de faire des placements financiers. Sur le plan didactique, c'est dans les années 70 que les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux stratégies d'apprentissage, lorsque l'approche communicative s'est mise en place. Begin (2008, p.48) définit le terme de stratégie d'apprentissage comme « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire. ». Selon lui (2008), s'intéresser aux stratégies d'apprentissage était indispensable, car ce sont les ressources que l'apprenant doit mettre en place et utiliser pour exercer ses compétences. Afin de pouvoir les utiliser, les apprenants doivent prendre conscience qu'elles existent et qu'ils peuvent les utiliser, mais les enseignants doivent aussi être

formés et sensibilisés afin de les identifier et d'assurer cette prise de conscience (Cyr, 1998).

C'est à partir des années 80 que les classifications des stratégies d'apprentissage voient le jour. Il en existe plusieurs. La plus connue par les chercheurs et les enseignants de langue est celle d'Oxford (1990) puis vient ensuite celle de O'Malley et Chamot (1990).

5.2. Les différentes classifications

3. La classification d'Oxford (1990)

Les travaux d'Oxford sont considérés comme les plus importants concernant la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, selon Cyr (1998). Oxford (1990) cité par Cyr (1998) affirme qu'à cette époque, on ne sait pas encore combien de stratégies d'apprentissage il existe, comment les définir et comment les classer. Il différencie les stratégies directes de celles qui sont indirectes. Les directes « impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux » et les indirectes « entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage » Cyr (1998, p.31).

Regardons plus précisément de quoi se composent les stratégies directes. Selon Del Olmo (2016), un apprenant met en place des stratégies directes dans le but d'apprendre une langue cible de manière efficace. Ces stratégies vont lui permettre de manipuler la langue étrangère, de la pratiquer pour la découvrir et la mémoriser. L'apprenant pourrait alors apprendre la langue de « façon immédiate » (Del Olmo, 2016, np). Au sein de cette catégorie, il y a : les stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires. Voici un tableau les récapitulant, accompagné d'exemples.

Tableau 1: les stratégies d'apprentissage directes (Oxford, 1990 cité par Cyr, 1998)

LES STRATEGIES DIRECTES	
les stratégies mnémoniques	Appelées aussi stratégies de rappel par Del Olmo (2016), elles correspondent aux stratégies que l'apprenant met en place principalement pour acquérir du vocabulaire.

	<table border="0"> <tr> <td rowspan="4" style="vertical-align: middle;">Stratégies mnémoriques</td> <td rowspan="4" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td>Créer des liens mentaux</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regrouper/classifier 2. Associer/élaborer 3. Contextualiser </td> </tr> <tr> <td>Utiliser des images et des sons</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des images 2. Établir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire </td> </tr> <tr> <td>Bien réviser</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> Réviser à intervalles réguliers </td> </tr> <tr> <td>Utiliser des actions</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique 2. Utiliser des techniques mécaniques </td> </tr> </table>	Stratégies mnémoriques	{	Créer des liens mentaux	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regrouper/classifier 2. Associer/élaborer 3. Contextualiser 	Utiliser des images et des sons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des images 2. Établir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire 	Bien réviser	<ol style="list-style-type: none"> Réviser à intervalles réguliers 	Utiliser des actions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique 2. Utiliser des techniques mécaniques
Stratégies mnémoriques	{			Créer des liens mentaux	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regrouper/classifier 2. Associer/élaborer 3. Contextualiser 						
				Utiliser des images et des sons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des images 2. Établir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire 						
				Bien réviser	<ol style="list-style-type: none"> Réviser à intervalles réguliers 						
		Utiliser des actions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique 2. Utiliser des techniques mécaniques 								
<p style="text-align: center;">Les stratégies cognitives</p>	<p>Elles permettent à l'apprenant de traiter une notion linguistique lors d'exercices de production ou de réception (Del Olmo, 2016).</p> <table border="0"> <tr> <td rowspan="4" style="vertical-align: middle;">Stratégies cognitives</td> <td rowspan="4" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td>Pratiquer la langue</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Répéter 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies 3. Reconnaître et utiliser des formules et <i>patterns</i> 4. Recombiner 5. Pratiquer la langue en situation authentique </td> </tr> <tr> <td>Recevoir et émettre des messages</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages </td> </tr> <tr> <td>Analyser et raisonner</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reasonner/déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer </td> </tr> <tr> <td>Créer des structures</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner </td> </tr> </table>	Stratégies cognitives	{	Pratiquer la langue	<ol style="list-style-type: none"> 1. Répéter 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies 3. Reconnaître et utiliser des formules et <i>patterns</i> 4. Recombiner 5. Pratiquer la langue en situation authentique 	Recevoir et émettre des messages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages 	Analyser et raisonner	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reasonner/déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer 	Créer des structures	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner
Stratégies cognitives	{			Pratiquer la langue	<ol style="list-style-type: none"> 1. Répéter 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies 3. Reconnaître et utiliser des formules et <i>patterns</i> 4. Recombiner 5. Pratiquer la langue en situation authentique 						
				Recevoir et émettre des messages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages 						
				Analyser et raisonner	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reasonner/déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer 						
		Créer des structures	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner 								
<p style="text-align: center;">Les stratégies compensatoires</p>	<p>Elles sont utilisées par un apprenant quand il est face à un problème de compréhension ou de réception (Del Olmo, 2016).</p> <table border="0"> <tr> <td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">Stratégies compensatoires</td> <td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td>Deviner intelligemment</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des indices linguistiques 2. Utiliser d'autres indices </td> </tr> <tr> <td>Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser la L1 2. Se faire aider 3. Mimer ou faire des gestes 4. Éviter la communication partiellement ou totalement 5. Choisir le sujet de conversation 6. Ajuster ou modifier le message 7. Inventer des mots </td> </tr> </table>	Stratégies compensatoires	{	Deviner intelligemment	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des indices linguistiques 2. Utiliser d'autres indices 	Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser la L1 2. Se faire aider 3. Mimer ou faire des gestes 4. Éviter la communication partiellement ou totalement 5. Choisir le sujet de conversation 6. Ajuster ou modifier le message 7. Inventer des mots 				
Stratégies compensatoires	{			Deviner intelligemment	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des indices linguistiques 2. Utiliser d'autres indices 						
		Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser la L1 2. Se faire aider 3. Mimer ou faire des gestes 4. Éviter la communication partiellement ou totalement 5. Choisir le sujet de conversation 6. Ajuster ou modifier le message 7. Inventer des mots 								

En plus des stratégies directes, il existe les stratégies indirectes. Del Olmo (2016) les qualifie comme des actions qui ne sont pas liées directement à la langue cible. L'apprenant ne sera pas amené à manipuler la langue, mais elles participeront tout de même au développement de son l'interlangue. Comme pour les stratégies directes, il existe trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et enfin les stratégies sociales, que nous résumerons sous la forme d'un tableau.

Tableau 2 : les stratégies d'apprentissage indirectes (Oxford, 1990 cité par Cyr, 1998)

LES STRATEGIES INDIRECTES	
les stratégies métacognitives	<p>L'apprenant les utilise pour gérer son apprentissage (Del Olmo, 2016).</p> <p>I. Stratégies métacognitives</p> <ul style="list-style-type: none"> Centrer ses apprentissages <ul style="list-style-type: none"> 1. Examiner la matière à apprendre/ établir des liens avec le connu 2. Prêter attention 3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension Planifier et aménager ses apprentissages <ul style="list-style-type: none"> 1. Découvrir comment une langue s'apprend 2. S'organiser 3. Se fixer des buts 4. Identifier l'objet d'une tâche langagière 5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière 6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue Évaluer ses apprentissages <ul style="list-style-type: none"> 1. S'autocontrôler 2. S'autoévaluer
Les stratégies affectives	<p>Stratégies en lien avec la motivation et les émotions (Del Olmo, 2016).</p> <p>II. Stratégies affectives</p> <ul style="list-style-type: none"> Diminuer son anxiété <ul style="list-style-type: none"> 1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation 2. Utiliser la musique 3. Utiliser l'humour S'auto-encourager <ul style="list-style-type: none"> 1. Se féliciter 2. Prendre des risques 3. Se récompenser Prendre son pouls émotif <ul style="list-style-type: none"> 1. Écouter son corps 2. Utiliser une liste de contrôle 3. Tenir un journal intime 4. Partager ses sentiments
Les stratégies sociales	<p>Stratégies qui incluent les pairs. L'apprenants va être en contact avec les autres grâce à de la coopération ou en s'ouvrant à la culture d'autrui (Del Olmo, 2016).</p> <p>III. Stratégies sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Poser des questions <ul style="list-style-type: none"> 1. Vérifier, solliciter des clarifications 2. Solliciter des corrections Coopérer avec les autres <ul style="list-style-type: none"> 1. Coopérer avec ses pairs 2. Coopérer avec des locuteurs natifs Cultiver l'empathie <ul style="list-style-type: none"> 1. S'ouvrir à la culture de l'autre 2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui

Dans mon analyse, je me baserai sur cette classification pour chercher à comprendre quelles sont les stratégies qui ont été mises en place par les apprenants, et je regarderai précisément les stratégies mnémoriques ainsi que les stratégies compensatoires puisqu'elles prennent en compte l'utilisation des mimes et la production de gestes. Les stratégies compensatoires sont souvent critiquées, les chercheurs se demandent si « utiliser les gestes », « utiliser des mots de/des la langue(s) première(s) » peut être considéré

comme des stratégies d'apprentissage directes, de même pour « écouter son corps », « utiliser la respiration profonde, la méditation, la musique et l'humour ». Pourquoi ce genre de stratégies pourraient aider à l'apprentissage ? Si cela peut être considéré comme des stratégies d'apprentissage, tout pourrait l'être « dormir, être heureux... » (Cyr, 1998, p.34). Nous verrons qu'elles ont bien un effet sur l'apprentissage de la langue cible et sur la mémorisation du vocabulaire.

Oxford n'a pas été le seul à vouloir classifier les stratégies d'apprentissage, une autre classification est bien connue, celle d'O'Malley et de Chamot

4. O'Malley et Chamot (1990)

Selon Cyr (1998, p.38), cette typologie est « plus synthétique et rigoureuse que les précédentes ». Ce modèle est plus facile à manipuler, plus utilisable dans la recherche. Pour comprendre ce que sont vraiment les stratégies d'apprentissage, O'Malley et Chamot (1990) cités par Cyr (1998), se basent sur la recherche en psychologie et en éducation. Selon eux, les stratégies d'apprentissage peuvent être regroupées en trois catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Des exemples de stratégies pouvant être mises en place par les apprenants seront incluses dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Les stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990) cités par Cyr (1998)

<p>Les stratégies métacognitives</p>	<p>Stratégies faisant référence au contrôle de l'apprentissage de la langue (Arriera-Espinoza, Kuok Wa, 2015).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>). 2. L'attention générale (<i>directed attention</i>). 3. L'attention sélective (<i>selective attention</i>). 4. L'autogestion (<i>self-management</i>). 5. L'autorégulation (<i>self-monitoring</i>). 6. L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>). 7. L'autoévaluation (<i>self-evaluation</i>).
<p>Les stratégies cognitives</p>	<p>Actions mentales par lesquelles l'apprenant va traiter une information linguistique. Stratégies en lien avec la mémorisation des informations et le rappel dans des situations de communication appropriées (Arriera-Espinoza, Kuok Wa, 2015).</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. La répétition (<i>repetition</i>). 2. L'utilisation de ressources (<i>resourcing</i>). 3. Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>). 4. La prise de notes (<i>note taking</i>). 5. La déduction ou l'induction (<i>deduction/induction</i>). 6. La substitution (<i>substitution</i>). 7. L'élaboration (<i>elaboration</i>). 8. Le résumé (<i>summerization</i>). 9. La traduction (<i>translation</i>). 10. Le transfert des connaissances (<i>transfer</i>). 11. L'inférence (<i>inferencing</i>).
Les stratégies socio-affectives	<p>Elles renvoient au contact avec les autres apprenants et au travail entre pairs ainsi qu'à la gestion des émotions (Arriera-Espinoza, Kuok Wa, 2015).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La clarification/vérification (<i>questionning for clarification</i>). 2. La coopération (<i>cooperation</i>). 3. Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>). 4. L'autorenforcement (<i>self-reinforcement</i>).

Ainsi, nous voyons qu'il existe plusieurs classifications. Même critiquées, elles sont toujours utilisées par les chercheurs et spécifiquement celle d'Oxford (1990). C'est d'ailleurs ce qu'a fait Atlan (2000), en réalisant une étude sur des étudiants du département informatique dans un IUT. Le but était de savoir quelles étaient leurs stratégies d'apprentissage selon la tâche technique qu'ils devaient effectuer. Ainsi, la classification d'Oxford est régulièrement utilisée, c'est pourquoi j'ai choisi de me focaliser sur celle-ci.

Les apprenants pourront alors mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage pour apprendre de nouvelles unités lexicales. Celles-ci sont étudiées depuis plusieurs décennies, tout comme la mémoire.

Chapitre 3. La mémoire, un système en cours d'exploration

Dans ce chapitre, je différencierai l'action d'apprendre et de mémoriser pour ensuite vous présenter comment la mémoire a été étudiée depuis les siècles derniers. Puis, j'aborderai les différentes composantes et le fonctionnement des mémoires, souvent considérées comme un système unitaire et enfin, j'évoquerai la place de la mémorisation en classe de langue de FLE.

1. Apprendre et mémoriser

Léger (2016, p.54) affirme que les termes « mémoriser » et « apprendre » renvoient tous deux à « la faculté des individus (humains ou animaux) d'acquérir de nouvelles informations (ou de modifier des connaissances antérieures) et de les utiliser pour interagir avec notre environnement ». Même si selon elle (2016), ces deux termes peuvent être interchangeables par la plupart des individus, ils ont bien un sens différent. L'apprentissage est « une modification durable et systématique d'un comportement due à la répétition d'une même information » Léger (2016, p.54). Par exemple, nous avons appris à faire du vélo, à conduire, et cela, grâce à des répétitions, des entraînements. La mémoire, selon elle, est « une faculté mentale, un système cognitif, un ensemble de structures, un ensemble de processus qui permet trois opérations de base qui sont également les trois étapes de la mémorisation » : l'entrée de nouvelles informations, le stockage de celles-ci et le rappel selon la situation de communication.

Ainsi, « apprendre » et « mémoriser » sont bien deux termes ayant chacun leur propre signification. Quand nous apprenons, nous gardons en tête ce que l'on a pu vivre précédemment, nous gardons des traces que l'on pourra facilement retrouver. C'est la mémoire qui permet de stocker ces traces (Léger, 2016). Bien qu'il y ait cette différence sémantique, Léger (2016) affirme que l'apprentissage et la mémorisation sont indispensables à notre survie et utiles pour qu'on puisse s'adapter dans un nouvel environnement.

Nous savons le sens de ces deux unités lexicales, nous allons nous focaliser sur l'étude de la mémoire qui n'a pas toujours été vue comme nous la connaissons aujourd'hui.

2. L'étude de la mémoire depuis des décennies.

C'est à partir de l'Antiquité que l'on s'est intéressé à la mémoire, et c'est pendant la période du Haut Moyen-âge que les recherches sur ce domaine connaissent leur essor et enfin, les premières expérimentations sont effectuées à la fin du XIX^{ème} siècle (Nicolas, 2016). À l'arrivée du courant behavioriste, les recherches sur la mémoire ont été mises de côté puisque ce courant se concentrait sur l'apprentissage par réflexe, et c'est seulement en 1960 que de nouvelles recherches sur la mémoire ont été entreprises grâce au courant nommé le cognitivisme. L'importance des recherches sur la mémoire, à cette époque, est

liée à « l'affaiblissement théorique du paradigme du behaviorisme, et d'autre part, au développement des sciences de la cognition » (Nicolas, 2016, p11).

2.1. La tradition pathologique et expérimentale

C'est à partir de 1881 que deux traditions d'étude de la mémoire apparaissent. La première provient de Ribot, philosophe et psychologue. Il développe la tradition pathologique dans son livre « Les maladies de la mémoire », et explique que pour comprendre la mémoire et voir comment elle se développe, il faut étudier les pathologies. À partir de cette étude, nous pouvons comprendre comment fonctionne la mémoire « normale » et quelle est sa structure. Il s'intéresse alors aux différentes pathologies comme l'amnésie.

C'est Ebbinghaus en 1885 qui introduit la méthode expérimentale pour comprendre comment fonctionne la mémoire. Selon Ebbinghaus (1885) cité par (Nicolas, 2016, p.14), « en l'absence d'évocation et de reconnaissance, il est impossible d'affirmer qu'il ne subsiste aucune trace du passé, car on peut encore présenter par exemple une certaine facilité à réapprendre le même matériel, à le relire, à le percevoir ». Il faut alors trouver des tests permettant de mesurer « la mémoire naturelle » et non celle qui se résume aux souvenirs conscients du sujet. Il affirme que nos expériences vécues, même si elles ne sont plus conscientisées, ne disparaissent pas de notre mémoire, il n'est alors pas possible de résumer le terme de mémoire aux simples souvenirs conscients. Il a fallu attendre plusieurs décennies pour ne pas réduire la mémoire à ces éléments. C'est grâce à lui que d'autres études ont été effectuées et que des chercheurs s'intéressent au rappel.

Ainsi, nous voyons que le sujet de la mémoire fascine les chercheurs depuis des siècles. Certains ont d'ailleurs pensé que l'être humain possédait seulement une mémoire alors que d'autres ont émis des arguments prouvant le contraire.

3. La ou les mémoires : système unitaire contre système pluriel

Pendant plusieurs décennies, les chercheurs pensaient que la mémoire était un système unitaire (Léger, 2016). Ce n'est qu'au XX^{ème} siècle qu'on la voit comme un système composé de plusieurs registres. Les scientifiques pensent alors qu'elle est divisée en plusieurs parties, et font une comparaison avec un ordinateur qui aurait deux types de mémoires : une lente avec une grande capacité de stockage qui utilise des disques

magnétiques (disques où sont enregistrées les données), et une plus rapide avec une faible capacité de mémoire.

La mémoire est donc composée de plusieurs registres : les mémoires sensorielles, la mémoire de travail ou mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Ce qui les différencie est leur capacité de stockage, leur durée de stockage et leur fonction (Léger, 2016).

Selon Nicolas (2016), Atkinson et Shiffrin (1968) ont été les premiers à développer un modèle mettant en avant ces trois systèmes. Un autre, plus complet, se nommant MNESIS (modèle néo structural intersystémique de la mémoire humaine), a été créé par Eustache et Desgranges. Le but de ce projet, selon Desgranges et Eustache (2011), a été de rassembler les différents modèles existant et de créer des liens entre les concepts évoqués par les chercheurs. Dans ce modèle, nous retrouvons cinq types de mémoires, dont celles évoquées par Atkinson et Shiffrin (1968) : la mémoire épisodique, sémantique et perceptive qui captent les entrées sensorielles, la mémoire de travail, ainsi que la mémoire procédurale faisant référence aux théories de l'apprentissage mises en place en psychologie cognitive (Desgranges et Eustache, 2011).

Ainsi, il a été démontré que la mémoire n'était pas un système unitaire, mais bien plusieurs systèmes qui communiquent les uns avec les autres. Nous allons à présent, définir les trois systèmes évoqués par Atkinson et Shiffrin (1968) dans l'ouvrage de Nicolas (2016).

3.1. Les mémoires sensorielles

Les mémoires sensorielles gardent pendant un très bref instant les informations perçues par nos organes sensoriels. Chaque sens (le toucher, l'odorat, le goût, l'ouïe et la vue) a une mémoire, mais les plus étudiées sont la mémoire concernant l'ouïe : la mémoire échoïque et la mémoire iconique liée à la vue (Léger, 2016).

La mémoire iconique est étudiée grâce à une technique qui s'appelle le tachistoscope, appareil qui fait apparaître des images pendant un laps de temps très court, ce qui permet de mesurer combien de temps le sujet met à reconnaître un objet. Concernant la mémoire échoïque, c'est Efron (1970) cité par Léger (2016) qui a montré que l'on pouvait retenir un son sur un court terme. L'empan, c'est-à-dire la capacité de stockage, est de huit items et la

labilité, la durée de stockage, est de deux secondes selon Darwin et al, (1972) cité par Léger (2016).

3.2. La mémoire à long terme et la mémoire à court terme

La mémoire à court terme/mémoire de travail et à long terme (désormais MCT et MLT) se distinguent grâce à « l'intervalle de rétention entre le moment où l'on crée le souvenir, le moment de l'encodage et le moment où l'on récupère le souvenir. » (Eustache et Guillery-Girard, 2016, p.27). Si l'on cherche à se rappeler de certaines informations, il est facile de parler de nos vacances, de se souvenir de notre code de carte bleue ou encore d'évoquer nos connaissances générales sur l'histoire, l'économie, les animaux. Il est aussi facile de se rappeler comment conduire une voiture et faire du vélo. Ces informations sont stockées dans notre MLT, mémoire que plusieurs chercheurs ont étudiée.

Des expériences ont été menées pour comprendre comment fonctionne la MLT et la mémoire de travail, notamment sur le type de codage que l'on utilise pour enregistrer de nouvelles informations. Conrad et Hull (1964) cités par Nicolas (2016), ont démontré que la mémorisation pouvait varier selon les informations perçues. Par exemple, il est plus difficile de mémoriser des lettres (en anglais) qui ont une prononciation similaire (D, C, B, T, P, V) que de mémoriser celles qui ne se ressemblent pas phonologiquement parlant. Baddeley (1974) cité par Nicolas (2016) s'intéresse aux séquences de mots qui se ressemblent phonologiquement et sémantiquement (tas, pas...), et ceux qui ne se ressemblent pas (beau, froid...) / (pot, vol..). Les sujets devaient répéter les mots immédiatement. Il conclut que les mots qui ont des similitudes phonologiques sont plus compliqués à mémoriser que les mots avec des différences phonologiques, l'aspect sémantique n'entre pas en jeu. Une deuxième étude est faite, avec le même protocole, mais Baddeley (1974) cité par Nicolas (2016) laisse un laps de temps entre la préparation et la tâche de rappel. Il est intéressant de voir que c'est la dimension sémantique qui prend le pas sur la dimension phonologique. Ainsi, pour coder les informations, la MCT utiliserait la dimension phonologique alors que le MLT utiliserait la dimension sémantique.

