

# **LA LECTURE INTERACTIVE D'ALBUMS DE JEUNESSE EN CLASSE D'ANGLAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

**Stéphane Soulaine**  
Université de Montpellier - INSPE  
Lirdef EA 3749

## **Mots-clés**

Albums de jeunesse – corps – didactique de l'anglais – gestes – interaction – phonologie – production orale

## **Keywords**

Body - children's books - modern language pedagogy - gestures - interaction - phonology - oral competence

## **Résumé**

La recherche dont il est question dans cet article a pour but d'étudier et de documenter les processus de transposition