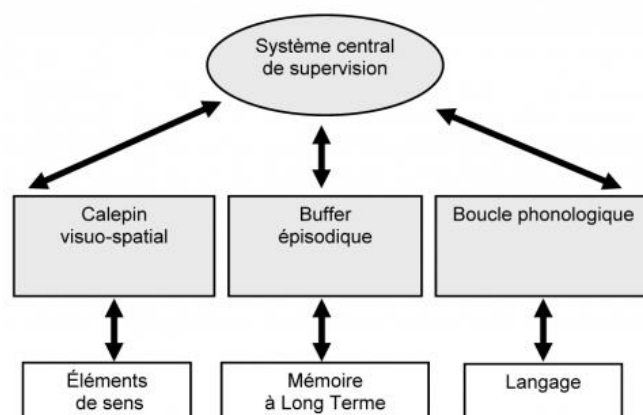
Dans mon analyse de données, je me focaliserai uniquement sur la mémoire à court terme. En effet, le stage durant six mois et ayant changé de projet au cours de celui-ci, observer l'impact sur la mémorisation à court et à long terme n'a pas pu être possible. Regardons ainsi plus précisément comment fonctionne cette mémoire.

4. Comment fonctionne la mémoire à court terme/mémoire de travail ?

Selon Kosma (2007), nous attribuons le terme de « mémoire de travail » à trois chercheurs, Miller, Galanter et Pribram (1960). Les connaissances sur ce système ont réellement évolué et Baddeley (1992) cité par Kosma (2007, p.23) définira la mémoire à court terme comme « un système de capacité limitée, qui permet le stockage temporaire et la manipulation des informations qui sont nécessaires pour la réalisation des tâches cognitives complexes, telles que la compréhension, l'apprentissage et le raisonnement. ».

Baddeley et Hitch (1974) proposent un premier modèle représentant les différentes composantes de la mémoire à court terme. La principale est l'administrateur central, celui-ci a plusieurs rôles selon Léger (2016, p.76), notamment ceux de « contrôler et réguler les processus cognitifs », « coordonner les informations de nature différente ou encore de « maintenir et manipuler les informations issues de la MLT ». Ensuite, nous trouvons la boucle phonologique, premier sous-système qui, selon Kosma (2007), sert à stocker et à traiter les informations verbales, mais aussi auditives. Et enfin, se trouve le calepin-visuo spatial qui permet de stocker en mémoire les informations visuelles et spatiales ainsi que les images mentales (Kosma, 2007). Le modèle initial a été utilisé pendant plus de trente ans, mais, Baddeley et Hitch en ont proposé un nouveau. En effet, le premier ne correspondait pas aux nouveaux questionnements et certains aspects de la mémoire ne pouvaient pas être abordés avec ce modèle-là. Ils ont alors ajouté une composante, le buffer épisodique. Le buffer épisodique est un espace d'une capacité de stockage limitée où sont reçues et stockées des informations provenant de plusieurs sources (Kosma, 2007).

Figure 2 : schéma de la mémoire à court terme (Baddeley, 2000)⁶



⁶ [Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail \(openedition.org\)](http://openedition.org)

C'est grâce à ces composantes qui sont en permanence en interaction que les informations peuvent être stockées dans la MCT, celle-ci les trie et les gère avant d'aller en MLT (Abgrall, 2012). Un lien étroit existe bien entre ces mémoires, il est donc impossible de penser à un système unitaire. Eustache et Guillery-Girard (2016, p.23) définissent donc la mémoire comme « la fonction mentale qui permet d'encoder, de stocker et de récupérer des informations » (Eustache et Guillery-Girard, 2016, p.23).

4.1. L'encodage

L'encodage est la première étape de la mémorisation, c'est à ce moment-là que l'information va être codée. L'hippocampe joue un rôle indispensable dans ce processus (Abgrall, 2012), c'est le point de départ puisqu'il reçoit les informations que nos cinq sens perçoivent. Ensuite, il les transfère aux lobes spécialisés et ceux-ci vont les traiter et créer une trace mnésique (Abgrall, 2012). L'auteur nous donne un exemple : nous devons nous rappeler du chemin pour aller chez un ami. Au début, nous suivons un GPS, puis au fur et à mesure nous reconnaissons certains endroits, il y a des indices qui nous permettent de retrouver facilement le chemin. Plus nous faisons le chemin, plus nous nous en rappellerons facilement, et cela, grâce aux indices. Pour que l'information soit bien mémorisée, il faut que la trace mnésique soit profonde et cela dépend de la précision du codage (Abgrall, 2012). Selon Léger (2016), il est alors possible d'organiser les informations, ce qui permettra d'augmenter les chances de rappel. En effet, nous pouvons créer des ensembles, des groupes d'organisation avec des noms. Ces groupes permettent de soulager la MCT de l'apprenant puisque seulement leurs noms seront présents, les informations à l'intérieur des groupes seront en MLT (Léger, 2016).

4.2. Le stockage

Après avoir encodé le mot, il faut le « ranger ». L'étape du stockage fait référence, selon Eustache et Guillery-Girard (2016), à plusieurs mécanismes. Les informations sont stockées dans les circuits présents entre les neurones (Abgrall, 2012). Selon lui (2012), plus la nature des informations sera différente et variée, plus le cerveau sera mis à contribution, ce qui permettra à un individu d'avoir plus de chances d'accéder au souvenir. Pour que les apprenants puissent se souvenir de leur cours, il faut varier la nature des indices, avoir plusieurs sources, modalités. Ils doivent utiliser leur mémoire visuelle, auditive ainsi que leurs émotions et leur sensibilité (Abgrall, 2012).

Selon Eustache et Guillery-Girard (2016), le stockage peut être passif, la mémorisation de l'information sera alors très brève ou, au contraire, si elle est active, cette étape peut permettre la mémorisation à long terme. Eustache et Guillery-Girard (2016, p.25) parlent de « consolidation à court terme », phénomène qui permet de faire un lien entre la MCT et celle à long terme, en y envoyant des informations pour que la rétention de celles-ci soit plus longue. Ces auteurs affirment, tout de même, que la consolidation ne fige pas les informations dans la mémoire. En effet, celles-ci peuvent être modifiées sans que l'individu ne soit conscient de cela.

4.3. La récupération

La récupération ou le rappel est la phase où l'individu réutilise les informations qui ont été codées puis stockées dans sa mémoire (Léger, 2016). Le rappel de l'information peut être inconscient (implicite). Dans ce cas, l'individu n'aura pas demandé à la récupérer. En revanche, si la récupération est explicite, Eustache et Guillery-Girard (2016) affirment qu'un individu doit se baser sur des indices de récupération. Ils (2016) nous expliquent qu'il faut tout d'abord les créer. Par exemple, si l'on veut apprendre des mots sous forme de liste, il faut essayer de créer un indice en les catégorisant (animaux, moyens de transport...). Un indice permettra forcément d'activer ce processus de récupération (Eustache et Guillery-Girard, 2016), mais celui-ci peut être plus ou moins efficace. En effet, un individu peut se rappeler, d'un objet, d'un souvenir, comme s'il revivait la scène alors que parfois, il n'arrivera à l'identifier que de manière partielle (Eustache et Guillery-Girard, 2016).

Nous comprenons comment fonctionne la MCT et nous savons qu'elle est essentielle à l'apprentissage d'une langue pour autant, le CECRL et les enseignants ne semblent pas apprécier l'importance de celle-ci et ne semble pas savoir comme les mémoires fonctionnent.

5. La mémoire en classe de langue et en classe FLE

La mémorisation en classe de FLE a souvent été négligée. En effet, selon Scheidecker (2010), l'approche communicative et actionnelle n'ont pas réellement travaillé sur la mémorisation. Les enseignants motivent ce choix par l'envie de se démarquer de la méthodologie SGAV, où elle se faisait grâce à des exercices structuraux et répétitifs. Ce sont aussi les méthodes d'apprentissage du vocabulaire qui ne convenaient plus.

Scheidecker (2010) affirme qu'il n'était plus appris grâce à des listes de mots, mais par imprégnation, au fur et à mesure que le texte était parcouru et que les mots étaient rencontrés. Les apprenants écoutaient, lisaient et devaient mémoriser les unités lexicales de cette manière. Néanmoins, cette méthode se référant à l'apprentissage de/des la langue(s) première(s) des apprenants a été remise en question, puisque nous le savons, cet apprentissage est différent de la langue cible. Mais, selon Scheidecker (2010), les chercheurs ayant élaboré le CECRL ne semblent pas avoir pris conscience de cela, puisque la mémorisation doit être travaillée de manière transversale, mais en aucun cas elle est considérée comme un élément de l'apprentissage à travailler à part entière. Ainsi, elle est mise de côté un des textes officiels.

La mémorisation n'est que très peu prise en compte par le CECRL, mais qu'en est-il des enseignants ? À partir d'un questionnaire, Anfray (2013) s'est intéressée aux connaissances qu'ont les enseignants sur les mémoires, sur les étapes de la mémorisation, mais aussi sur les formations qu'ils ont suivies concernant leur rôle. Les résultats qu'Anfray (2015) a pu récolter montrent que tous les enseignants sont conscients qu'il existe plusieurs types de mémoires, mais que seulement la moitié d'entre eux évoquent les trois types mentionnés par Atkinson et Shiffrin (1968) : mémoire à court/long terme et mémoires sensorielles. L'autre moitié ne fait pas référence aux mémoires sensorielles ou à la mémoire à court/long terme. Concernant les caractéristiques, aucun enseignant n'a su donner de réelles explications, ils se sont contentés de donner des exemples. Les étapes de la mémorisation sont encore moins connues que le noms des systèmes. En effet, sur 21, sept enseignants n'ont pas répondu à la question, et l'un d'entre eux a même affirmé ne pas faire la différence entre ces étapes.

Face à ce manque de connaissances concernant la mémoire, il peut nous sembler nécessaire de nous questionner sur la formation des enseignants sur ce sujet. Anfray (2015) a observé que près de la moitié des enseignants interrogés n'ont pas suivi de formation, les autres en ont suivi, mais de manière officielle ou non : formation initiale ou encore documentation personnelle. Ce manque de formation peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage de la langue, il est donc nécessaire de trouver des moyens permettant de favoriser cette mémorisation.

6. Favoriser la mémorisation

Pour favoriser la mémorisation des apprenants, il faut avoir conscience que celle-ci joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, pour pouvoir la parler et l'écrire, la comprendre et la mémoriser est essentiel (Courtyllon, 2007).

Pour mettre en place ce processus de mémorisation, deux mémoires entrent en jeu : la mémoire non déclarative et la mémoire déclarative. La mémoire non déclarative, autrement appelée procédurale, stocke des habilités qui seront exprimées par l'action (Courtyllon, 2007). L'apprenant n'aura pas besoin d'utiliser le verbal pour déclarer quelque chose, c'est un « savoir que ». C'est grâce à elle que l'apprenant sera capable de prononcer des sons d'une langue étrangère, de prononcer des phrases, ou encore de comprendre un texte oral ou écrit (Courtyllon, 2007). Au contraire, la mémoire déclarative permet à l'apprenant d'exprimer ses connaissances, de se corriger et de pallier ses lacunes. S'il connaît une règle de grammaire, en regardant un texte ou en écoutant un audio, il fera appel à sa mémoire déclarative pour prendre conscience qu'il a entendu ou lu le point grammatical en question.

Selon l'autrice (2007), en classe de langue, les enseignants ont l'habitude de se focaliser sur la mémoire déclarative et à délaissier la mémoire procédurale, en donnant des exercices tels que des textes lacunaires à compléter. Au lieu de donner un exercice à trous, où l'apprenant devra mettre les verbes au subjonctif, les enseignants peuvent leur demander d'écrire des consignes où ils donnent des conseils tout en utilisant le subjonctif.

Pour favoriser la mémorisation, Courtyllon (2007) affirme que la répétition est un élément indispensable. Certains apprenants le font inconsciemment, à voix basse, alors que d'autres n'y pensent pas. Selon que l'exercice est oral ou écrit, les stratégies vont être différentes. L'autrice (2007) nous donne l'exemple de la répétition de dialogue avec un apprenant ayant le rôle de « souffleur ». À l'écrit, pour les apprenants débutants, le professeur peut commencer par poser des questions simples concernant un texte, la réponse se trouve dans ce texte, puis au fur et à mesure, les apprenants en poseront eux-mêmes au reste de la classe.

Ainsi, comme nous pouvons le constater, le CECRL (2001) ne prend pas réellement en considération la mémoire, et les enseignants ne sont pas correctement informés sur les

types de mémoires ou encore sur le fonctionnement de celles-ci. Les différentes manières de procéder évoquées par Courtillon (2007) permettront à l'apprenant de stocker les connaissances langagières. Néanmoins, d'autres stratégies que celles évoquées ci-dessus peuvent être utilisées pour favoriser cette mémorisation, par exemple l'utilisation de la communication non verbale et notamment les gestes.

Chapitre 4. Quand la communication non verbale se lie à la mémoire

Dans ce chapitre, je commencerai par définir ce qu'est la communication non verbale et montrer comment elle est présente en classe de langue. Puis, je me focaliserai sur les gestes et leurs rôles. Enfin, je parlerai de deux méthodes et d'expérimentations prouvant qu'il est possible de favoriser la mémorisation grâce aux gestes.

1. La communication non verbale en classe de langue

Tout d'abord, commençons par expliquer et comprendre le terme de « la communication ». Cosnier (1977, p.2034) la définit comme « un ensemble d'éléments verbaux passant par différents canaux ». Ainsi, la communication renvoie à l'utilisation du langage et de la langue. Le dictionnaire des sciences du langage (2004, p.173 et 174) différencie ces notions et explique que le langage est « une fonction caractéristique de l'espèce humaine qui réside dans sa faculté innée de communiquer » et que la langue, est « un système de signes vocaux » « propre aux communautés humaines ». Les humains ont donc à leur disposition des outils leur permettant de communiquer avec d'autres individus, mais nous ne pouvons réduire la communication à l'utilisation de la langue.

Nous pouvons penser que lorsque le locuteur et l'interlocuteur communiquent, l'échange d'informations se fait uniquement grâce à la communication verbale, or selon Mehrabian (1967) cité par Story (2018), 7% de la communication est verbale et 93% correspond au paraverbal ou non verbale. Hennel-Brzozowska (2008, np.) définit la communication non verbale comme une « construction et un partage des significations qui arrivent sans emploi de la parole ». Elle décrit également l'échelle de Bonaiuto (2007) qui caractérise la communication non verbale du plus au moins perceptible. Voici un schéma récapitulatif :

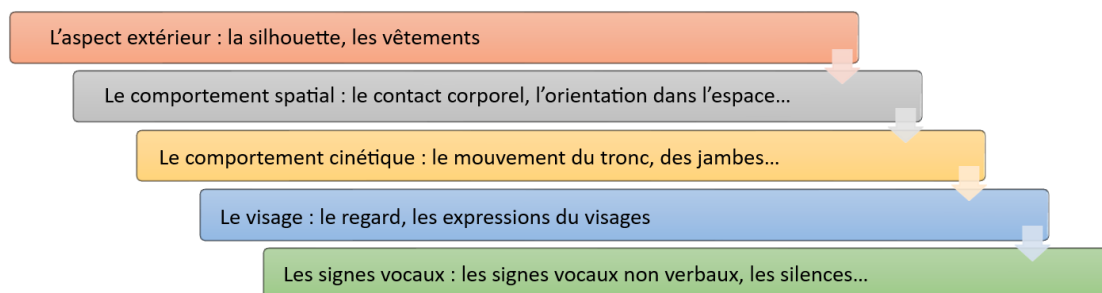


Figure 3 : échelle de la communication non verbale (Bonaiuto, 2007)

La communication est une notion compliquée à définir, mais il est incontestable qu'en classe de langue, la communication non verbale est présente. Les comportements produits par l'enseignant vont transmettre des messages et être perçus par les apprenants. Définissons plus précisément, le regard, la proxémie, la posture ainsi que la gestualité.

1.1. Communiquer sans mot

1.2. Le regard

Selon Hennel-Brzozowska (2008), les regards sont les activités les moins évidentes de la communication non verbale. Même s'ils peuvent être brefs et rapides, c'est un outil particulièrement efficace quand il s'agit de transmettre un message. Celui-ci peut être doté de plusieurs significations : il peut exprimer notre exaspération ou notre réflexion, s'il est levé au ciel, ou montrer que l'on cherche quelque chose dans notre tête ou qu'on est mal à l'aise face à la situation, s'il est vers le sol (Story, 2018). Selon Pujade-Renaud (1984), les regards de l'enseignant et des apprenants auront tendance à se croiser lorsqu'une menace sera ressentie. La relation apprenants/enseignant étant asymétrique, l'enseignant a « une position spatiale privilégiée » et le pouvoir de son regard sera associé à cela (Pujade-Renaud, 1984).

1.3. La proxémie et la posture de l'enseignant

La proxémie correspond, selon Auzéau (2016), à la distance entre le locuteur et l'interlocuteur. Selon Moulin (2004), les déplacements dans la classe montrent que l'enseignant est présent, notamment en circulant dans les rangs pour étayer, gérer certains apprenants trop agités ou alors, pour en stimuler certains. La proxémie, avec les apprenants, varie selon la classe et les situations qui se présentent, mais aussi selon les

enseignants. En effet, les jeunes avec moins d'expérience auront tendance à éviter cette proximité (Moulin, 2004). Être proche des apprenants, c'est créer une relation de confiance, mais, parfois, cette proximité peut les inhiber. En effet, s'approcher du bureau, c'est « entrer dans son territoire, c'est envahir sa sphère privée » (Moulin, 2004, p.146). La proximité peut stimuler les apprentissages, mais aussi les freiner, c'est pourquoi l'enseignant doit prendre en compte les émotions et les ressentis de ses apprenants et ainsi, adapter son comportement face à eux (Moulin, 2004).

Selon Moulin (2004, p.146), la posture de l'enseignant est aussi un élément essentiel à prendre en compte. Debout ou assis, immobile en silence ou en mouvement, tous ces comportements transmettront un message aux apprenants. De plus, la position du corps de l'enseignant « sera susceptible de mobiliser l'attention des élèves » (Moulin, 2004, p.146). Martin (2010, p.161) affirme que « les postures sont les reflets physiques de nos attitudes psychiques », elles sont transparentes et enverront un message sur le ressenti de l'interlocuteur au moment de l'interaction. Ainsi, quand l'enseignant sera face aux apprenants, il marquera son envie de communiquer, s'il croise les bras, il montre qu'il ne parlera pas tant qu'il n'y a pas le silence (Moulin, 2004). Le plus important, selon Martin (2010), sera les changements de postures, c'est à ce moment-là qu'un message est transmis.

En classe, la communication non verbale accompagne les interactions verbales. Le regard, la proxémie et la posture peuvent avoir un impact sur l'apprentissage et sur la mémorisation du vocabulaire à court terme. Les gestes sont aussi utilisés pour transmettre des messages.

1.4. Les gestes

Selon Tellier (2014), c'est dans les années 60 que les chercheurs commencent à étudier l'utilité des gestes dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais selon elle, les recherches restent encore marginales. Malgré ces études, le terme de geste reste difficile à définir. Nous nous baserons sur la définition du CNRTL qui dit qu'un geste est une « action ou [un] mouvement du corps, principalement des bras et des mains dans la déclamation, dans la conversation; mimique d'un acte ». Tellier (2008) se concentre sur les gestes pédagogiques qui correspondent à cette définition, mais elle ajoute les mimiques

faciales. Le but des gestes pédagogiques est de faciliter l'accès au sens en langue étrangère. Selon Tellier (2008), ils peuvent être des mimes, des emblèmes ou des gestes coverbaux, c'est-à-dire des gestes produits en même temps que la parole. À l'intérieur de la catégorie des gestes coverbaux, elle (2008) intègre les gestes iconiques, les métaphoriques et les déictiques, gestes que je développerai dans la partie suivante.

Dans une classe, selon Moulin (2014), un enseignant produit des gestes conscients et volontaires alors que d'autres seront inconscients et involontaires. Ceux-ci vont avoir un but bien précis : celui de corriger, d'encourager, d'animer et d'informer les apprenants.

1.5. Les gestes corrigent, encouragent, animent et informent

Utiliser les gestes dans l'enseignement peut être une stratégie efficace pour faciliter l'accès à la langue étrangère. En 1984, Dabène cité par Azaoui (2021), explique qu'un enseignant a plusieurs rôles au sein de sa classe. Ces différents rôles vont avoir un impact sur les apprenants et sur leur apprentissage de la langue. En classe, l'enseignant est un *transmetteur* des connaissances. Pour exercer au mieux cette fonction, il doit disposer de plusieurs manières d'expliquer les nouvelles informations qu'il veut transmettre, c'est ce que Quang (2017) appelle les « stratégies explicatives », selon le public et l'objectif de la leçon, il adapte ses stratégies. Par exemple, il ne peut pas utiliser beaucoup de métalangage avec des niveaux débutants (Quang, 2017).

La fonction *d'évaluateur* correspond à la capacité à corriger et à encourager un apprenant. Le but de l'évaluation est de corriger, mais toujours avec bienveillance pour que l'apprenant puisse s'améliorer (Quang, 2017). Évaluer ne veut pas seulement dire corriger, mais aussi encourager. Il existe diverses manières d'encourager les apprenants grâce à la communication verbale : « bien, très bien, oui... ». Quang (2017) affirme que lors de son étude au Vietnam, il a remarqué qu'encourager les apprenants restait difficile pour les enseignants, même si les apprenants affirmaient en avoir besoin et aimer cela. Il (2017) affirme ensuite que corriger n'est pas une nécessité. En effet, celle-ci est essentielle seulement si la communication est bloquée ou si l'erreur commence à se fossiliser.

L'enseignant est aussi un *animateur*. Il gère la classe et les interactions, attribut la parole, guide les apprenants lors des différentes activités et crée un environnement propice à l'apprentissage de la langue étrangère.

Enfin, Quang (2017) ajoute un rôle. En effet, l'enseignant aide à développer l'autonomie et à accroître la motivation des apprenants. En didactique des langues, l'autonomie peut être définie comme le fait de placer l'apprenant au centre de son apprentissage pour que celui-ci développe ses compétences de raisonnements (Quang, 2017). L'auteur (2017) affirme qu'au lieu d'attendre que les informations viennent à lui, il les cherche lui-même. L'enseignant participe activement à ce développement d'autonomie en fournissant des stratégies d'apprentissage à l'apprenant.

Ces différents rôles, fonctions qu'un enseignant peut endosser, nous pouvons les associer aux gestes. Tellier (2006) développe les fonctions de ces gestes. Tout d'abord, les gestes *transmetteurs d'informations*. Il en existe deux types : « le geste d'information grammaticale » et « le geste d'information lexicale ». Selon elle, le premier type sert à donner des informations concernant la morphosyntaxe et la temporalité, alors que le second permet d'illustrer une unité lexicale qui est indispensable à la compréhension d'une phrase. Le geste permet aux apprenants de comprendre et d'interpréter facilement le sens d'une unité lexicale, mais aussi de la mémoriser sans passer par la traduction (Tellier, 2006). Pour elle (2008), utiliser les gestes en classe avec des débutants est indispensable pour qu'ils aient accès au sens. Tellier (2006) nous donne plusieurs exemples pour comprendre ce que sont les gestes d'information en lien avec le lexique, dont celui-ci : une enseignante de français veut expliciter le sens d'« être malade », elle place alors sa main sur sa gorge et tousse en même temps.

Ensuite, Tellier (2004) regroupe dans la catégorie des *gestes d'évaluation* ceux pour corriger des erreurs, par exemple en basculant sa main de gauche à droite. Le but de ce geste est de ne pas interrompre l'apprenant pendant sa production. Il ne donne généralement pas la réponse, mais indique qu'il y a une erreur. À ces gestes, s'ajoutent ceux pour encourager les apprenants, ceux-ci apparaissent généralement en cours ou en fin de production (mouvement de la main pour inciter l'apprenant à continuer sa phrase, pouce en l'air...).

Enfin, en 2010, elle classe les *gestes d'animation* dans deux catégories. Ceux qui permettent la « gestion de la classe » et qui concernent principalement le passage d'une activité à une autre, l'établissement des modalités de travail ou encore l'énonciation d'une

consigne. L'autre catégorie relève des interactions et de la participation au sein de la classe. Un enseignant pourra attribuer la parole, gérer le volume sonore ou encore étayer, si besoin, grâce aux gestes.

Ainsi, il est possible de comprendre qu'un geste peut avoir une visée pédagogique comme l'a défini Tellier (2008). Son rôle principal reste l'accès à la langue, mais il peut être produit dans d'autres buts, selon les intentions de l'enseignant. Grâce à un geste de la main ou du bras, mais aussi grâce à son corps entier, l'enseignant met donc en place des stratégies qui favorisent la mémorisation du vocabulaire. De nombreuses classifications existent pour recenser les différents gestes.

2. Classification des gestes

Nous avons précédemment vu que définir cette notion de geste est difficile, leur attribuer un nom l'est encore plus. En effet, au fil des années et au fil des études menées à ce sujet, plusieurs classifications ont été faites.

2.1. Cosnier (1977)

Cosnier (1977) classe les gestes en deux catégories : les communicatifs et les extra-communicatifs. Les communicatifs sont produits par les interlocuteurs et permettent de construire leur discours, alors que les extra-communicatifs traduisent le bien-être du locuteur par exemple, si celui-ci croise les jambes, cela peut exprimer de l'inconfort. D'autres ont élaboré des classifications plus complexes.

2.2. McNeill (1985)

Kendon (2004) affirme que McNeill (1982) classait les gestes dans deux catégories principales : les imagés, qui correspondent aux mouvements faits par le locuteur représentant la forme d'un objet, d'une action et qu'on peut facilement interpréter, et les non-imagés qui permettent par exemple de pointer un objet ou de rythmer le discours sans participer à sa construction.

Au sein des gestes imagés, se retrouvent les iconique et les métaphoriques (McNeill, 1985).

- **Les iconiques** : ils représentent des objets/actions concrètes : former un rond pour représenter une horloge.

- **Les métaphoriques** : ils représentent une image abstraite. Ils expriment la quantité, la qualité, la durée, la manière ou encore des locutions spatiales : haut, bas, droite, gauche... (Kida, 2011).

Les gestes non-imaginés sont les déictiques et les battements (McNeill, 1985).

- **Les déictiques** : ils permettent de pointer un objet concret dans une situation concrète ou une personne, avec son index principalement. Ils sont généralement accompagnés de déictiques oraux tels que ceci, cela, ce....
- **Les battements/bâtons** : ce sont des mouvements qui ne transmettent pas de contenu. Kida (2011) affirme qu'ils permettent d'accentuer le discours du locuteur, mais aussi de le rythmer telle une musique.
- **les cohésifs** qui selon McNeill (1982) cité par Kendon (2004), sont des gestes qui permettent de lier les différentes parties du discours.
- **Les butterworth** : gestes que l'on produit quand on cherche nos mots.

À cette classification, Tellier (2008) ajoute trois autres gestes :

- **Les conventionnels** : ils peuvent être propres à une communauté. Il est donc important de les utiliser en contexte pour les désambiguïser.
- **Les interactifs** : gestes produits dans le but de gérer l'interaction avec notre interlocuteur.
- **Les avortés** : gestes pratiquement effectués, mais finalement non produits.

Selon Tellier (2008), c'est cette classification qui est la plus utilisée dans les recherches d'aujourd'hui. Sachant cela, je l'utiliserai dans mon mémoire.

2.3. Eckman et Friesen (1969)

Ekman et Friesen (1969) catégorisent les gestes différemment. Ils distinguent les illustreurs, les régulateurs, les adaptateurs, les affectifs et les emblèmes.

Les illustreurs illustrent ce qui est dit verbalement. Nous pouvons alors les rapprocher des gestes coverbaux, qui permettent d'illustrer un discours ou de souligner, de répéter, de remplacer une partie importante (Ekman et Friesen, 1969). Par exemple, un enseignant peut se tenir le front avec sa main pour montrer qu'il a mal à la tête.

Ces gestes sont produits de manière intentionnelle et consciente (Ekman et Friesen, 1969).

Ensuite, il existe les régulateurs qui « règlent les alternances de prises de paroles dans les discussions » Moulin (2004, p.151). Selon Ekman et Friesen (1969), l'interlocuteur fera des gestes pour montrer qu'il écoute, pour demander d'accélérer, de répéter ou encore de continuer. Par exemple, les hochements de tête, les changements de postures ou encore le mouvement des yeux sont des régulateurs. En classe, l'enseignant peut faire des mouvements de la main pour inciter et motiver l'apprenant à continuer sa production orale. Ils servent aussi à gérer la classe si l'enseignant veut retrouver le calme. Tout comme les bâtons, ils ne transmettent pas de contenu lors de l'interaction et sont produits de manière intentionnelle, mais pas autant que les illustateurs.

Les emblèmes sont des gestes connus par une communauté en particulier (Ekman et Friesen, 1969). Si l'on en produit un, il faut être conscient de l'impact qu'il peut avoir sur la communication. En effet, ce geste est parfaitement intentionnel et peut être reproduit, si nous le demandons à un locuteur. Ce type de geste s'apprend grâce à notre culture et peuvent être produits par différentes parties du corps, aux Etats-Unis, c'est principalement le visage et les mains qui sont utilisés (Ekman et Friesen, 1969).

Les adaptateurs sont liés aux émotions et à la face de l'enseignant. C'est l'une des catégories les plus difficiles à définir, mais Ekman et Friesen (1969) expliquent que ces gestes peuvent concerner l'enseignant lui-même (toucher ses cheveux, se gratter), c'est ce qu'ils appellent les auto adaptateurs. Ils peuvent aussi être en lien avec un objet (faire tourner un stylo entre ses doigts...), ou ils peuvent être produits pour l'élève (main sur l'épaule).

Enfin, il existe les gestes en lien avec l'affect que les deux auteurs (1969) appellent « affects display ». Il a fallu se demander ce qu'étaient les affects primaires pour ensuite comprendre leur manifestation. Les affects primaires sont donc : le bonheur, la surprise, la peur, la tristesse, la colère, le dégoût et l'intérêt. Nous pouvons prendre l'exemple des tremblements qui caractérisent la peur ou le bonheur.

Ainsi, chaque auteur a sa classification, même si nous retrouvons les mêmes gestes, sous un nom différent. Ils seront produits en classe de langue par les enseignants et auront un impact sur la mémorisation du vocabulaire, comme l'ont prouvé Asher (1968) et Maxwell en élaborant deux méthodes.

3. Plusieurs études sur les gestes et la mémorisation

3.1. La méthode Total Physical Response

La Total Physical Response (désormais TPR) est une méthode d'enseignement élaborée par Asher dans les années 70. Celle-ci se base sur le lien entre le langage et l'action. C'est après avoir observé des enfants qu'il décide d'étudier cette relation entre les gestes et l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour construire cette méthode, Richard et Roger (2001) affirment qu'Asher s'est inspiré de plusieurs champs d'étude notamment la psychologie du développement. Asher (1968) est convaincu que faire des gestes est utile à l'apprentissage d'une langue étrangère et à la mémorisation du vocabulaire.

Comme beaucoup de chercheurs durant ces années, il (1968) s'intéresse à la trace mnésique. Selon lui, plus la trace est profonde plus la mémorisation se pérennise. Pour garantir la « profondeur » de celle-ci, la mise en place d'activités motrices est une méthode efficace. Quand les apprenants sont confrontés à la langue étrangère, ils sont généralement amenés à communiquer grâce à deux canaux : auditif (ils entendent l'enseignant communiquer verbalement) et visuel (ils voient l'enseignant produire le geste). C'est que Clarck et Paivo (1991) cités par Tellier (2004), appellent la théorie du double codage. Avec la méthode de TPR, les apprenants entendent, voient et reproduisent les gestes, ils sont alors auditeurs et acteurs. Tellier (2014) parle du triple codage. Ainsi, Asher (1968) estime que la combinaison des trois canaux augmente les chances de rappel.

Pour mettre en place cette méthode, Asher (1968) s'inspire de l'apprentissage de la langue première des enfants. Avant de verbaliser, les enfants répondent avec des gestes à leurs parents. Il (1968) estime qu'il serait possible d'apprendre une langue étrangère à un adulte de la même manière qu'un enfant apprend sa langue première. Les parents utilisent souvent l'impératif pour communiquer avec leurs enfants, c'est pourquoi sa méthode se base sur ce mode. L'instructeur utilisera majoritairement de l'impératif pour enseigner la langue, les apprenants produiront physiquement ce que dit l'instructeur. Asher (1968) ne construit pas ses cours sur des actes de langage, comme nous pouvons actuellement trouver dans la perspective actionnelle, du moins, pas dès le début de l'apprentissage. Le vocabulaire et la notion de grammaire abordés durant un cours sont choisis en fonction des situations dans lesquelles un apprenant peut se retrouver dans la classe.

L'enseignant, lui, aura un rôle d'animateur puisqu'il donnera les phrases à l'impératif, mais il sera aussi transmetteur d'informations et correcteur. Selon Asher (1968), corriger dès le début et trop fréquemment pourrait stresser l'apprenant et l'inhiber, et pour que l'apprentissage de la langue étrangère se fasse naturellement et sans stress, il faut garder un environnement d'apprentissage agréable et rassurant en corrigeant de manière graduelle.

Asher (1968) est alors convaincu que la TPR favorise la mémorisation du vocabulaire et de la grammaire d'une langue étrangère et plusieurs recherches ont été faites prouvant cela. La première a été effectuée auprès de 80 étudiants volontaires qui n'avaient jamais été en contact avec le japonais auparavant. Trois groupes de contrôle et un groupe expérimental ont été constitués. Tous ont appris quelques mots *tate* (debout), *aruke* (marcher) puis, moins d'une demi-heure plus tard, ceux-ci sont devenus plus complexes et des phrases ont été introduites : « Cours à la fenêtre, prends le livre, mets-le sur le bureau et assieds-toi ».

- Le groupe expérimental a écouté puis a reproduit l'action de l'instructeur.
- Le 1er groupe de contrôle a seulement écouté.
- Le 2ème groupe de contrôle a écouté la traduction en anglais après avoir entendu la phrase en japonais. Ils n'ont ni vu ni fait les mouvements.
- Le 3ème groupe de contrôle a lu les traductions anglaises après avoir entendu les phrases à l'impératif en japonais. Ils n'ont ni vu ni fait les mouvements.

Les résultats ont été sans appel, le groupe expérimental a une mémorisation nettement meilleure que les autres groupes, même 24 heures après l'expérience, et ce, grâce aux gestes. Soixante ans après l'introduction de cette méthode d'enseignement, la TPR est encore utilisée en classe de langue. Maxwell, enseignante, décide, elle aussi, de s'interroger sur l'efficacité de l'utilisation des gestes dans sa classe de français, au Canada, et crée sa propre méthode.

3.2. AIM : Méthode Accélérée Intégrée⁷

Contrairement à la TPR, cette méthode consiste à ce que l'enseignant verbalise et produise les gestes en même temps. Maxwell décide de créer cette méthode

⁷ Les sources non datées sont trouvables dans ce document : [717 Press-Kit LowRez.pdf \(aimlanguagelearning.com\)](#)

d'enseignement, car elle n'est pas satisfaite de la méthode traditionnelle utilisée en classe de langue. Celle qu'elle propose semble révolutionnaire dans la didactique des langues, mais elle n'est pas acceptée par toutes les écoles qui préfèrent garder leurs habitudes et ne pas essayer ce moyen d'enseigner la langue cible, le français. Les enseignants l'utilisant affirment : [Notre traduction] « Ce qui est incroyable, c'est que les enfants peuvent avoir une conversation de tous les jours en français. » , les jeunes apprenants semblent aussi ravis de ce moyen d'apprentissage : [Notre traduction] « C'est beaucoup plus facile à apprendre que les mots, car on mémorise les gestes. ». Pour se détacher totalement des méthodes traditionnelles, Maxwell inclut la danse, le théâtre ou encore la chanson dans ses classes, tout cela, allié aux gestes. Elle estime que les mots et les gestes sont liés et qu'ils permettent de former des phrases. Ainsi, dans sa classe, les apprenants voient l'enseignant faire le geste, le répètent et l'interprètent. O'Donnell (nd) écrit dans l'Edmonton Journal que dans cette méthode, un mot correspond à un geste, par exemple pour « très bien » l'enseignante utilisera ses mains pour interpréter « très » et « bien ».

Cette méthode est bien différente de la TPR, néanmoins, tout semble être mise en place pour assurer le bien-être des apprenants tout comme dans la TPR. Tout d'abord, elle est progressive puisque les apprenants commencent par apprendre les 700 mots les plus utilisés en français, notamment des verbes irréguliers qui sont normalement enseignés à des niveaux plus élevés. Ensuite, d'autres mots seront ajoutés ainsi que les formes grammaticales qui s'affineront petit à petit au cours de leur apprentissage (Hiller, nd). De plus, les apprenants sont dans un environnement bienveillant, ils apprennent autrement et parfois arrivent à communiquer alors que cela était difficile auparavant, selon Maxwell cité par Susanne Hiller (nd). Pour ce faire, Maxwell et les enseignants qui utilisent cette méthode travaillent à partir d'histoires, de contes de fées ou encore de pièces de théâtre, ils apprennent donc en s'amusant. Les apprenants sont motivés et enthousiastes, ils apprennent et mémorisent la langue comme s'ils étaient en immersion, selon Maxwell cité par Susanne Hiller (nd).

Dans cette méthode d'apprentissage, plusieurs caractéristiques sont à prendre en compte pour qu'elle soit efficace. Maxwell, cité par Carroll (2011), en énonce sept. Le premier concerne le vocabulaire essentiel. Comme dit précédemment, l'apprentissage du français par cette méthode commence par les mots les plus fréquemment utilisés par un jeune locuteur français. Elle ajoute que les mots sont toujours contextualisés : verbe +

syntagme nominal : « Mets les gants. ». Maxwell, cité par Carroll (2011), affirme que la seule langue qui doit être utilisée en classe est le français. En effet, l'anglais n'est pas admis, car cela ne permet pas aux apprenants d'être en immersion totale. Dès que l'enseignant est présent, les apprenants parlent français, en classe ou encore durant leur pause-déjeuner. La présence de la langue source, l'anglais, n'est plus une nécessité puisque cette méthode d'enseignement se base sur plusieurs stratégies : visuelle, kinesthésique et auditive. La langue première sera uniquement utilisée en cas de besoin grâce à la « sandwich technique » : l'enseignant dit le mot en français, puis en anglais et enfin les apprenants répètent le mot en français en faisant le geste.

La variation des modalités de travail est aussi un point essentiel. En effet, les apprenants travaillent en groupe, en binôme ou individuellement. Maxwell veut que la classe de l'enseignant soit un endroit bruyant. Ensuite, elle veut qu'au moins 50% de la communication en classe soit spontanée, les apprenants doivent toujours communiquer avec l'enseignant de manière active et lui, en tant qu'animateur, doit faire attention à ne pas produire de gestes alors que les apprenants sont silencieux. C'est ce qu'elle nomme « l'expression individuelle dirigée par l'enseignant ». Il est nécessaire d'ajouter que les apprenants sont guidés dans la réalisation des tâches puis petit à petit, l'autonomie prend place. En effet, lors d'un exercice, les questions seront de moins en moins guidées jusqu'à arriver, par exemple, à la réécriture d'un conte préalablement étudié, c'est ce qu'elle appelle les « exercices de manipulation langagière ». Le but est que les apprenants rédigent un texte tout en permettant l'amélioration de leur capacité à reformuler. Toutes ces règles sont mises en place dans l'unique but d'apprendre la langue française et de la mémoriser.

Ping et Goldin-Meadow (2010) affirment aussi que les gestes produits par les apprenants ont un impact positif sur la mémorisation du vocabulaire à court terme puisqu'ils permettraient de réduire leur charge cognitive. Lors d'une expérience, les apprenants devaient résoudre un problème mathématique en produisant ou non des gestes. Mais, avant d'expliquer comment ils avaient réussi à le résoudre, les chercheurs leur avaient donné une liste de mots à retenir n'ayant aucun rapport avec le problème précédent. Les résultats ont montré que les enfants ayant produit des gestes lors de la phrase d'explication ont mieux mémorisé les mots de la liste.

Ainsi, selon Tellier (2014), nombreux sont les chercheurs qui affirment qu'utiliser différents supports permet de laisser un trace plus riche et profonde. De plus, selon Macedonia (2011) cité dans cet article (2014), plusieurs opérations cognitives se mettent en place et permettent la mémorisation du vocabulaire notamment l'activation du cortex moteur lorsque l'apprenant reproduit le geste.

Donc, la TPR et la AIM ne sont pas tout à fait similaires néanmoins, chercheurs et enseignants nous permettent de nous rendre compte que l'utilisation et la production des gestes est utile à l'apprentissage et la mémorisation d'une langue étrangère.

Partie 3
-
Analyse des données

Chapitre 5. Problématique, hypothèse et protocole

1. *Problématique et hypothèse*

Quand nous communiquons, les messages ne sont pas uniquement transmis grâce à la parole, mais bien grâce notre corps entier (Mehrabian, 1967 cité par Story, 2018). Autrement dit, notre corps parle volontairement ou non, consciemment ou non. Bien que les études sur la communication en classe de langue existent, celles qui se concentrent sur la communication non verbale sont encore marginales (Tellier, 2014) et plus spécifiquement celles concernant les apports de cette communication sur la mémorisation du vocabulaire à court terme. La mémorisation est essentielle dans l'apprentissage d'une langue, mais avant de la mémoriser, il faut la comprendre (Courty, 2007). Des études ont montré que les gestes permettaient l'accès au sens et c'est d'ailleurs ce que Tellier (2008) affirme, les gestes sont indispensables dans les classes de FLE pour favoriser la compréhension des apprenants ayant un niveau débutant. Ainsi, le lien entre gestes et compréhension peut être établi, mais qu'en est-il du lien entre la production de gestes et la mémorisation du vocabulaire à court terme ? Quelques études ont pu être menées en 1968 (Asher) ou encore en 2010 (Ping et Goldin-Meadow). Celles-ci ont montré que la mémorisation du vocabulaire à court terme peut être facilitée par certaines stratégies, notamment la production de gestes.

Le lien entre la parole et l'action est alors indéniable, les chercheurs en sont convaincus, la production de gestes par les enseignants et les apprenants associée à la parole permet de créer une trace mnésique profonde (Abgrall, 2012) et ainsi, pourrait révolutionner l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ce que propose la méthode accélérée intégrée (AIM), acceptée au Canada dans certaines écoles, mais certainement trop révolutionnaire pour être acceptée dans d'autres institutions dispensant des cours de langue étrangère.

Ainsi, dans ce mémoire, je m'attache à développer les recherches précédemment menées sur le lien entre la mémorisation à court terme du vocabulaire et la production de gestes et sur les stratégies mises en place par les enseignants quand les gestes ne sont pas utilisés, tout en me basant sur les articles scientifiques que j'ai lus. Je me concentrerai sur l'hypothèse : les gestes favorisent la mémorisation du vocabulaire à court terme.

2. Description du protocole de recherche

Dans ce mémoire, j'ai utilisé la méthode qualitative grâce à des observations, mais aussi grâce à la réalisation de deux questionnaires où les questions étaient ouvertes et fermées. Les observations ont été effectuées durant mon M1 Didactique des Langues : Français Langue Etrangère et Seconde (désormais FLES) au CUEF de Grenoble auprès d'un groupe de niveau B1, ainsi qu'à l'Institut français de Timișoara auprès d'un groupe de niveau A1. J'ai décidé d'inclure les données récoltées l'année dernière parce que, même si ce n'est pas le même niveau, je trouvais intéressant de voir la production de gestes des enseignantes françaises et de la comparer aux enseignantes roumaines. Elles m'ont permis de compléter les données recueillies sur mon terrain de stage en Roumanie. Grâce à toutes ces données, je serai capable de répondre à ma problématique de recherche.

2.1. Questionnaire enseignants

En créant le questionnaire (Annexe 4), j'ai choisi de récolter des données chiffrées dans le but de décrire un phénomène en particulier, celui de l'utilisation des gestes en classe de FLE. Il avait deux objectifs précis. Le premier était de savoir si l'utilisation des gestes était une pratique courante dans les classes de FLE. Si oui, je voulais connaître leur place, quels types de gestes ils utilisent, pourquoi ils les utilisent. Le deuxième objectif de cette enquête, était de savoir si les enseignants de FLE pensaient que l'utilisation des gestes favorisait la mémorisation du vocabulaire à court terme chez un public de niveau A1. Des questions sur l'utilisation des langues premières ont aussi été posées, puisqu'il me semblait intéressant de voir si le recours à la langue source était une stratégie mise en place par les enseignants.

Je l'ai envoyé à des enseignants français exerçant en France, mais aussi en Roumanie, et à des enseignants travaillant exclusivement en Roumanie.

2.2. Les participants

Voici quelques informations concernant les enseignants ayant répondu au questionnaire.

- Les âges varient entre 18 et 46 ans : on retrouve principalement des enseignants âgés de 46 ans ou plus (10/32), ensuite des enseignants ayant entre 18 et 25 ans

(8/32) et enfin le reste est âgé de 26 à 45 ans (7/32 ont entre 26 et 35 ans et 7/32 ont entre 36 et 45 ans).

- Cinquante pour cent des répondants sont roumains. Ensuite, 40,6% des répondants sont français (13/32) et enfin, un enseignant est algérien, un autre iranien et un autre chinois.

Concernant les établissements dans lesquels ils travaillent, ils sont divers. La plupart travaillent dans des Instituts français ou dans des universités (62,9% des répondants répartis de manière égale). Neuf répondants travaillent dans un collège, huit dans un lycée, trois travaillent dans le secteur associatif et deux dans des Alliances françaises.

Le questionnaire a été rempli par 29 femmes et 3 hommes.

2.3. Questionnaire apprenants

Voulant à la base créer une expérimentation, mais par manque de temps et ayant un échantillon trop petit pour mener une recherche concluante, j'ai créé un deuxième questionnaire (Annexe 5) destiné aux apprenants de niveau A1 que j'ai eu en classe à l'Institut français. J'ai cherché à savoir s'ils avaient déjà suivi ou s'ils suivaient des cours de langue où la langue source était/est systématiquement utilisée et s'ils avaient remarqué que les enseignants utilisaient/utilisent ou non les gestes de manière générale, puis plus spécifiquement pour leur transmettre des informations sur des unités lexicales. Aussi, j'ai ajouté des questions concernant leur production de gestes, dans le but de savoir s'ils étaient prêts à en produire en sachant que cela favorise la mémorisation à court terme.

Ne parlant pas roumain et voulant éviter que les apprenantes ne sachent pas dire ce qu'ils souhaitaient en français, j'ai décidé de traduire ce questionnaire en roumain puis de traduire leurs réponses en français.

2.4. Les participants

Voici quelques informations concernant les apprenants ayant répondu au questionnaire.

- Cinquante pour cent d'entre eux ont entre 30 et 40 ans (5 sur 10) et 40% d'entre eux ont entre 20 et 30 ans (4/10) et un apprenant a entre 40 et 50 ans.

- Ils sont tous roumains, mais parlent d'autres langues étrangères notamment l'anglais (8/10), l'allemand (1/10) ou encore le russe (1/10).
- Ils ont choisi d'apprendre le français pour diverses raisons : voyager, pour le plaisir, mais la principale raison de leur apprentissage est leur travail ou leurs futures études (90%).

Le questionnaire a été rempli par 8 femmes et 2 hommes.

2.5. Les observations

J'ai ensuite effectué des observations. Durant celles-ci, je n'avais pas d'interaction ni avec les enseignantes, si avec les apprenants, autrement dit, je ne participais pas, j'observais simplement. Ces observations ont été intéressantes puisqu'elles m'ont permis de découvrir des pratiques pédagogiques. J'ai ainsi pu voir qu'elle était la place des langues premières en classe de FLE et que son utilisation n'est pas systématique selon les classes. Aussi, j'ai pu observer la place du non verbal, mais aussi des gestes et leur impact sur les apprenants. Ainsi, les observations m'ont aidée à comprendre si l'utilisation des gestes était simplement une pratique déclarée ou bien déclarée et pratiquée. J'ai observé cinq enseignantes au total, quatre Françaises (enseignantes 1,2,4 et 5) et une Roumaine (enseignante 3). Durant le stage de M1, j'ai eu l'occasion d'observer pendant une semaine, l'enseignante 1 qui donnait des cours de FLE général, mais aussi de « culture et société », l'enseignante 4 qui dispensait le cours Littérature Française et Francophone et l'enseignante 5 qui enseignait « La vie politique de la France contemporaine ». En Roumanie, j'ai seulement observé des cours de FLE général.

Pour analyser mes données, j'ai utilisé les graphiques fournis par Google Forms, outil que j'ai utilisé pour partager mes questionnaires, ainsi que des graphiques faits par moi-même sur Excel.

Chapitre 6. Le non verbal en classe de FLE

Grâce au questionnaire envoyé aux enseignants travaillant en France et en Roumanie, ainsi qu'à mes observations, j'ai pu collecter des données sur leurs pratiques. Dans ce

chapitre, je vais parler du non verbal présent en classe de langue puis spécifiquement des gestes et leurs rôles et des représentations que les apprenants ont concernant cette pratique.

1. Le regard, la proxémie et la posture

Lors de mes observations de M1, j'ai tout de suite été intéressée et frappée par l'impact du corps sur la communication et les interactions entre enseignantes et apprenants. En effet, nous pouvions retrouver les trois rôles de l'enseignant à travers ces comportements non verbaux (Dabène 1984 cité par Azaoui 2021). La plupart du temps, le verbal était allié au non verbal, les comportements étaient donc co-verbaux Tellier (2008).

Les regards, même si Hennel-Brzozowska (2008) estime que ce sont des activités brèves, ont été très fréquemment utilisés et de manière efficace notamment pour animer la classe. Par exemple, l'enseignante 2 avait l'habitude de regarder ses apprenants dans le but de varier les modalités de travail et de créer des groupes ou encore, pour savoir qui interroger lors de la correction d'un exercice. Son regard balayait la pièce, les apprenants ressentaient alors une certaine pression à l'idée d'être interrogés. Le regard avait donc un pouvoir d'autorité et donc de gestion comme l'affirme Pujade-Renaud (1984). L'année dernière, durant le cours de l'enseignante 1, la prise de parole n'était pas spontanée, elle faisait un tour de table pour interroger les apprenants. Une des apprenantes n'osait pas parler sans vérifier sur son dictionnaire en ligne, l'enseignante 1 posait alors son regard sur elle, sans rien dire, un regard long et insistant pour lui signifier que c'était à son tour. J'ai aussi observé l'importance du regard dans la classe de l'enseignante 3, elle l'utilisait surtout lorsque les apprenants produisaient une phrase, elle était attentive à ce qu'ils disaient, mais avait tendance à corriger directement leurs erreurs et donc à couper les apprenants avant qu'ils puissent finir leur production ou leur lecture. Par exemple, un apprenant devait lire un texte, elle le regardait et l'écoutait lire, l'apprenant pouvait sentir ce regard posé sur lui, il commençait « il est musi... », puis l'enseignante 3 finissait sa phrase « musicien, oui ». Ce regard, marquant la position haute de l'enseignante et son pouvoir sur l'apprenant (Pujade-Renaud, 1984), a pu le déstabiliser ce qui l'a empêché de terminer sa phrase ou alors, il prenait le temps de décoder les mots. À chaque lecture, le même processus se répétait et finalement, les apprenants ne prenaient plus le temps de réfléchir et de finir leur phrase puisqu'ils savaient que l'enseignante allait le faire à leur place. En procédant ainsi, les différentes étapes de la mémorisation à court terme ne sont pas mises en place, l'encodage (Abgrall, 2012) n'est pas fait correctement puisque les

apprenants n'ont pas lu entièrement la phrase, aucune trace mnésique n'a pu être créée et donc aucune mémorisation n'était possible (Abgrall, 2012).

Le regard a donc permis de gérer la classe et ainsi de transmettre divers messages, mais parfois, celui-ci a pu inhiber les apprenants les empêchant de créer le processus de mémorisation. Qu'en est-il de la proxémie ? Les enseignantes étaient-elles spatialement proches des apprenants ?

Auzéau (2016) parle de distance entre le locuteur et l'interlocuteur, une distance que j'ai particulièrement observée durant le cours de l'enseignante 3. En effet, elle est restée à son bureau, et ce, durant quasiment toute la durée de son cours, soit trois heures. Cette distance installée entre elle et les apprenants a eu un impact sur la communication. Dépasser cette ligne permet de transmettre des connaissances, mais aussi de créer une relation de confiance avec les apprenants et donc de favoriser leur apprentissage et leur mémorisation (Moulin, 2004). L'enseignante 2 a su le faire et était très à l'aise à l'idée d'être à côté de ses apprenants. Elle a pu les guider dans leur production et dans leur apprentissage. En effet, à chaque exercice, celle-ci faisait le tour des groupes ou des apprenants, quand le travail était individuel (Moulin, 2004). J'ai pu observer qu'avant de se pencher ou de s'accroupir, elle demandait s'ils avaient besoin d'aide ou si elle pouvait venir les voir, elle respectait donc leur espace que Moulin (2004) nomme « sphère privée ». Les apprenants étaient impliqués et motivés puisqu'ils savaient qu'une personne incarnant l'autorité dans la classe allait venir les voir. Ainsi, faire le tour de la salle, avoir un regard posé sur leur production lors de l'étayage n'a pu être que bénéfique dans la mémorisation de la langue et notamment du vocabulaire. En étant proche des apprenants, en leur donnant des informations spécifiques à leurs besoins ou encore en produisant des gestes, l'enseignante a fortement participé à la mémorisation de la langue, puisque les apprenants ont pu correctement encoder l'information et ainsi créer une trace mnésique profonde (Abgrall, 2012). Les sources étaient variées donc la nature des indices l'était aussi, ce qui a permis de créer une mémorisation active et ainsi de stocker les informations en mémoire à court terme (Eustache, 2016).

Tous ces comportements non verbaux ont permis de transmettre des connaissances aux apprenants, ce qui a pu favoriser ou non leur apprentissage et la mémorisation du

vocabulaire à court terme. Des gestes ont aussi été produits par les enseignants, et ce, dans plusieurs buts.

2. Les gestes produits par les enseignants en classe

En classe de langue, les enseignants peuvent produire des gestes dans le but d'animer, d'encourager, d'évaluer et de transmettre des connaissances (Moulin, 2004).

2.1. Animer et étayer

L'enseignant a un rôle d'animateur et pour assurer cela, il va pouvoir produire plusieurs gestes. Rappelons que Tellier (2014) distingue les gestes permettant de gérer la classe (passer à un autre exercice...) et d'autres en lien avec la gestion des interactions et de la participation (attribuer la parole...). Lors de mes observations au CUEF, l'enseignante 1 utilisait les gestes pour attribuer la parole, elle tendait son bras en direction des apprenants qui voulaient participer.

Les gestes déictiques étaient aussi présents (McNeil, 1985) notamment lorsque qu'une consigne était lue par les enseignantes ou encore lorsque les apprenants ne savaient pas où en était le cours. Par exemple, lorsque l'enseignante 5 disait à l'oral « Regardez l'image page 12. », elle tenait son livre contre sa poitrine et pointait l'image du doigt. Lorsque les apprenants étaient perdus, l'enseignante 3 se levait, allait vers eux et faisait un geste déictique en pointait l'exercice à faire.

Les gestes ont ensuite été utilisés pour établir les modalités de travail. Dans la plupart de cours observés, celles-ci étaient diversifiées : seul, par deux, en petit groupe ou en groupe classe. Pour former les groupes, l'enseignante 5 disait « Vous pouvez travailler par deux ou par trois. », tout en faisant un « V » avec son index et son majeur. L'enseignante 2 utilisait son bras et sa main pour pointer les apprenants et former les différents groupes en ajouter à l'oral « vous, vous et vous ». Ces gestes ainsi que la variation des modalités de travail ont permis aux apprenants de comprendre ce que demandaient les enseignantes, mais cela a aussi pu jouer sur leur mémorisation puisque certains termes étaient récurrents : « Vous allez travailler par deux. », « Vous pouvez travailler par deux. » (Abgrall, 2012). En plus de cela, les apprenants écoutaient des sons et voyaient un geste, ils recevaient donc des informations auditives, mais aussi visuelles, qui étaient envoyées vers la mémoire

sensorielle (Nicolas, 2016) pour ensuite être transférées dans la mémoire à court terme et notamment dans la boucle phonologique, dans le calepin-visuo spatial, informations qui pourront ensuite être gérées par l'administrateur central (figure 2).

32 réponses

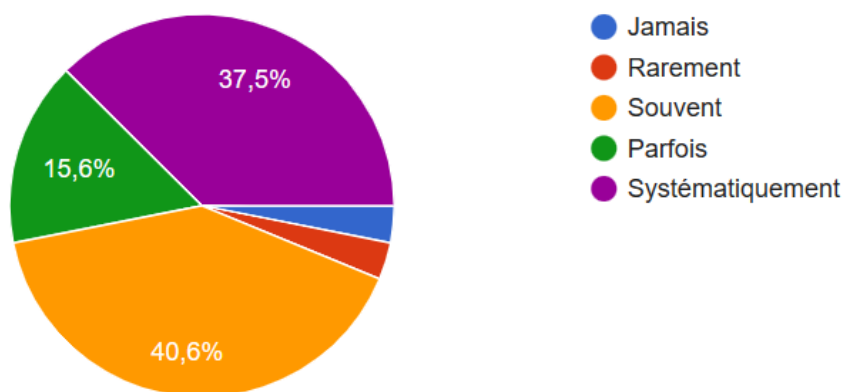


Figure 4 : réponse à la question « Utilisez-vous les gestes pour gérer la classe : demander d'ouvrir un livre, former des groupes de deux etc. »

Sur le diagramme ci-dessus, nous voyons que très peu d'enseignants n'utilisent jamais ou rarement les gestes d'animation (3%). En revanche, 37,5% (12/32) les utilisent systématiquement et 40,6% (13/32) souvent, et ce, pour plusieurs raisons. Les gestes sont produits en majorité pour former des groupes (5 réponses sur les 21). Ensuite, 19% des enseignants (4/21) les produisent pour donner une consigne, l'un d'entre eux ajoute « presque chaque consigne est accompagnée d'un geste ». Seulement un enseignant sur 21 affirme utiliser les gestes pour attribuer la parole. Ce sont des gestes non imagés déictiques (McNeil, 1985) qui servent le plus souvent à gérer la classe.

Ainsi, nous nous rendons compte que l'animation de la classe est en partie assurée par le verbal et par le non verbal, autrement dit, les enseignants produisent des gestes co-verbaux. Tellier (2004) classe ces gestes dans la catégorie des gestes pédagogiques donc, nous pouvons imaginer que les apprenants apprennent et mémorisent plus facilement le vocabulaire grâce à eux, même si l'objectif principal des cours de langue n'est pas

d'apprendre du vocabulaire en lien avec la gestion de la classe, celui-ci pourra être réinvesti dans des contextes différents. En effet, répéter les mêmes consignes avec les mêmes mots permet de créer une trace profonde et plus elle l'est, plus la mémorisation sera bonne (Asher, 1968).

2.2. Évaluer

Pour évaluer un apprenant, soit en corrigeant son énoncé soit en l'encourageant, les enseignants peuvent utiliser des gestes. J'ai pu observer cela en France, lors de mon stage au CUEF. Par exemple, pour inciter les apprenants à terminer leur phrase, l'enseignante 4 tendait sa main vers eux et effectuait un mouvement de rotation dans le but de dire « continuez », sans s'exprimer verbalement. Les apprenants comprenaient ce geste et poursuivaient leur production. Ici, on peut noter la production d'un geste imagé métaphorique puisqu'il ne fait pas référence à quelque chose de concret, mais bien une image abstraite (McNeil, 1985).

Pour valider une réponse, cette même enseignante produisait des gestes métaphoriques (McNeil, 1985) en mettant la paume de sa main vers le ciel, en la faisant légèrement bouger en accompagnant ce geste d'un « oui » ou d'un « excellent ». Lors de mes observations avec l'enseignante 2, j'ai aussi noté des gestes tels que les pouces levés pour à la fois valider et encourager les apprenants à finir leur production. Lorsque les apprenants étaient en train de produire une phrase, elle avait l'habitude d'ajouter « oui » « très bien » ou encore « excellent » sur un ton enjoué tout en produisant le geste. On peut qualifier ce geste de conventionnel (Tellier, 2008) puisqu'il est propre à une communauté. Ils ont pu être une source de motivation pour les apprenants et ainsi permettre le meilleur apprentissage de la langue ainsi que la mémorisation du vocabulaire à court terme.

Le hochement de tête a été aussi l'un des gestes les plus produits pour évaluer un apprenant en France, mais aussi en Roumanie. L'enseignante 3 avait l'habitude de l'utiliser notamment quand un apprenant faisait une erreur de prononciation. Au lieu de le corriger directement, elle hochait la tête pour lui indiquer l'erreur. Par exemple, un apprenant prononçait [katrvœksœk] au lieu de 85 [katrvœsœk]. Grâce à ce hochement de tête de la gauche vers la droite, l'apprenant a pu se corriger. Ce geste silencieux a été très important pour transmettre un message lorsqu'il y avait une erreur, mais aussi quand l'enseignante voulait encourager l'apprenant (Tellier, 2006). En effet, quand l'enseignante 2 produisait

ce mouvement de tête de haut en bas, les apprenants comprenaient qu'ils pouvaient continuer leur production sans être coupés et étaient motivés en sachant qu'il n'y avait pas d'erreur. C'est alors la mémoire déclarative, la mémoire des connaissances qui joue un rôle dans cette autocorrection (Courtyllon, 2007) et qui permettra la rétention de l'information dans la mémoire à court terme.

Ainsi, nous voyons que des gestes sont bien produits pour encourager les apprenants et qu'ils peuvent avoir des conséquences positives sur leur mémoire. J'ai alors voulu savoir si ce type de gestes était produit régulièrement.

32 réponses

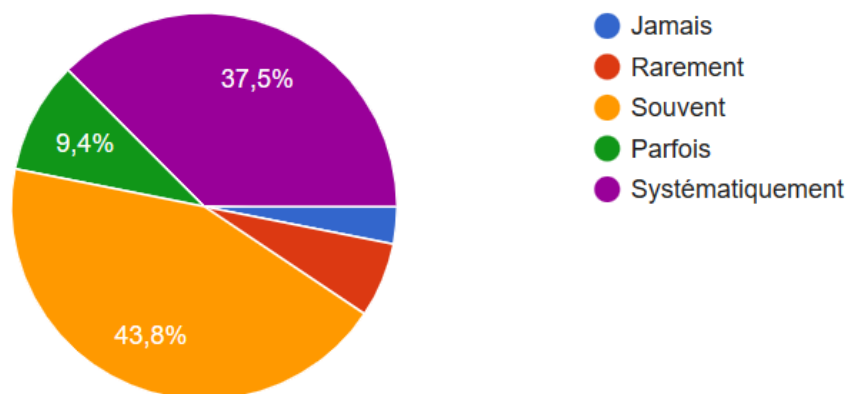


Figure 5 : réponse à la question : « Utilisez-vous les gestes pour encourager les apprenants ? »

Sur la figure 5 , nous voyons que la majorité des répondants utilise souvent des gestes pour encourager (14/32) alors que 12/32 les utilisent systématiquement, ce qui prouve qu'ils ont conscience de l'importance de ceux-ci dans l'apprentissage d'une langue. Corriger et encourager les apprenants d'une langue étrangère est indispensable, même si Quang (2017) affirme qu'au Vietnam, les enseignants ont eu des difficultés à faire cela. En Roumanie, j'ai pu remarquer que les apprenants avaient besoin d'être valorisés et d'être corrigés. Tous participaient et n'avaient pas peur de l'erreur, ils étaient conscients qu'ils allaient évoluer ainsi que leur interlangue (Selinker, 1972). Évaluer reste indispensable pour favoriser l'apprentissage d'une langue puisque ne pas corriger accentue la fossilisation des erreurs et ne pas encourager peut avoir un impact sur la motivation de l'apprenant donc sur la mémorisation en général.

2.3. La compréhension et la mémorisation

Pour expliciter le sens d'un mot, j'ai repéré en M1 que les enseignantes utilisaient soit leur propre corps ou soit leur environnement proche. Prenons l'exemple du verbe « s'enfuir », l'enseignante 1 s'est levée de sa chaise et a couru vers la porte. Il était possible de voir que les apprenants avaient compris le sens de ce verbe puisqu'eux même ont produit un hochement de tête de haut en bas. Le verbe « tendre quelque chose » a aussi été abordé au cours d'un exercice. Après avoir demandé s'ils connaissaient ce verbe et qu'un long silence significatif lui indique que non, elle a mis ses bras contre sa poitrine puis les a tendus vers un apprenant en ajoutant « Tendre, c'est ça. ». Nous pouvons affirmer que les comportements cinétiques (figure 3) ont été utiles à la compréhension puisque les apprenants, par une mimique faciale ou un mouvement de la tête confirmaient cela. Ces gestes peuvent paraître banals, mais selon Asher (1968), qui voyait un lien en la langue et les actions, ils auront un impact important sur la mémorisation à court terme.

L'enseignante 4 utilisait aussi beaucoup les gestes pour faire comprendre de nouvelles unités lexicales. Par exemple, lors de l'étude du « Petit Prince » d'Antoine de Saint Exupéry, une apprenante ne connaissait pas le verbe « arroser », l'enseignante 4 a alors fermé son poing comme si elle tenait l'objet dans sa main pour ensuite faire le mouvement que l'on fait quand on arrose des plantes. Le verbe « pleurer » a aussi été illustré par ses deux index descendant sous ses yeux, représentant les larmes qui coulent. Ces gestes (Tellier, 2008), produits en grande quantité, ont alors permis aux apprenants de comprendre la signification des unités lexicales inconnues et ainsi ont contribué à l'accès au sens de toute la phrase ou alors à la possibilité réaliser les exercices correctement.

D'autres verbes ont été illustrés grâce à des gestes iconiques. En voici quelques-uns.

Tableau 4 : gestes iconiques, illustrant les verbes, produits par les enseignantes (M1)

GESTES	SIGNIFICATION
Bras et mains qui miment le geste d'une poêle à crêpes	Illustrer le verbe « retourner »
Geste de la main qui fait rentrer de l'air à l'intérieur	Illustrer l'expression « aérer l'appartement »

Ferme le poing et tape sur la table	Illustrer le verbe « frapper » à la porte
Mouvement des mains qui attrape quelque chose et qui force	Illustrer le verbe « arracher »

Les verbes étaient illustrés, mais aussi les substantifs (Annexe 1). Les enseignants affirment qu'ils permettent d'éviter la traduction et selon eux, ils favorisent la compréhension, mais aussi la mémorisation, puisqu'en voyant le geste produit, une trace est alors créée et est stockée dans le calepin-visuo spatial (figure 2).

Tableau 5 : gestes iconiques, illustrant les noms, produits par les enseignantes (M1)

GESTES	SIGNIFICATION
Mains qui forment un rond	Illustrer le substantif « un pneu »
Mime des aiguilles à tricoter	Illustrer le substantif « le tricot »
Mains qui forment des cases puis mains qui miment les pages tournées	Illustrer le substantif « une bande dessinée »
Mime un dé dans les mains	Illustrer le substantif « les facettes »
6 doigts de la main levés	Illustre « le 6ème »
Les bras levés	Illustrer le substantif « un grand arbre »
Tourne les pages avec ses mains	Illustrer le substantif « un journal »

Nous nous rendons compte que les gestes iconiques (McNeil, 1985) sont très présents en classe de langue. Qu'en est-il des autres ?

C'est indéniable, les gestes déictiques (McNeil, 1985), pour pointer un objet ou quelqu'un dans la salle, sont présents. Par exemple, pour expliquer ce qu'est une prison, l'enseignante 3 a pointé les barreaux de la salle de classe. D'autres gestes déictiques ont pu être produits tel que pour expliquer le sens de « le mur », « l'horloge » où d'autres objets présents dans la classe. Dans mon questionnaire, ces gestes ont été abordés. Ils sont systématiquement utilisés par 43% des répondants et rarement utilisés par 6%. Les déictiques étaient produits consciemment dans le but de faire comprendre aux apprenants

une unité lexicale alors que les iconiques pouvaient être produits inconsciemment (Ekman et Friesen, 1969) .

Ainsi, la majorité des gestes abordés sont des gestes co-verbaux. Ils ont été produits dans le but d'explicitier le sens d'un mot sans passer par la traduction ou alors pour vérifier si les apprenants connaissaient l'unité lexicale en question et ainsi permettre la rétention de ces termes en mémoire.

Donc, nous voyons qu'en classe de FLE, la communication verbale est quasiment toujours accompagnée de gestes déictiques, métaphoriques ou encore iconiques, dans le but de donner accès au sens aux apprenants. Même si les enseignants ne semblent pas être assez sensibilisés et formés à cette notion de mémoire puisqu'ils ne font, pour certains, pas la différence entre les différentes mémoires ou encore ne connaissent pas les différentes étapes de la mémorisation (Anfray, 2013), ils sont conscients que les gestes participent activement à celle-ci puisque 100% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont répondu favorablement à la question portant sur ce sujet. Cette prise de conscience favorise l'emmagasinage à court puis à long terme du vocabulaire (Courty, 2007).

En résumé, qu'ils aient été produits dans le but d'encourager, de corriger, d'étayer ou d'explicitier le sens d'un mot encore inconnu, les apprenants ont pu avoir accès au canal auditif et visuel, autrement dit, un double codage (Clark et Paivo, 1991, cités par Tellier, 2004) était effectué. Ainsi, les apprenants ont tout d'abord utilisé leur mémoire sensorielle, mémoire qui récupère les informations liées à chaque sens (Léger, 2016), puis celles-ci ont été stockées dans les différents éléments constituant la mémoire à court terme (figure 2). Nous savons grâce à Abgrall (2012) que plus la nature des indices est variée, meilleure la mémorisation sera. Ces informations stockées seront ensuite réutilisées selon la situation de communication dans laquelle se trouvera l'apprenant.

3. Les apprenants, le vocabulaire et les gestes

3.1. L'apprentissage du vocabulaire

Il m'a tout d'abord paru intéressant de savoir si les apprenants de mon groupe aimaient apprendre du vocabulaire en français. En effet, certains sont parfois réticents à cet apprentissage et cela peut entraver leur apprentissage de langue cible. Cent pour cent des apprenants ayant répondu à l'enquête affirment aimer apprendre du vocabulaire. Mais

comment apprennent-ils, quelles stratégies d'apprentissage mettent-ils en place ? J'utiliserai la classification d'Oxford (1990) développée par Cyr (1998) (tableaux 1 et 2)

Les stratégies d'apprentissage varieront d'un apprenant à un autre. Néanmoins, chaque stratégie mise en œuvre aura un impact sur la mémorisation du vocabulaire et le développement de la compétence lexicale exposée par le CECRL (2001). Le questionnaire indique que les apprenants utilisent principalement des stratégies indirectes, c'est-à-dire qu'ils mettent en place des actions qui ne sont pas directement liées à la langue (Del Olmo, 2016). Durant mes observations et mes cours, j'ai pu observer des stratégies sociales (tableau 3). En effet, les apprenants étaient amenés à coopérer et découvraient le sens de certains mots grâce aux autres. Par exemple, l'enseignante 2 a demandé à ses apprenants d'imaginer comment les populations vivant il y a 30 ans imaginaient le monde d'aujourd'hui. Ils étaient par groupe de trois ou quatre et se posaient des questions entre eux et posaient aussi des questions à l'enseignante. J'ai aussi observé d'autres stratégies indirectes, notamment des stratégies métacognitives (tableau 3). Les apprenants centraient leur apprentissage en essayant de prêter un maximum d'attention aux explications et aux gestes des enseignantes, parfois cela échouait, ils étaient sur leur portable, mais la plupart du temps, ils étaient concentrés. Ensuite, dans la catégorie des stratégies métacognitives, j'ai pu relever de l'autoévaluation/autocorrection de la part des apprenants. Par exemple, durant les cours des enseignantes 4 et 2, les gestes suffisaient à leur faire comprendre et à s'autocorriger.

D'autres stratégies indirectes ont certainement été utilisées par les apprenants, mais je ne peux le vérifier. En effet, celles en lien avec l'affectif ne sont pas observables en classe comme « écouter son corps », « se récompenser » ou encore « utiliser la musique ».

En revanche, j'ai pu observer des stratégies directes (tableau 2) qu'ils pouvaient mettre en œuvre. Commençons par les stratégies cognitives. Lors de mes observations, quasiment tous les apprenants prenaient des notes lorsque l'enseignante parlait et certains soulignaient, surlignaient. Dans le questionnaire, je leur ai posé une question concernant l'utilisation d'autres langues qui pourraient les aider à communiquer en français. Seulement trois apprenants sur dix ne se basent pas sur une autre langue alors que tous les autres utilisent le roumain, leur langue première, pour mémoriser les mots de vocabulaire. Ils expliquent que cela les aide à comprendre le sens des mots, mais aussi à les mémoriser

puisque le roumain, étant une langue latine, a beaucoup de mots similaires avec le français. Par exemple, « un médecin » se dit « un medic », « des pantoufles », se traduit par « pantofi ». La traduction du roumain au français était donc une pratique courante dans la classe, de la part des apprenants, mais aussi des enseignantes, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Ces stratégies leur ont permis de traiter des éléments linguistiques durant les exercices de production et de réception (Del Olma, 2016). D'autres ont été mises en œuvre comme la pratique de la langue en situation authentique lors des jeux de rôle pendant la leçon « faire ses courses », « commander au restaurant ».

Regardons à présent les stratégies mnémoniques ou de rappel qui permettent aux apprenants d'emmagasinier du nouveau vocabulaire (Del Olmo, 2016). Mettre en place ce genre de stratégie est essentiel à l'apprentissage d'une langue et par conséquent pour pouvoir communiquer de manière appropriée selon la situation de communication (Kabadi, 2016) et les apprenants en étaient conscients. Je les encourageais à réviser régulièrement, notamment au niveau A1 pour acquérir les notions et le vocabulaire de base. Ils révisaient le vocabulaire chez eux et en classe, grâce à des exercices. Néanmoins, j'ai pu noter un biais, le temps. Je les ai questionnés sur le temps qu'ils passaient à réviser leur vocabulaire.

10 réponses

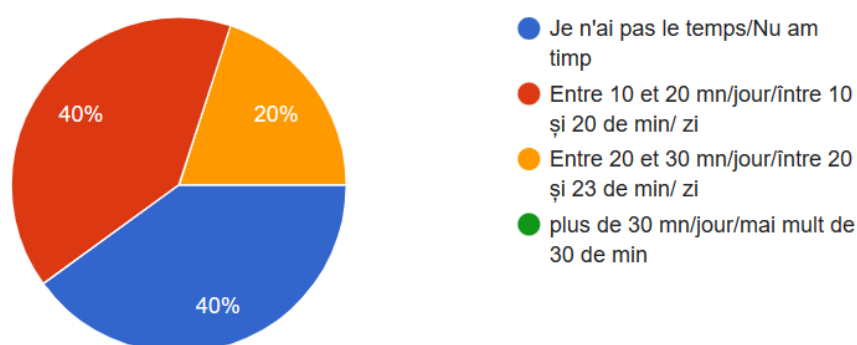


Figure 6: temps consacré aux révisions du vocabulaire hors Institut français (par jour)

Sur ce diagramme, nous pouvons déjà voir qu'aucun des apprenants ne passe plus de 30 minutes par jour à réviser le vocabulaire vu en classe de FLE, et que 40% d'entre eux

n'ont pas le temps de réviser. En revanche, 40% révisent entre 10 et 20 minutes par jour et 20% entre 20 et 30 minutes par jour. Neuf apprenants sur dix affirment qu'ils n'ont pas assez de temps pour réviser ou apprendre du nouveau vocabulaire, que leur travail les occupe énormément ou qu'ils doivent apprendre à gérer leur temps libre pour inclure ces révisions. Ainsi la stratégie d'apprentissage « réviser régulièrement » n'est pas mise en œuvre par les apprenants, donc leur mémoire ne sera pas stimulée et la trace mnésique pourrait ne pas être assez profonde pour qu'ils puissent se souvenir des mots, même à court terme (Abgrall, 2012).

En revanche, quand ils ont le temps, les apprenants utilisent diverses applications de langues. L'une des plus utilisées est « Duolingo ». Celle-ci permet aux apprenants d'une langue étrangère d'apprendre du vocabulaire. Il suffit de choisir le temps que l'on veut consacrer à la langue par jour et l'application nous donne un nombre de mots, par exemple, si je veux travailler 10 minutes par jour, je vais mémoriser 50 mots en une semaine. C'est la manière de réviser la plus courante chez mes apprenants. En effet, sept sur dix révisent grâce à des applications, mais sept d'entre eux révisent aussi grâce à des listes de mots que l'on peut trouver dans des livres tels que *le Bled*. Grâce à cette application, les apprenants sont amenés à créer des liens mentaux en associant, regroupant ou encore en classifiant. Nous pouvons nous questionner sur l'efficacité de ces applications et notamment sur la « profondeur » de la trace mnésique et donc de l'impact sur l'emmagasinement. Tous estiment être satisfaits de ces applications et des répercussions sur leur mémoire.

Ainsi, les apprenants utilisent diverses stratégies pour apprendre, stocker, mémoriser et récupérer le vocabulaire (Kabadi, 2016). Ils sont conscients que cela leur permettra de développer leur compétence lexicale. Néanmoins, les stratégies compensatoires et mnémoriques concernant la production de gestes ne sont pas encore acceptées par certains d'entre eux.

3.2. Les gestes et leur apprentissage

1. Produire eux-mêmes les gestes

Deux méthodes ont été expérimentées, la TPR et la Méthode Accélérée Intégrée (désormais AIM). Nous pouvons les rapprocher des stratégies d'apprentissage directes mnémoriques d'Oxford (1990) qui inclut dans « utiliser des actions » la reproduction

physique d'une action ou relier celle-ci à une sensation physique, ou encore à une des stratégies compensatoires qui consiste à mimer ou faire des gestes.

Les gestes sont fréquemment si ce n'est systématiquement produits par certains enseignants notamment pour expliquer le sens d'un mot, et ceux-ci pensent que la mémorisation de leurs apprenants sera favorisée. Je me suis alors questionnée sur la production de gestes par les apprenants eux-mêmes. Durant mes observations, je n'ai pas vu de geste produit par les apprenants et durant mes cours, je l'ai mis en place une fois lors d'une séance sur la « vie quotidienne », où ils devaient mimer des tâches ménagères pour que les autres devinent de laquelle il s'agissait. Les apprenants se sont levés et ont mimé « faire les vitres », « passer le balai » etc. Il était intéressant de voir qu'ils utilisaient aussi des gestes déictiques (McNeil, 1985) lorsqu'ils n'arrivaient pas faire deviner la tâche ménagère, par exemple en pointant les vitres de la salle. Les apprenants étaient amenés à voir, écouter et reproduire un geste, les sources étaient donc multiples ce qui a favorisé leur mémorisation (Abgrall, 2012 ; Asher, 1968). Chaque élément visuel était codé et stocké dans la calepin-visuo spatial, les entrées auditives sont allées dans la boucle phonologique (figure 2). Mais les apprenants seraient-ils prêts à produire des gestes en classe pour mémoriser du vocabulaire ?

Selon le questionnaire auquel ils ont répondu, cinq apprenants sur dix ne seraient pas prêts à reproduire les gestes de l'enseignant, car selon eux cela ne les aide pas forcément à retenir le vocabulaire. L'un d'entre eux affirme que l'utilisation des synonymes est suffisante. Les cinq autres apprenants seraient prêts et sont d'ailleurs tout à fait conscients de l'impact des gestes sur leur mémorisation. S'ils ne sont pas prêts à reproduire les gestes en classe, peut-être qu'ils le sont lors de leur révision. Les résultats sont les mêmes, cinq apprenants du dix affirment produire les gestes et complètent leur réponse en ajoutant que cela stimule leur mémoire. L'un des apprenants affirme [Notre traduction] « Il m'arrive de faire le geste quand je dis le mot parce que je perçois la situation comme plus engageante lorsque je reproduis les gestes. Je crois aussi que la littérature explique les processus neurologiques qui se produisent lorsque les gestes sont reproduits, des processus qui améliorent la mémoire. » Nous pouvons associer ce comportement à la stratégie d'apprentissage directe compensatoire (McNeil, 1990 cité par Cyr, 1998) « mimer ou faire des gestes ». Les apprenants encodent grâce au triple codage (Tellier, 2004) puisqu'ils lisent un mot, l'entendent en le disant dans leur tête ou à voix haute et reproduisent le

geste. Cette méthode favorise grandement leur mémorisation comme a pu le montrer Ping et Goldin-Meadow (2010). Les cinq autres n'en produisent pas, car ils ne pensent pas que cela pourrait les aider à retenir du vocabulaire.

Nous nous rendons alors compte, qu'en classe, les gestes ne sont pas produits par les apprenants et que certains sont même réticents à l'idée de devoir utiliser cette méthode, alors que d'autres sont motivés pour en produire. Même si Maxwell et les enseignants pensent que c'est une méthode révolutionnaire pour apprendre le FLE, et qu'elle permet d'assurer le bien-être des apprenants, nous pouvons émettre l'hypothèse que leur face pourrait être menacée et que cela pourrait créer un malaise au sein de la classe.

2. L'utilité des gestes pour les apprenants

Les apprenants ne sont pas prêts à utiliser leur corps pour produire eux-mêmes des gestes ainsi, il est intéressant de se questionner sur leur représentation concernant la production des gestes par les enseignants. L'utilisation des gestes n'est pas vraiment une pratique courante en classe de langue étrangère en Roumanie. En effet, seulement un apprenant sur dix affirme que l'enseignant utilisait ou utilise systématiquement les gestes. Quarante pour cent des répondants estiment que les enseignants de langue en utilisaient/utilisent rarement et 10% jamais.

Concernant la compréhension, que cela soit des consignes ou des mots de vocabulaire nouveaux, les avis sont partagés. Le graphique ci-dessous (figure 7) nous montre que la moitié des apprenants est d'accord avec cette affirmation, l'un d'entre eux a ajouté que faire des gestes lui permettait de rester plus concentré puisque cela rendait la classe plus dynamique. Être concentré et prêter attention font partie des stratégies d'apprentissage métacognitives (tableau 2), donc cela jouera sur sa mémorisation à court terme. Un apprenant sur dix n'est pas d'accord, mais ne donne pas d'explication, et enfin, les autres apprenants ne sont pas vraiment d'accord. En effet, ils affirment que, parfois, cela peut les aider, par exemple pour les aborder le thème des « vêtements ». Nous pouvons imaginer qu'ils aiment mémoriser des listes de mots sur des thèmes différents, ce qui nous ramène à la méthodologie traditionnelle (Le, 2013).

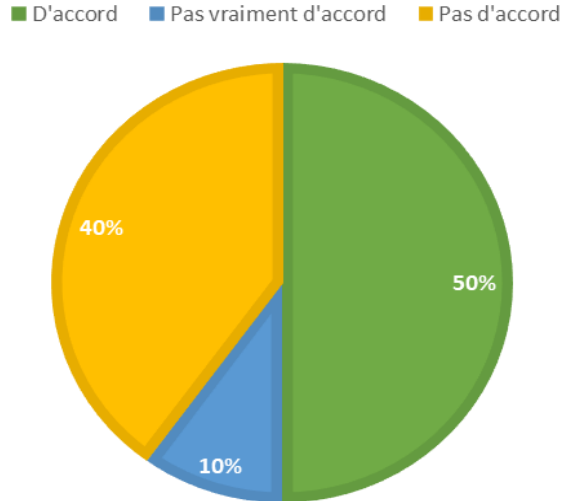


Figure 7 : réponse à l'affirmation « Les gestes produits en classe vous permettent de comprendre les consignes ou encore le vocabulaire nouveau. »

Au cours de mes observations, j'ai pu voir si la compréhension était facilitée par les gestes et la plupart du temps, c'était le cas. Par exemple, l'enseignante 3 demandait d'ouvrir le manuel et faisait un geste avec ses mains qui étaient jointes puis allaient vers l'extérieur ou alors à l'inverse, qui se rapprochaient petit à petit pour qu'elles se touchent et ainsi représenter un livre fermé, tous les apprenants comprenaient ce qu'elle voulait qu'ils fassent. Concernant le vocabulaire, pour faire comprendre le terme « tenue », l'enseignante 1 a utilisé ses mains et les a fait parcourir le long son corps ou encore pour illustrer l'unité lexicale « une nouvelle », celle-ci a rapproché ses mains pour signifier que c'était un petit livre. C'était alors possible de voir que les apprenants comprenaient grâce à leurs mimiques faciales et mouvements. Ils souriaient ou hochaient la tête.

Ainsi, nous comprenons que les gestes peuvent favoriser la compréhension des consignes et des unités lexicales encore inconnues des apprenants. Les aident-ils à mémoriser ces nouveaux mots ?

■ D'accord ■ Pas vraiment d'accord ■ Pas d'accord

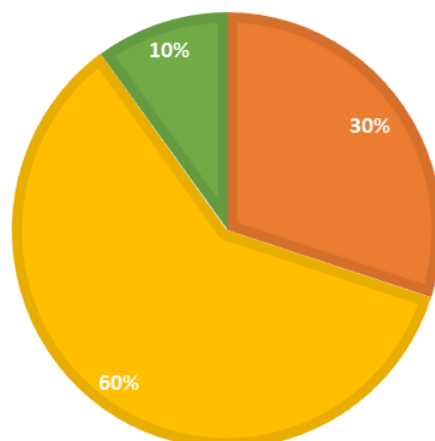


Figure 8 : réponse à l'affirmation : « Les gestes produits en classe vous permettent de mémoriser le vocabulaire nouveau. »

La figure 8, ci-dessus, nous permet de comprendre que pour 60% des apprenants ayant répondu au questionnaire, les gestes sont utiles à la mémorisation du vocabulaire. Seulement un apprenant sur dix n'est pas d'accord et trois ne sont pas vraiment d'accord avec cette affirmation. Ceux étant d'accord affirment que cela leur permet de stimuler leur cerveau. Nous pouvons alors penser à la théorie du double codage (Clarck et Paivo, 1991, cités par Tellier, 2004). La plupart évoquent le fait que les gestes favorisent l'ancrage du mot dans la mémoire et confirment ce que Asher (1968) pensait, il existe bien un lien entre l'action et la langue. Ils sont donc conscients que produire des gestes peut les aider à faire évoluer leur interlangue (Selinker, 1972). Un autre apprenant affirme que les gestes permettent de faire des associations avec les mots qu'ils illustrent et ainsi faciliter la mémorisation. Cela nous ramène aux stratégies mnémoniques « utiliser des actions » et « associer » et compensatoires « mimer ou faire des gestes » (tableau 1). Dans ce questionnaire, je leur ai demandé si lors de leur révision, ils visualisaient le geste associé au vocabulaire, et pour 50% d'entre eux oui et le reste non. On peut émettre l'hypothèse que cette stratégie d'apprentissage ne leur correspond pas, mais comme vu précédemment, ils en utilisent d'autres.

Les apprenants ayant affirmé ne pas être d'accord ou pas vraiment d'accord n'ont pas expliqué pourquoi.

Ainsi, les représentations concernant les gestes en classe de FLE sont différentes selon les apprenants. Certains affirment qu'ils les aident alors que pour d'autres, que les

enseignants produisent ou non des gestes, n'influera en aucun cas sur leur mémorisation. Bien que les méthodes TPR et AIM soient considérées comme efficaces, elles ne sont pas utilisées en classe et quelques apprenants hésitent quant à leur mise en place. De plus, parfois, les gestes ne suffisent pas à transmettre correctement un message, les apprenants comme les enseignants décideront de changer de code.

Chapitre 7 : l'alternance codique en classe de FLE, une autre stratégie d'enseignement

Dans ce chapitre, je vais parler des différents types d'alternances codique, puis je tâcherai de comprendre comment ces changements de codes sont utilisés par les enseignants et les apprenants.

1. Les trois alternances en classe de FLE

J'ai pu relever deux types d'alternances dans les classes de FLE que j'ai observées, l'alternance préparée et l'alternance tremplin. Toutes deux nous montrent que la langue première est parfois totalement acceptée, mais parfois, sans être bannie, elle l'est moins.

1.1. Les alternance préparées

Lors de mes observations, j'ai eu l'occasion d'assister à des classes où la langue première, dans mon cas le roumain, avait une place très importante. Les apprenants de niveau A1 comptaient sur celle-ci pour comprendre les messages de l'enseignante et elle, s'en servait pour plusieurs raisons, mais la principale a été de se faire comprendre. Je me suis aperçue que le roumain était très fréquemment employé dans la classe de niveau A1, comme l'affirme Noori (2020), parce que les apprenants n'ont pas encore les compétences linguistiques nécessaires pour communiquer de manière autonome et fluide en langue cible, le français (Giroux, 2016).

L'enseignante était bilingue dans le sens de Grosjean (2008) qui rappelons-le, définit les bilingues comme des personnes qui se servent de deux langues ou plus au quotidien. Parfois, la communication était bloquée, et ce, malgré les stratégies mises en place par l'enseignante. C'est ce que j'ai pu observer et notamment lors de la leçon 7 s'intitulant « Technique pour faire le trombinoscope de la classe » (Annexe 2). Avant de pouvoir créer

ce trombinoscope, ils ont vu le vocabulaire des objets représentant chaque personne. L'enseignante, d'un geste déictique (McNeil, 1985) pointa la trousse sur son bureau et leur posa la question « Comment ça s'appelle ça ? ».

1. E : comment ça s'appelle ça ?⁸
2. A : en roumain c'est facile.
3. E : alors comment on dit en roumain ?
4. A : trusă
5. E : oui et ça ressemble au français (l'enseignante donne le mot)

Dans cet exemple, la communication est bloquée puisque les apprenants ne connaissent pas le mot de vocabulaire demandé par l'enseignante. L'apprenant montre qu'il sait le dire en roumain et l'enseignante accepte d'écouter la réponse et l'incite à la dire en roumain. L'alternance est donc préparée (Moore, 1996) et le changement de code permet de ne pas menacer la face de l'apprenant et de la valoriser puisque cela montre qu'il a compris ce qu'on lui demandait.

1.2. Les alternances tremplins

Contrairement aux alternances relais, l'apprenant peut décider d'avoir recours à un changement de code, mais sans qu'une communication bilingue ne se mette pas en place, c'est ce que Moore (1996) appelle les alternances tremplins. J'ai repéré plusieurs exemples notamment lorsque l'enseignante débutait une nouvelle unité. En effet, à chaque nouvelle unité, elle expliquait les objectifs de celle-ci « vous allez apprendre à : », présentant les actes de parole et « vous allez utiliser : », faisant référence aux points grammaticaux de l'unité pédagogique. Avant d'aborder ces points, les apprenants étaient amenés à décrire la photo grâce à l'aide de l'enseignante, si besoin. Prenons un exemple qui s'est produit au cours de l'unité 3 « Faire connaissance ». (Annexe 3)

1. E : qu'est-ce que vous voyez sur cette photo ?

⁸ **Convention de transcription**

A : apprenant

E : enseignant

? : intonation ascendante

:: allongement d'un son

2. A1 : on voit un homme
3. E : on voit un homme, avec qui ?
4. A2 : fiu
5. E : avec son ::
6. A3: fils

Dans ce cas, les apprenants sont bloqués, ils ne connaissent pas le mot « fils ». L'enseignante comprend leur réponse, mais décide de ne pas instaurer une communication bilingue. Pour poursuivre en français, elle les guide en commençant la phrase et en allongeant le son [ɥ]. Ainsi, l'un des apprenants arrive à terminer la phrase en français. Elle s'est donc focalisée sur la réparation du nom.

Donc, grâce à mes observations, nous pouvons nous rendre compte que l'alternance codique est un phénomène courant dans les classes de niveau A1 et que cette stratégie remplace, parfois, la production de gestes. Regardons comment les enseignants l'utilisent pour enseigner le vocabulaire.

2. L'alternance codique et les enseignants

J'ai cherché à savoir si les enseignants de langue française avaient l'habitude d'utiliser la traduction durant leur classe.

2.1. Changer de code, une méthode fréquente ?

32 réponses

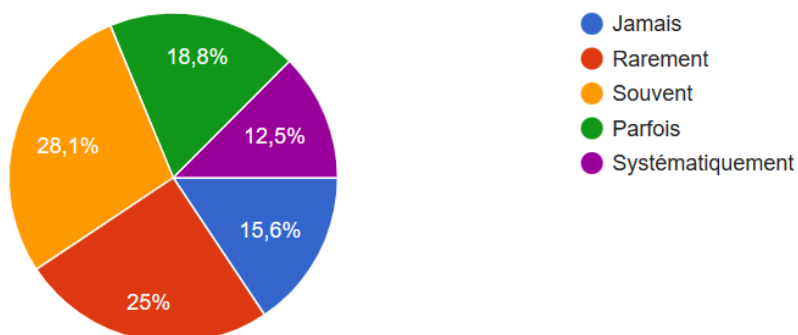


Figure 9 : réponse à la question : « A quelle fréquence utilisez-vous la langue première ou commune en cours de français ? »

Grâce à la figure 9, nous pouvons nous rendre compte que la plupart des enseignants questionnés utilisent la langue source (le français ou le roumain) dans leur classe de FLE. En effet, seulement 15,6% d'entre eux (5/32) ne passent jamais par la traduction pour transmettre leur message alors que 12% (4/32) l'utilisent systématiquement et 28% l'utilisent souvent. Noori (2020) et Giroux (2016) avaient mentionné le fait de ne pas avoir recours systématiquement à la langue source puisque cela peut être un frein à l'apprentissage, il est nécessaire de l'utiliser seulement si la communication était bloquée. Bien que les interactions puissent être perturbées, il est rare que les incompréhensions soient systématiques, donc utiliser la langue source en classe de FLE de manière habituelle pourrait avoir des conséquences sur l'apprentissage et sur la mémorisation du vocabulaire.

Néanmoins, cela reste un choix pédagogique de la part de l'enseignant, celui-ci choisit quels matériaux il utilisera, la manière dont il les utilisera et seul lui pourra juger si cela est efficace sur l'apprentissage (Moore, 2021). Certains enseignants interrogés n'utilisent pas la/les langue(s) première(s) des apprenants, notamment parce qu'ils ne la parlent pas, ou encore parce qu'ils sont dans des classes polyglottes. Aucun d'entre eux exprime ne pas accepter la langue source en classe de FLE, comme avait mentionné l'un des enseignants interrogés par Benamar (2014).

2.2. L'alternance codique et le vocabulaire

Utiliser l'alternance codique pour donner accès au sens d'une unité lexicale est une pratique courante en classe de FLE, spécifiquement pour les notions abstraites (Benamar, 2014), quand les gestes ne peuvent pas être produits. J'ai cherché à savoir si les enseignants roumains et français étaient adeptes de cette pratique.

Sur le graphique ci-dessous (figure 10), nous pouvons voir que pour expliquer le sens d'un mot et ainsi envisager la mémorisation de celui-ci, la majorité des enseignants ayant répondu à l'enquête utilise souvent la traduction (31,3%). Seulement quatre d'entre eux (12,5%) ne l'utilisent jamais. Cela peut s'expliquer parce qu'ils ne connaissent pas la langue de tous les apprenants puisqu'ils enseignent dans des classes polyglottes, ou encore parce que donner la traduction ne permet pas de les rendre actifs. C'est ce que l'enseignante 1 m'avait confirmé le premier jour d'observation au CUEF. Tous les apprenants ont une langue différente, il est impossible de toutes les connaître. Enfin, l'un

des enseignants affirme qu'utiliser d'autres stratégies pour enseigner les mots de vocabulaire, par exemple la reformulation, permet de reprendre du vocabulaire déjà vu et ainsi permettre la réactivation de celui-ci, donc de réactiver leur mémoire. Ne pas changer de code est aussi important pour motiver les apprenants et pour leur faire prendre conscience que même s'ils ne connaissent pas un mot précis, ils peuvent utiliser une périphrase ou des gestes pour se faire comprendre.

32 réponses

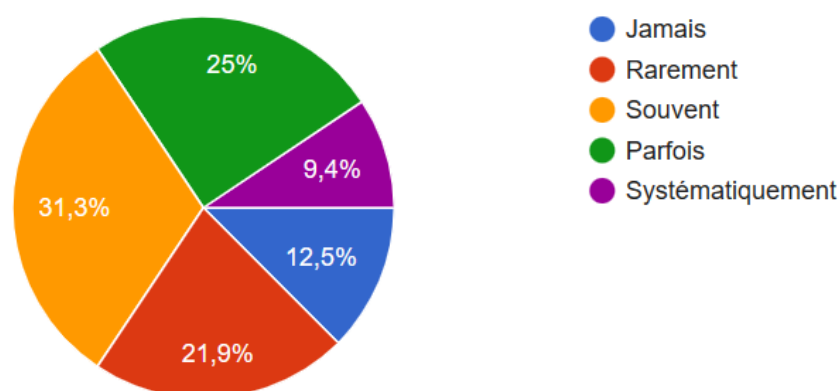


Figure 10 : réponse à la question : « Passez-vous par la traduction pour expliciter le sens d'un mot »

Lors de mes observations, j'ai remarqué deux comportements totalement différents. L'utilisation systématique du roumain et l'absence totale de cette langue. Durant les premiers cours intensifs, l'enseignante 3 n'utilisait jamais le roumain, puis face à l'incompréhension de certains apprenants, elle a changé de stratégie et a décidé de traduire systématiquement en roumain ce qu'elle disait. C'est principalement le silence qui suivait ses explications qui me permettait de comprendre qu'il y avait une incompréhension. En effet, les apprenants avaient les sourcils froncés et le regard perdu. Là encore, nous pouvons nous questionner sur l'utilité et l'efficacité de tout traduire (Noori, 2020). Par exemple pour le vocabulaire de la famille, elle disait le mot de vocabulaire en français « papa », « sœur » et le traduisait forcément en roumain « tata », « sora », ou encore lors de la séance sur la famille, l'enseignante a abordé les métiers sous forme de liste de mots en français et les a traduits en roumain.

- un chanteur / une chanteuse – un cântăreț/ o cântăreața
- un musicien / une musicienne – un muzician/ o muziciană
- un écrivain / une écrivaine – un scriitor/ o scriitoare
- un poète / une poétesse – un poet/ o poetă
- un artiste / une artiste – un artist/ o artistă

Cette manière de fonctionner peut nous ramener à la méthodologie traditionnelle où l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire se faisaient sous forme de liste de mots avec d'un côté la langue cible et de l'autre la langue source (Le, 2013). Nous pouvons alors penser que l'enseignante 3 préférerait passer par la traduction pour améliorer leur apprentissage de la langue française, mais aussi pour qu'ils ne se sentent pas mal à l'aise face à leur incompréhension et ainsi protéger leur face (Moore, 1996).

J'ai eu aussi l'occasion d'observer d'autres manières d'utiliser la langue source des apprenants. Tout d'abord en mettant en œuvre des stratégies contrastive et ensuite des stratégies d'appui (Causa, 1996). Reprenons l'exemple précédent sur les métiers traduits par l'enseignante 3. L'enseignante lisait un métier et ajoutait en roumain : « En français, on dit un artiste et une artiste, en roumain, c'est un/o artistă. » ou encore, « vous voyez, à la fin du mot roumain, on ajoute un [a] alors qu'en français, non, c'est le même mot. ». Changer de code et ainsi comparer les deux systèmes peut être efficace pour la mémorisation du vocabulaire, mais aussi pour comprendre les lacunes que peuvent avoir certains apprenants et ainsi les réparer (Lado et Fries, 1957). Cinquante-huit pour cent des enseignants interrogés pensent que la traduction favorise la mémorisation du vocabulaire chez un public de niveau A1 contre 41,7% qui pensent que non.

Les stratégies d'appui étaient aussi très présentes en classe de langue et essentiellement les répétitions (Causa, 1996). En voici quelques exemples repérés lors des classes de l'enseignante 3.

- Pierre aime lire des magazines, **reviste**.
- Je suis joyeuse, **fericită**.
- Il faut signer à la fin d'une carte postale, signer, **semnezi**.

Cette manière de procéder en passant de la langue cible à la langue source permet à l'apprenant de mémoriser plus facilement les mots de vocabulaire (Causa, 1996). Dans ces cas précis, ce sont des auto-répétitions auto-déclenchées puisque l'enseignante répétait ses propres mots.

Et enfin, les enseignantes avaient l'habitude de reformuler leurs propos en langue cible quand les apprenants ne comprenaient pas le sens de ceux-ci. Les reformulations étaient auto-déclenchées comme dans ces exemples :

- Joseph Chedid est musicien, d'accord ? **Il fait de la musique.**
- L'entrée est gratuite. **Vous ne devez rien payer.**

En résumé, les enseignants interrogés et observés sont adeptes de l'utilisation de l'alternance codique en classe de FLE pour enseigner le vocabulaire et favoriser sa mémorisation. Bien plus qu'une simple stratégie d'enseignement, c'est parfois une stratégie communicative (Causa, 1996). Les apprenants ressentent parfois la nécessité d'avoir la traduction des mots de vocabulaire, mais parfois non, les gestes et les autres stratégies leur suffisent.

3. Les apprenants et la traduction

Du côté des apprenants, il est intéressant de noter que sur 10 réponses, la moitié a déjà suivi des cours de FLE où l'enseignant utilisait systématiquement la traduction. J'ai alors cherché à savoir si pour eux, connaître la langue source était une nécessité et il est étonnant de voir que non, la connaissance du roumain n'est pas nécessaire pour enseigner le français. En effet, seulement un apprenant sur dix pense qu'il le faut, mais seulement lorsque l'apprentissage débute, autrement dit pour le niveau A1. Néanmoins, il n'est pas nécessaire d'avoir un niveau avancé. Ainsi, cette remarque peut nous faire penser au bien-être de l'apprenant en classe de langue, je ne peux le confirmer, mais cet apprenant-là se sentira certainement plus à l'aise s'il sait qu'il peut avoir recours à sa langue première pour transmettre un message, mais aussi pour comprendre ce que lui dit l'enseignant (Moore, 1996). C'est d'ailleurs ce qu'affirme l'un des autres apprenants roumains interrogés, cette connaissance n'est pas une nécessité, mais parfois cela peut aider quand il y a la traduction en roumain. Donc, en plus d'assurer le confort des élèves en classe de langue, traduire assure la compréhension et la mémorisation de la langue (Causa, 1996).

Les autres apprenants ayant répondu au questionnaire ont une opinion différente. En effet, l'un d'entre eux pense que l'enseignant ne doit pas forcément connaître le roumain, mais doit tout de même connaître une langue véhiculaire telle que l'anglais. Nous pouvons imaginer que cette langue sera un support si jamais il y a une incompréhension. Et enfin, l'un d'entre eux affirme qu'il est préférable que l'enseignant ne connaisse pas le roumain pour ainsi être dans un bain linguistique, il doit seulement parler la langue cible, le français. Cette remarque peut nous faire penser à la méthodologie directe où la langue première des apprenants était mise de côté au profit du français (Rodríguez Seara, nd).

Ainsi, il est paradoxal de voir que 12,5% des enseignants utilisent systématiquement la traduction et 9% d'entre eux l'utilisent systématiquement pour expliciter le sens d'un mot, alors que les apprenants eux-mêmes comprennent certainement l'utilité et le besoin qu'ont les enseignants de procéder ainsi, mais qui finalement n'en ont pas forcément besoin pour comprendre le français.

Chapitre 8 : Bilan, limites et pistes d'amélioration

Dans ce chapitre, je ferai un bilan de ma recherche en discutant des résultats que j'ai obtenus. J'aborderai les limites de mon étude ainsi que les pistes d'amélioration.

1. La langue première, un vecteur d'apprentissage et de bien-être

Pour rappel, mon mémoire portait sur la production de gestes et l'impact de ceux-ci sur la mémorisation du vocabulaire à court terme. Je me suis, dans un premier temps, uniquement focalisée là-dessus. Néanmoins, au fil de mes recherches, j'ai découvert que d'autres stratégies pouvaient être mises en place pour faciliter la compréhension, mais aussi la mémorisation quand les gestes n'étaient pas utilisés, notamment celle de l'alternance codique. Utiliser la langue première en classe de FLE est encore un sujet qui fait parler. En effet, nombreuses sont les études où les enseignants interrogés ont recours à la/les langue(s) source(s) des apprenants quand la communication est bloquée. Parfois, elle est acceptée, mais parfois, elle est considérée comme un frein à l'apprentissage de la langue. Durant ce stage, j'ai eu l'occasion d'observer plusieurs enseignantes avec différentes manières d'utiliser la/les langue(s) première(s). Certaines n'y avaient jamais recours parce qu'elles ne parlaient pas la ou les langues premières des apprenants alors que d'autres l'utilisaient, et selon moi, de manière excessive, en pensant ne pas arriver à transmettre un message sans passer par celle-ci. Les questionnaires ont indiqué quelque chose de très intéressant. Bien que les enseignants utilisent souvent, voire systématiquement la langue source des apprenants pour expliquer le sens d'un mot, les apprenants eux, ne semblent pas en avoir besoin. Ils affirment qu'utiliser des synonymes, des dessins ou encore des gestes permet l'accès au sens et la mémorisation. Ainsi, dans une classe roumanophone, le roumain peut être une source de bien-être et de confort spécifiquement pour les apprenants de niveau A1, mais la langue première doit être utilisée à bon escient. Si les mots de vocabulaire font partie de la séquence et que l'apprenant change de code parce qu'il ne les connaît pas, lui rappeler qu'ils se disent comme ceci en français me semble indispensable pour développer son interlangue et sa mémorisation. Grâce à mes observations, je comprends pourquoi certains chercheurs estiment que la langue première peut entraver l'apprentissage de la langue cible.

Bien qu'elle ait été, selon moi, quelques fois utilisée de manière abusive et que certains apprenants n'en ai pas besoin, il ne faut pas négliger le fait qu'elle ait pu en mettre

à l'aise certains. Grâce à elle, j'ai pu observer des apprenants confiants, qui n'avaient pas peur de prendre la parole parce qu'ils savaient qu'ils pourraient communiquer dans leur langue source, si jamais ils en avaient besoin. Évidemment, ce paramètre entre en jeu seulement si la classe n'est pas polyglotte ou si l'enseignant parle roumain ou les autres langues premières des apprenants.

Ainsi, les enseignants et les apprenants observés et interrogés ont visiblement des visions différentes concernant le recours à l'alternance codique. Parfois, la mémorisation du vocabulaire à court terme a pu être favorisée, mais l'utilisation, quelques fois, injustifiée de la langue première a pu être un élément contraignant. Les gestes sont, quant à eux, perçus comme un élément favorisant la mémorisation par les enseignants et par la moitié des apprenants.

2. L'utilisation des gestes par les enseignants et l'impact sur la mémorisation

En classe de langue, les enseignants utilisent la communication non verbale. Les observations que j'ai menées ont prouvé qu'elle était extrêmement utilisée selon les objectifs et les besoins des enseignants. En effet, s'ils avaient besoin de gérer la classe, de féliciter, d'encourager ou de transmettre une information, ils utilisaient le non verbal et plus précisément les gestes. La communication non verbale est indéniable et les questionnaires ont mis en avant son importance dans l'apprentissage de la langue et spécifiquement concernant la mémorisation du vocabulaire. Les gestes les plus utilisés ont été les déictiques permettant de pointer des objets ou des personnes dans la classe et les iconiques qui illustraient des notions concrètes. Grâce au questionnaire envoyé aux enseignants, j'ai pu repérer qu'ils les considéraient comme un vecteur d'apprentissage et que selon eux, ils favorisaient la mémorisation du vocabulaire. Malheureusement, au vu des lectures que j'ai faites, je peux imaginer que tous les enseignants ne sont pas réellement conscients de l'impact sur la mémorisation, puisque certains ne connaissent pas les différents types de mémoires et le fonctionnement de celles-ci. Ne pas avoir conscience de comment la mémoire à court terme fonctionne peut amener les enseignants à ne pas utiliser les gestes et donc entraîner la création d'une trace mnésique pas assez profonde, et par conséquent, ne pas réussir à maintenir en mémoire le mot. Cependant, utiliser cette

stratégie est un moyen de ne pas utiliser la langue première et donc d'inciter les apprenants à être concentrés et actifs tout au long des cours.

Ainsi, j'ai pu observer des enseignants qui utilisaient considérablement les gestes alors que d'autres n'en utilisaient que très peu, voire pas du tout. Chacun a ses stratégies, et même s'il a été prouvé par des expériences que l'utilisation des gestes favorisait la mémorisation du vocabulaire à court terme, prendre conscience de cela reste une étape pour certains enseignants.

3. La perception des gestes par les apprenants

Le questionnaire que j'ai envoyé aux apprenants de niveau A1 m'a permis de comprendre que, pour certains, les gestes étaient d'une grande aide, mais pour d'autres, non. En effet, cinq apprenants sur dix sont conscients des apports qu'il peut y avoir sur leur mémorisation à court terme. Ils expliquent que les gestes stimulent leur cerveau, permettent de rendre la classe dynamique et enfin qu'ils contribuent à la mise en place de stratégies d'apprentissage puisque les apprenants associent les gestes aux mots. Les cinq autres apprenants n'y voient pas d'intérêt et préfèrent que l'enseignant utilise d'autres méthodes telles que la paraphrase ou la synonymie. Ces mêmes apprenants ne produisent pas de gestes lorsqu'ils révisent leur vocabulaire et ne seraient pas prêts à en produire en classe. Je ne connais pas les raisons de cette réticence, mais je peux émettre l'hypothèse qu'ils sentiraient mal à l'aise à l'idée de s'exposer devant les autres apprenants.

Ainsi, je peux valider l'hypothèse émise : les gestes favorisent la mémorisation du vocabulaire à court terme. En effet, les données recueillies me permettent de comprendre que les enseignants et certains apprenants comprennent que la production de gestes ont un impact positif sur la mémorisation du vocabulaire et qu'ils le ressentent.

4. Limites et pistes d'amélioration

L'hypothèse de recherche ayant été validée, je peux tout de même exposer les limites de ce travail. Abordons le contexte de cette recherche. Les cours de FLE s'inscrivent dans une perspective actionnelle où les apprenants sont au centre de leur apprentissage, et où ils sont considérés comme des acteurs sociaux. La production de gestes par l'enseignant peut

leur paraître banale, mais si je change une des variables, par exemple la méthodologie d'apprentissage ou l'Institut dans lequel les apprenants sont, les gestes peuvent ne pas être perçus de la même manière et les apprenants peuvent ne pas comprendre leurs intérêts et les effets positifs sur la mémorisation. Les politiques éducatives étant différentes d'une culture à une autre, cette recherche n'aboutira pas aux mêmes résultats selon le contexte dans lequel nous sommes.

Ayant changé de méthode de recueil de données deux mois avant la fin de mon stage, mes analyses se sont basées sur des observations et sur les notes que j'ai pu prendre au cours de celles-ci. Changer de méthode a quelque peu bouleversé ce que j'avais initialement prévu de faire, puisque si j'avais opté pour les observations dès le début, j'aurais pu mettre en place un recueil de données plus précis et de meilleure qualité, par exemple en me basant sur des vidéos.

Ensuite, l'une des limites dont je peux parler est le fait que beaucoup d'auteurs sont cités par d'autres auteurs. En effet, dans ce domaine de recherche, il est difficile de trouver les textes originaux. Les articles sont souvent payants et indisponibles dans les banques de données fournies par l'Université Grenoble-Alpes. C'est une des plus grandes contraintes puisque les propos rapportés par un autre auteur ne seront jamais exactement ceux écrits par le chercheur de base, sauf si ce sont des citations. Ne pas trouver les textes originaux sur des notions importantes, si ce n'est essentielles à la rédaction de mon mémoire a été frustrant et insatisfaisant. De plus, nous savons que les études sur le sujet de la mémorisation grâce aux gestes sont encore marginales, alors ne pas avoir accès aux seules ressources existantes a pu entraver ma recherche.

Enfin, une autre limite méthodologique peut être abordée, celle de ne pas avoir assez de données. Le premier questionnaire a été envoyé à une centaine d'enseignants, trente-deux y ont répondu, mais dû au changement de méthode de recueil, je n'ai pas pu envoyer mon questionnaire à beaucoup d'apprenants, une vingtaine seulement. Il aurait été intéressant d'envoyer ces questionnaires à un plus grand échantillon afin d'avoir des données plus conséquentes, et ainsi faire un travail plus recherché et plus abouti sur l'utilisation des gestes et sur la mémorisation du vocabulaire à court terme. De plus, ils ont été remplis par les apprenants que j'ai eus en classe, leurs réponses ont très certainement été biaisées puisqu'ils me connaissaient. Ce facteur affectif a peut-être incité les apprenants

à répondre de manière à ce que je sois satisfaite des réponses et ainsi que je puisse valider mon hypothèse de recherche.

Une autre limite concernant les questionnaires est la non-exhaustivité des réponses. Les apprenants comme les enseignants n'ont pas tous développé les questions ouvertes, ce qui affecte l'analyse de mes données qualitatives et finalement ma conclusion puisqu'il a pu me manquer des données. Ce manque a aussi pu être provoqué parce que les questions posées dans les questionnaires étaient trop larges. Pour éviter ce manque de précision, il serait préférable de faire des entretiens semi-directifs avec des questions prévues et précises, mais laissant la possibilité d'ajouter des questions au fur et à mesure de l'entretien et de relancer les apprenants et les enseignants. Ces entretiens pourraient être en français pour les enseignants, mais en roumain pour les apprenants, pour qu'ils puissent s'exprimer comme ils le souhaitent. Ils seraient filmés et transcrits. Sinon, selon moi, faire une expérience comme Tellier (2006) ou Ping et Goldin-Meadow (2010) aurait été très pertinent pour voir si les gestes avaient réellement un impact sur la mémorisation à court terme, mais la population constituant mon échantillon n'étant pas assez grande, j'ai dû adapter ma méthode.

En plus du nombre restreint de répondants aux questionnaires, l'une des principales limites a été le nombre d'enseignantes observées. L'une des pistes d'amélioration serait de pouvoir contacter plusieurs enseignants roumains, mais malheureusement, à l'Institut français, seul un cours intensif et un cours tout public niveau A1 sont proposés en présentiel, et la plupart des autres cours sont en distanciels. Cette conséquence directe liée au COVID a été un frein à cette recherche.

Une autre limite que j'ai pu observer a été l'interprétation des gestes. Comment être sûre que je comprenais le sens des gestes produits par les enseignantes ? Les observations sont subjectives, j'ai pu déduire le sens d'un geste, mais celui-ci aurait pu être interprété d'une manière différente par un autre chercheur. Pour pallier ce manque de précision, il aurait été intéressant d'avoir une discussion avec les enseignantes observées pour savoir si elles ont réellement voulu exprimer ce que j'ai interprété. Cette étape demanderait beaucoup de temps, mais permettrait d'avoir des données encore une fois plus précises.

Conclusion

À travers ce mémoire, nous nous sommes interrogés sur les effets des gestes sur la mémorisation du vocabulaire à court terme auprès d'un public roumanophone de niveau A1. Le CECRL, qui décrit les différents objectifs que doivent atteindre les apprenants au cours de leur apprentissage de la langue, évoque la compétence lexicale et notamment l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, deux aspects qui se développeront au cours de l'apprentissage de la langue cible, le français. Le thème de la mémoire a aussi beaucoup été étudié, et ce, depuis l'Antiquité, mais les recherches sur la mémorisation du vocabulaire à court terme grâce aux gestes sont encore trop peu nombreuses. Nous avons alors posé la problématique : en quoi utiliser les gestes en classe de FLE permet d'améliorer la mémorisation à court terme du vocabulaire français chez un public roumanophone de niveau A1 ?

Après avoir développé des notions théoriques évoquant le vocabulaire, les mémoires et leur fonctionnement et les gestes, nous avons voulu affirmer ou infirmer l'hypothèse suivante : les gestes favorisent la mémorisation à court terme du vocabulaire.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons envoyé deux questionnaires et fait des observations. Un questionnaire a été envoyé à des enseignants roumains et français et l'autre à des apprenants de FLE roumains de niveau A1.

Après l'analyse des données, nous avons pu valider l'hypothèse émise. En effet, les enseignants pensent que la mémorisation est favorisée grâce aux gestes et les apprenants aussi.

Ainsi, ce travail nous aura permis de comprendre que les enseignants utilisent la communication non verbale, consciemment ou non, et qu'elle aura un impact sur l'apprentissage de la langue cible. Les enseignants sont donc conscients du rôle que jouent leur corps et les gestes en particulier, mais n'ayant pas été formés à différencier les différents types de mémoires et leur fonctionnement, leur méthode peut ne pas être adaptée. L'utilisation de/des langue(s) première(s) des apprenants peut être considérée par les enseignants comme la meilleure des méthodes à utiliser lorsque la communication est bloquée, même si les gestes pourraient remplacer cette manière de procéder.

Nous avons évoqué certaines limites concernant ce travail et notamment des limites méthodologiques qui ont pu entraver la recherche. Le nombre trop restreint de participants, les recherches non-disponibles sur Internet, l'interprétation personnelle des gestes produits par les enseignantes peut faire varier les résultats. Certaines pistes d'amélioration ont été évoquées notamment la méthode de recueil de données, par entretien ou en faisant des observations filmées ou encore en faisant une expérience sur des apprenants roumanophones n'ayant pas été en contact avec moi-même pour éviter tout biais.

C'est d'ailleurs la mise en place d'une expérience et la récolte de données qualitatives qui pourraient constituer le prolongement de cette étude. L'objectif serait d'avoir deux groupes, l'un serait expérimental et l'autre de contrôle, pour vérifier si les gestes de l'enseignant ont un impact sur la mémorisation à court terme, mais aussi à long terme. Faire un travail sur un laps de temps court ou tout au long d'une séquence serait alors envisageable.

Il pourrait être aussi intéressant de ne plus se focaliser uniquement sur un niveau débutant, mais sur un niveau intermédiaire et ainsi faire une étude comparative. Les gestes ont-ils les mêmes effets sur la mémorisation du vocabulaire chez un public de niveau débutant et un public de niveau intermédiaire ? La citation de Confucius « j'entends et j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends » sera-t-elle confirmée une nouvelle fois ?

Bibliographie

Abgrall, J.-P. (2012). *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves : Une méthode pour mieux apprendre*. ESF Éd.

Acteur essentiel de la politique culturelle extérieure de la France / Institut français. (s. d.). Consulté 4 août 2023, à l'adresse <https://www.institutfrancais.com/fr/institut-francais/action/nos-missions-acteur-essentiel-de-la-politique-culturelle-exterieure-de-la>

Anfray. (2013). *Les stratégies et supports pédagogiques utilisés par les enseignants pour favoriser la mémorisation des élèves au cycle 1 et au cycle 2 lors des apprentissages* (p. 113). Université d'Angers. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01138103/document>

Asher, J. J. (1968). *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*.

Asher, J. J., & Price, B. S. (1967). The Learning Strategy of the Total Physical Response : Some Age Differences. *Child Development*, 38(4), 1219-1227. <https://doi.org/10.2307/1127119>

Auzéau, F. (2016). Le corps : Un allié de l'enseignant souvent oublié. *Synergie France*, 10, 83-90.

Baddeley, & Hitch. (1974). Working Memory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 8, p. 47-89).

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>

Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Multilinguales*, 3, Article 3. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1632>

Brasart, C. (2013). Corpus et alternance codique : Que peut nous apprendre une approche comparative ? *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-13, Article HS-13. <https://doi.org/10.4000/corela.3042>

Brossard, M. (2017). Chapitre 5. Apprentissage et développement II: Nouvelles questions : le rôle central joué par les apprentissages scolaires. In *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation* (p. 113-147). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14168>

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 4 août 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/cediscor.404>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre enseigner, évaluer*. Didier.

Cosnier. (1977). Communication non-verbal et langage. *Psychologie Médicale*, 9, 2033-2049.

Courtyllon, J. (2007). *Élaborer un cours de FLE* (Nachdr.). Hachette.

Cyr, P. (2008). *Les stratégies d'apprentissage* (C. Germain, Éd.; Nachdr.). Cle International.

Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Apliu*, Vol. 35 N° 1, Article Vol. 35 N° 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>

Desgranges, B., & Eustache, F. (2011). Les conceptions de la mémoire déclarative d'Endel Tulving et leurs conséquences actuelles. *Revue de neuropsychologie*, 3(2), 94-103. <https://doi.org/10.1684/nrp.2011.0169>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). *The Repertoire or Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage and Coding. Semiotica. 1*, 49-98.

Eustache, F., & Guillery-Girard, B. (2016). *La neuroéducation : La mémoire au coeur des apprentissages*. Odile Jacob.

Galligani, S. (2021). *Introduction à la didactique du FLE*.

GESTE : Définition de GESTE. (s. d.). Consulté 8 août 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/geste>

Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergie France*, 10, 55-68.

Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII(2), 7-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>

Hennel-Brzozowska, A. (2008). La communication non-verbale et paraverbale - perspective d'une psychologue. *Synergies Pologne*, 5.

Interlanguage by Selinker 1972—Free Download PDF. (s. d.). Consulté 4 août 2023, à l'adresse https://kupdf.net/download/interlanguage-by-selinker-1972_58eef820dc0d60024fda9817_pdf

Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.4000/corpus.2002>

Kozma, A. (2007). *Le fonctionnement spécifique de la mémoire de tra... – Meta – Érudit*. Consulté 4 août 2023, à l'adresse <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta1613/014716ar/>

LabelFrancEducation—Marque de qualité pour l'enseignement bilingue francophone |. (s. d.). Consulté 4 août 2023, à l'adresse <https://www.labelfranceducation.fr/>

LabelFrancEducation—Marque de qualité pour l'enseignement bilingue francophone |.
(s. d.). Consulté 4 août 2023, à l'adresse <https://www.labelfranceducation.fr/>

Lado, R., & Fries, C. (1957). *Linguistics across cultures : Applied linguistics for language teachers / [by] Robert Lado ; with a foreword by Charles C. Fries* (Ann Arbor : University of Michigan press). <http://scholar.worldlib.site:8000/upload/202202/15/202202151538572723.pdf>

Langues en Roumanie—Wikipédia. (s. d.). Consulté 5 août 2023, à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_en_Roumanie

Le, T. H. (2013). Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes. *Quebec français*, 168, 68-69.

Leclerc, J. (2023). *ROUMANIE*. <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/roumanie.htm>

Léger, L. (2016). *Manuel de la psychologie cognitive* (Dunod). <https://unr-ra-scholarvox-com.sid2nomade-1.grenet.fr/reader/docid/88920559/page/1>

LEXIQUE : Définition de LEXIQUE. (s. d.). Consulté 5 août 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/lexique>

Martin, J.-C. (2010). *La bible de la communication non verbale—ScholarVox UNR RA*. <http://unr-ra.scholarvox.com.sid2nomade-2.grenet.fr/reader/docid/88800337/page/165?searchterm=Ces%20gestes%20qui%20parlent>

McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350-371. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.350>

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.4000/aile.4912>

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 71-78. <https://doi.org/10.3917/ela.121.0071>

Moulin, J.-F. (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. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>

Neveu. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin.

Nicolas, S. (2016). *La mémoire : Ed. 2*. Dunod. <https://unr-ra-scholarvox-com.sid2nomade-1.grenet.fr/catalog/book/docid/88920688?searchterm=La%20m%C3%A9moire>

Noori, A. (2020). Les influences de la langue maternelle sur l'apprentissage du français langue étrangère. *International Journal of Advanced Academic Studies*, 2(4), 89-93. <https://doi.org/10.33545/27068919.2020.v2.i4b.337>

OIF. (2019). *La langue française dans le monde*. Gallimard. <https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-04/LFDM-20Edition-2019-La-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde.pdf>

Pasquier, S. (2003). *Erving Goffman : De la contrainte au jeu des apparences* | *Cairn.info*. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2003-2-page-388.htm>

Ping, R., & Goldin-Meadow, S. (2010). Gesturing Saves Cognitive Resources When Talking About Nonpresent Objects. *Cognitive Science*, 34(4), 602-619. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01102.x>

Portail de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (s. d.). Organisation Internationale de la Francophonie. Consulté 5 août 2023, à l'adresse <https://www.francophonie.org>

Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans une classe* (Les éditions ESF).

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.

Quang, N. V. (2017). Le profil de l'enseignant dans l'enseignement de la compréhension écrite en contexte vietnamien. *Synergies pays riverains du Mékong*, 9-10, 107-117.

Rabadi, R. (2016). Vocabulary Learning Strategies Employed by Undergraduate EFL Jordanian Students. *English Language and Literature Studies*, 6, 47. <https://doi.org/10.5539/ells.v6n1p47>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approches and Methods in Language Teaching*. <file:///C:/Users/coope/Downloads/Approches-and-Methods-in-Language-Teaching.pdf>

Rodriguez Seara, A. (s. d.). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Asociado de la Uned de Tuleda. https://ginnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

Scheidecker, C. (2010). *Mémorisation du lexique : Apport des neurosciences cognitives*. Université Stendhal Grenoble 3. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607872/fr/>

Story, M. (2018). *Au-delà des mots : Guide de la communication non verbale*. Maxima-Laurent du Mesnil éditeur.

Szeflinska, M. (2001). *Les aspects de la traduction qui sous-tendent l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants du français langue étrangère*. Université de Lodz. <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/5fb907d9-3df8-4a86-a35a-5a98d3931540/content>

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans* [Université Paris 7 Denis Diderot]. <https://theses.hal.science/tel-00371041/document>

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde*, 40-50.

Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. In Tellier & Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique* (p. 101-114). Maison des Langues. <https://hal.science/hal-01481615>

Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Editions Maison des langues.

VOCABULAIRE : Définition de VOCABULAIRE. (s. d.). Consulté 5 août 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/vocabulaire>

Table des illustrations

<i>Tableau 1: les stratégies d'apprentissage directes (Oxford, 1990 cité par Cyr, 1998)</i>	30
<i>Tableau 2 : les stratégies d'apprentissage indirectes (Oxford, 1990 cité par Cyr, 1998)</i>	32
<i>Tableau 3 : Les stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990) cités par Cyr (1998)</i>	33
<i>Tableau 4 : gestes iconiques, illustrant les verbes, produits par les enseignantes (M1)</i>	68
<i>Tableau 5 : gestes iconiques, illustrant les noms, produits par les enseignantes (M1)</i>	69
<i>Figure 1: carte de la Roumanie (Leclerc, 2021).....</i>	10
<i>Figure 2 : schéma de la mémoire à court terme (Baddeley, 2000).....</i>	39
<i>Figure 3 : échelle de la communication non verbale (Bonaiuto, 2007).....</i>	45
<i>Figure 4 : réponse à la question « Utilisez-vous les gestes pour gérer la classe : demander d'ouvrir un livre, former des groupes de deux etc. ».....</i>	65
<i>Figure 5 : réponse à la question : « Utilisez-vous les gestes pour encourager les apprenants ? ».</i>	67
<i>Figure 6: temps consacré aux révisions du vocabulaire hors Institut français (par jour)</i>	72
<i>Figure 7 : réponse à l'affirmation « Les gestes produits en classe vous permettent de comprendre les consignes ou encore le vocabulaire nouveau. ».....</i>	76
<i>Figure 8 : réponse à l'affirmation : « Les gestes produits en classe vous permettent de mémoriser le vocabulaire nouveau. ».....</i>	77
<i>Figure 9 : réponse à la question : « A quelle fréquence utilisez-vous la langue première ou commune en cours de français ? »</i>	80
<i>Figure 10 : réponse à la question : « Passez-vous par la traduction pour expliciter le sens d'un mot »</i>	82

Table des annexes

Annexe 1 : Comportements non verbaux produits par les enseignantes observées au CUEF (M1)	102
Annexe 2 : Technique pour...faire le trombinoscope de la classe	104
Annexe 3 : Page d'introduction unité 3 du manuel Inspire 1	105
Annexe 4 : Questionnaire envoyé aux enseignants	106
Annexe 5 : Questionnaire envoyé aux apprenants	112

Annexe 1 : Comportements non verbaux produits par les enseignantes observées au CUEF (M1)

COMPORTEMENT NON VERBAL	SIGNIFICATION/RÔLE
Main paume vers le ciel en direction d'un apprenant	Attribution de la parole
Sourire des yeux	Evaluateur et encouragement
Les yeux parcourant la salle	Attribution de la parole
Geste de la main sur son oreille	Rappeler qu'il y a une compréhension de l'oral
Geste réalisé avec sa main pour marquer l'accord entre l'aux. <i>être</i> et le verbe	Objectif grammatical, montrer l'accord
Hochement de la tête	Valorisation et encouragement
Main sur l'oreille	Montrer qu'il y a une erreur et que l'apprenant doit la corriger
Main en mouvement vers l'arrière de sa tête	Montrer que l'action est passée (temporalité)
Sort de la classe en courant	Illustrer le verbe « s'enfuir »
Ferme le poing et tape sur la table	Illustrer le verbe « frapper » à la porte
Mouvement des mains qui attrape quelque chose et qui force	Illustrer le verbe « arracher »
Mains qui forment un rond	Illustrer le substantif « un pneu »
Mimique faciale : visage fermée	Illustrer l'expression « être de mauvaise humeur »
Geste de la main qui fait rentrer de l'air à l'intérieur	Illustrer l'expression « aérer l'appartement »
Mouvement de la main allant du haut vers le bas	Expliquer ce que veut dire « le soleil se couche »
Mouvement des bras qui se rapprochent d'elle	Illustrer le verbe « apporter »
Mouvement des bras qui se s'éloignent d'elle	Illustrer le verbe « emporter »

Doigts tendus vers l'apprenant qui est en train de parler	Encouragement à finir sa production car elle est juste
Les bras levés	Illustrer le substantif « un grand arbre »
Tourne les pages avec ses mains	Illustrer le substantif « un journal »
Doigt qui va de gauche à droite	Signalement d'une erreur
Courbe son dos et imagine qu'elle a une canne	Illustrer « je suis très vieille » (coverbal)
Main qui effectue un mouvement de rotation près de sa bouche	Illustrer le verbe « raconter »
Rapproche ses deux mains l'un contre l'autre	Illustrer « un peu plus près »
Montre la classe avec ses mains	Illustrer le substantif « des autres »
Doigts sur ses joues qui imitent les larmes qui coulent	Illustrer le verbe « pleurer »
Mime d'un geste de la main et du bras l'arrosoir	Illustrer le verbe « arroser » une plante
Mains qui forment une sphère	Illustrer le substantif « un globe »
Cherche un rouleau de scotch dans son sac et le pointe du doigt	Illustrer le substantif « scotch »
Geste parcourant tout son corps	Illustrer l'adverbe « physiquement »
Prend un objet sur la table et court	Illustrer le verbe « s'enfuir »
Regard	Attribution de la parole
Pointe les « barreaux » de la fenêtre de la classe	Illustrer le substantif « les barreaux »
Elle rapproche ses mains	Illustrer le substantif « une nouvelle »
Mouvement du bras et de la main allant de la droite vers la gauche	Geste pour passer d'un texte à un autre

Annexe 2 : Technique pour...faire le trombinoscope de la classe

... faire le trombinoscope de la classe



Doc. 3

LE TROMBINOSCOPE DES ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS

<p>Juan mexicain</p>	<p>Ying chinoise</p>	<p>Pablo espagnol</p>	<p>Aicha marocaine</p>	<p>Angelica brésilienne</p>
<p>Adam polonais</p>	<p>Doris nigériane</p>	<p>Nina allemande</p>	<p>Antonio italien</p>	

4 [Découverte]

a. Observez le trombinoscope des étudiants de français (Doc. 3).

Soulignez la bonne réponse.

C'est un document pour présenter :

a. un objet - b. un pays - c. un groupe de personnes.

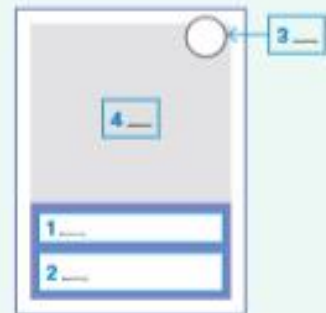
b. Entourez les informations du trombinoscope.

le prénom - l'adresse - l'âge - la langue - l'objet - la nationalité

5 [Analyse] **À votre tour** Lisez le trombinoscope (Doc. 3).

Associez les parties pour une personne.

a. la photo ... b. le drapeau ... c. le prénom ... d. les informations personnelles ...



6 Faites le trombinoscope de la classe.

a. Choisissez un objet personnel.

b. **À votre tour** Trouvez son nom en français.

c. Faites une photo de vous et d'un objet personnel.

d. Écrivez votre prénom, votre nationalité et le nom de votre objet.

e. Affichez le trombinoscope de la classe.

Faites connaissance !

UNITÉ

3

VOUS ALLEZ APPRENDRE À :

- › parler de la famille
- › décrire une personne
- › échanger sur vos goûts

VOUS ALLEZ UTILISER :

- › le pluriel des noms
- › l'interrogation avec *qui*
- › *c'est / Il-Elle est*
- › les adjectifs possessifs au pluriel
- › le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs
- › les articles définis et indéfinis
- › la négation *ne... pas*
- › l'interrogation : *Est-ce que / Qu'est-ce que*, l'intonation, l'inversion
- › *mais*
- › *moi aussi, moi non plus*
- › l'adjectif interrogatif (?) *quels / quelles*
- › le présent des verbes en *-er*

TECHNIQUES POUR...

- › faire une vidéo pour se présenter
- › écrire un e-mail amical

CULTURE(S) VIDÉO

Nabil se présente
et présente sa famille



33



Annexe 4 : Questionnaire envoyé aux enseignants

1. 1. Vous êtes : *

Une seule réponse possible.

- Un homme
 Une femme

3. 3. De quelle origine êtes-vous ? *

Une seule réponse possible.

- française
 roumaine
 Autre : _____

2. 2. Quel âge avez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- Entre 18 et 25 ans inclus
 Entre 26 et 35 ans inclus
 Entre 36 et 45 ans inclus
 46 ans ou plus

4. 4. Quelle formation la plus élevée avez-vous obtenue ou quelle formation êtes-vous en train de suivre ? *

Une seule réponse possible.

- Baccalauréat
 Licence
 Master
 Doctorat
 Autre : _____

5. 5. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ? *

Une seule réponse possible.

- Depuis moins d'un an
 Entre 1 et 5 ans
 Entre 5 et 10 ans
 Entre 10 et 15 ans
 Depuis 15 ans ou plus

6. 6. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Institut français
- Alliance française
- Ecole internationale
- Centre de langues privé
- Université
- Lycée
- Collège
- Primaire
- Autre : _____

7. 7. A quelle fréquence utilisez-vous la langue première ou commune en cours de français ? *

Par exemple : Vous êtes roumain et vous enseignez la langue française en Roumanie, vous utilisez le roumain avec vos apprenants lors de vos cours.

Vous êtes français, vous enseignez au Centre Universitaire d'Etudes Françaises, vous utilisez l'anglais lors de vos cours de langue française.

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Parfois
- Systématiquement

8. 8. Passez-vous par la traduction pour expliciter le sens d'un mot ? ★

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Parfois
- Systématiquement

9. 9. Si non, pourquoi ?

10. 10. Utilisez-vous les gestes pour pointer des objets dans la classe ? ★

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Parfois
- Systématiquement

11. 11. Utilisez-vous les gestes pour gérer la classe : demander d'ouvrir un livre, former des groupes de deux etc... : *

Une seule réponse possible.

- Jamais
 Rarement
 Souvent
 Parfois
 Systématiquement

12. 12. Si oui, dans quelles situations utilisez-vous ces gestes ?

13. 13. Utilisez-vous les gestes pour encourager les apprenants ?

Une seule réponse possible.

- Jamais
 Rarement
 Souvent
 Parfois
 Systématiquement

14. 14. Enseignez-vous ou avez-vous déjà enseigné la langue française à un public adulte de niveau A1? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passer à la question 15*
 Non

Oui

Selon vous :

15. 1. Il faut connaître la langue première des apprenants de niveau A1 pour enseigner le FLE :

Une seule réponse possible.

- D'accord
 Pas d'accord

16. 2. Il existe de nombreuses stratégies qui favorisent l'apprentissage du lexique français :

Une seule réponse possible.

- D'accord
 Pas d'accord

17. 3. Utiliser les gestes permet une meilleure compréhension du lexique français quand on enseigne à un public de niveau A1 :

Une seule réponse possible.

- D'accord
 Pas d'accord

18. 4. Passer par la traduction favorise l'apprentissage et la mémorisation du lexique français pour un public de niveau A1 :

Une seule réponse possible.

- D'accord
 Pas d'accord

19. 5. Utiliser les gestes favorise l'apprentissage et la mémorisation du lexique français pour un public de niveau A1 :

Une seule réponse possible.

- D'accord
 Pas d'accord

20. 6. Utiliser les gestes pour enseigner le lexique à un public de niveau A1 est chronophage :

Une seule réponse possible.

- D'accord
 Pas d'accord

Annexe 5 : Questionnaire envoyé aux apprenants

1. Quel âge avez-vous ?

Une seule réponse possible.

- Entre 15 et 20 ans
 Entre 20 et 30 ans
 Entre 30 et 40 ans
 Entre 40 et 50 ans

3. Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?

Une seule réponse possible.

- Entre 2 et 6 mois
 Entre 6 mois et 1 an
 Entre 1 an et 5 ans
 Entre 5 ans et plus

2. Quelles langues parlez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Anglais
 Italien
 Allemand
 Espagnol
 Autre : _____

4. Pourquoi vous apprenez le français ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Pour pouvoir voyager
 Pour mon travail ou mes futures études
 Pour le plaisir
 Autre : _____

5. Pourquoi avoir choisi l'Institut français ?

6. Aimez-vous apprendre du vocabulaire français ? *

Vă place să învățați vocabular francez?

Une seule réponse possible.

- Oui/Da
 Non/Nu

7. Combien de temps consacrez-vous à l'apprentissage du vocabulaire hors Institut français ?

Cât timp consacrați învățării vocabularului francez în afara Institutului Francez?

Une seule réponse possible.

- Je n'ai pas le temps/Nu am timp
- Entre 10 et 20 mn/jour/între 10 și 20 de min/ zi
- Entre 20 et 30 mn/jour/între 20 și 23 de min/ zi
- plus de 30 mn/jour/mai mult de 30 de min
8. Selon vous, le manque de temps est-il le principal obstacle à l'apprentissage du vocabulaire. Pourquoi ?

După părerea dumneavoastră, lipsa de timp este principalul obstacol în învățarea vocabularului? De ce?

9. Comment avez-vous l'habitude d'apprendre du vocabulaire : En écoutant/en répétant/en écrivant/En lisant. Expliquez

Cum obișnuiți să învățați vocabular: Prin ascultare; prin repetiție; prin scriere; prin citire. Explicați

10. Grâce à quels outils apprenez-vous des nouveaux mots de vocabulaire ? Datorită căror metode învățați noi cuvinte?

Plusieurs réponses possibles.

- Liste de mots sur un thème précis/Liste de cuvinte pe o temă precisă
- Application en ligne/aplicații online
- Flash cards/flash cards
- Autres/altele

11. Trouvez-vous ces méthodes efficaces ? Expliquez pourquoi.

Credeți că aceste metode sunt eficiente? Explicați de ce.

12. Pour mémoriser des mots, utilisez-vous le roumain ou d'autres langues qui ressemblent au français ? Oui/non Pourquoi ?

Pentru a memora cuvinte, utilizați limba română sau alte limbi care seamănă cu franceza? Da/ Nu. De ce?

13. Selon vous, faut-il que l'enseignant connaisse la langue première des apprenants (ici, le roumain) pour enseigner correctement le français ? Pourquoi ?

După părerea dumneavoastră, trebuie ca profesorul să cunoască prima limbă a cursanților (în acest caz româna) pentru a preda în mod corect limba franceză? De ce?

14. Avez-vous déjà suivi ou suivez-vous des cours où l'enseignant utilise systématiquement la traduction ?

Ați participat/ Participați la vreun curs în care profesorul utilizează în mod sistematic traducerea?

Une seule réponse possible.

- Oui/Da
 Non/Nu

15. Si vous avez appris une langue dans le passé ou si vous apprenez actuellement une langue étrangère, l'enseignant faisait-il/fait-il des gestes ?

Dacă ați studiat în trecut sau dacă studiați în prezent o limbă străină, profesorul obișnuia să facă/ face gesturi?

Une seule réponse possible.

- Jamais/Niciodată
 rarement/rar
 parfois/câteodată
 souvent/adesea
 systématiquement/în mod frecvent

16. Selon vous, l'utilisation des gestes peut remplacer la traduction, même pour enseigner le vocabulaire à des niveaux A1. D'accord/Pas vraiment d'accord/Tout à fait d'accord. Pourquoi ?

După părerea dumneavoastră, utilizarea gesturilor poate înlocui traducerea chiar și pentru predarea de vocabular la nivelul A1? De acord/ Nu sunt neapărat de acord/ Sunt complet de acord. De ce?

17. Les gestes produits en classe vous permettent de comprendre les consignes ou encore le vocabulaire nouveau. D'accord/Pas vraiment d'accord/Tout à fait d'accord. Pourquoi ?

Gesturile folosite la cursuri vă ajută să înțelegeți mai ușor noile cuvinte? De acord/ Nu sunt neapărat de acord/ Complet de acord. De ce?

18. Les gestes produits en classe vous permettent de mémoriser le vocabulaire nouveau. D'accord/Pas vraiment d'accord/Tout à fait d'accord. Pourquoi ?

Gesturile folosite la cursuri vă ajută să memorați noul vocabular? De acord/ Nu sunt neapărat de acord/ Complet de acord. De ce?

19. Lorsque vous révisez le vocabulaire vu en classe, visualisez-vous le geste auquel il est associé ?

În timp ce revizuiți cuvintele din vocabularul nou, vizualizați gesturile care le-au fost atribuite?

Une seule réponse possible.

Oui/Da

Non/Nu

20. Pour mémoriser le vocabulaire, produisez-vous vous même le geste ?

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

Pentru a memora cuvintele din noul vocabular, produceți aceleași gesturi?

Dacă da, de ce?

Dacă nu, de ce?

21. Etes-vous plus attentif et actif lorsque l'enseignant produit des gestes pour expliquer le sens des mots de vocabulaire ? Pourquoi ?

Sunteți mai atent și mai activ dacă profesorul utilizează gesturi pentru a explica sensul noilor cuvinte? De ce?

22. Seriez-vous prêt à reproduire les gestes de l'enseignant pour mémoriser davantage de vocabulaire ? (.Je produis le geste en disant le mot puis vous le produisez en disant le mot.)

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

Ați fi pregătit/ă să reproduceți gesturile folosite de profesor pentru a memora mai ușor noul vocabular? (Fac gestul în timp ce spun cuvântul, apoi îl faceți dumneavoastră în timp ce roștiți cuvântul.)

Dacă da, de ce?

Dacă nu, de ce?

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE	9
Chapitre 1. Le contexte de stage.....	10
1. La Roumanie	10
1.1. La situation géographie et historique	10
1.2. Les langues en présence	11
1.3. L'apprentissage du français en Roumanie.....	12
2. Présentation générale de l'Institut français de Timișoara	13
2.1. L'Institut de Timișoara.....	13
2.2. Types de cours et d'enseignement.....	14
3. Missions et projet de stage	15
3.1. Les missions.....	15
3.2. Mon projet de stage.....	16
PARTIE 2 - LE CADRAGE THEORIQUE	18
Chapitre 2. Le vocabulaire et la traduction à travers le temps.....	19
1. Le lexique et le vocabulaire.....	19
2. Le vocabulaire et le CECRL.....	19
3. Les langues premières dans les méthodologies et méthodes	21
4. La place de la langue première en classe de FLE	23
4.1. Un débat encore en cours	23
4.2. L'alternance codique.....	25
4.3. Les différents types d'alternances	26
4.4. Les objectifs de l'alternance codique	27
4.5. Les enseignants et l'alternance codique	27
5. Les stratégies d'apprentissage	29
5.1. Etude et définition de stratégie d'apprentissage	29
5.2. Les différentes classifications	30
Chapitre 3. La mémoire, un système en cours d'exploration.....	34
1. Apprendre et mémoriser	35
2. L'étude de la mémoire depuis des décennies.	35
2.1. La tradition pathologique et expérimentale	36
3. La ou les mémoires : système unitaire contre système pluriel.....	36
3.1. Les mémoires sensorielles.....	37
3.2. La mémoire à long terme et la mémoire à court terme	38
4. Comment fonctionne la mémoire à court terme/mémoire de travail ?	39
4.1. L'encodage.....	40
4.2. Le stockage	40
4.3. La récupération	41
5. La mémoire en classe de langue et en classe FLE.....	41
6. Favoriser la mémorisation	43
Chapitre 4. Quand la communication non verbale se lie à la mémoire.....	44
1. La communication non verbale en classe de langue.....	44
1.1. Communiquer sans mot.....	45
1.2. Le regard	45
1.3. La proxémie et la posture de l'enseignant.....	45

1.4. Les gestes	46
1.5. Les gestes corrigeant, encouragent, animent et informent	47
2. Classification des gestes	49
2.1. Cosnier (1977).....	49
2.2. McNeill (1985).....	49
2.3. Eckman et Friesen (1969)	50
3. Plusieurs études sur les gestes et la mémorisation.....	52
3.1. La méthode Total Physical Response.....	52
3.2. AIM : Méthode Accélérée Intégrée.....	53
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES.....	57
Chapitre 5. Problématique, hypothèse et protocole.....	58
1. Problématique et hypothèse.....	58
2. Description du protocole de recherche	59
2.1. Questionnaire enseignants.....	59
2.2. Les participants	59
2.3. Questionnaire apprenants	60
2.4. Les participants	60
2.5. Les observations.....	61
Chapitre 6. Le non verbal en classe de FLE	61
1. Le regard, la proxémie et la posture	62
2. Les gestes produits par les enseignants en classe	64
2.1. Animer et étayer.....	64
2.2. Évaluer	66
2.3. La compréhension et la mémorisation.....	68
3. Les apprenants, le vocabulaire et les gestes	70
3.1. L'apprentissage du vocabulaire.....	70
3.2. Les gestes et leur apprentissage.....	73
1. PRODUIRE EUX-MEMES LES GESTES	73
2. L'UTILITE DES GESTES POUR LES APPRENANTS	75
Chapitre 7 : l'alternance codique en classe de FLE, une autre stratégie d'enseignement.....	78
1. Les trois alternances en classe de FLE	78
1.1. Les alternance préparées	78
1.2. Les alternances tremplins.....	79
2. L'alternance codique et les enseignants	80
2.1. Changer de code, une méthode fréquente ?.....	80
2.2. L'alternance codique et le vocabulaire.....	81
3. Les apprenants et la traduction	84
Chapitre 8 : Bilan, limites et pistes d'amélioration.....	86
1. La langue première, un vecteur d'apprentissage et de bien-être.....	86
2. L'utilisation des gestes par les enseignants et l'impact sur la mémorisation.....	87
3. La perception des gestes par les apprenants	88
4. Limites et pistes d'amélioration	88
Conclusion	91
Bibliographie	93
Table des illustrations.....	100
Table des annexes	101
Table des matières	119

MOTS-CLÉS : vocabulaire, gestes, mémoires, langue source/cible

RÉSUMÉ

Les études sur les gestes restent encore trop peu nombreuses dans le domaine de la didactique des langues. Néanmoins, nous savons pertinemment que le corps de l'enseignant joue un rôle majeur dans la classe. Les gestes qu'il produit permettront la gestion de la classe, l'évaluation, l'encouragement, mais aussi la transmission de connaissances et notamment l'explicitation du vocabulaire. Différentes stratégies sont mises en place par les enseignants comme par les apprenants, pour retenir les nouvelles unités lexicales : les gestes, la paraphrase, la synonymie ou encore l'alternance codique. Quand la communication est bloquée, celle-ci semble indispensable pour certains apprenants et enseignants. Pourtant, il a été prouvé que la production de gestes permettra une meilleure rétention des termes.

En classe de FLE, ce sont les gestes déictiques et iconiques qui sont principalement produits pour expliquer le sens d'une unité lexicale inconnue. Les enseignants qui les produisent consciemment savent qu'ils vont avoir un impact sur la mémorisation à court terme. Les apprenants roumanophones de niveau A1 ne sont pas tous conscients de l'effet des gestes sur leur mémorisation et ne sont pas prêts à en produire eux-mêmes pour favoriser leur apprentissage.

KEYWORDS: vocabulary, gestures, memory, source/target language

ABSTRACT

There are not many studies on gestures in foreign language didactics. Nevertheless, we know that the teacher's body plays a main role in the classroom. Gestures are used for classroom management, assessment and encouragement, as well as for the transmission of knowledge, particularly vocabulary. Different strategies are used by teachers and learners to retain new words: gestures, paraphrasing, synonymy and codic alternation. When communication is blocked, some learners and teachers consider it indispensable. However, it has been proven that gesture production helps learners to memorize terms better.

In the FLE classroom, deictic and iconic gestures are mainly used to explain the meaning of an unfamiliar term. Teachers who consciously produce them know that they will be important in short-term memorization, but, not all A1-level Romanian-speaking learners are aware of the effect of gestures on their memorization, and are not ready to produce gestures themselves to promote their learning.

CUVINTE CHEIE: vocabular, gesturi, memorie, sursă/limbaj țintit

ABSTRACT

Nu sunt multe studii referitoare la predarea unei limbi străine. Totuși, știm despre corpul profesorului că joacă un rol principal în sala de clasă. Gesturile sunt folosite pentru

managieria clasa, impune și încuraja, precum și pentru transmiterea cunoașterii, vocabular specific. Diferite strategii sunt folosite de către profesori și educabili.

Pentru a reține noi cuvinte: gesturi, parafrazări, sinonime, alternanță condică. Când e blocată comunicarea, unii profesori și elevi o consideră indispensabilă. Totuși, a fost dovedit că producerea de gesturi îi ajută pe elevi să memoreze mai bine.

În clasa FLE, gesturile deictice și simbolice sunt folosite în principal pentru a explica sensul unui termen nefamiliar. Profesorii care le produc în mod deliberat o fac pentru că sunt conștienți de importanța lor în memorarea pe termen scurt, dar, nu toți românii care învață franceză și sunt la nivelul A1 sunt conștienți de efectul gesturilor pentru memorare, și nu se simt încă pregătiți pentru a face gesturi pentru a-și dezvolta procesul de învățare.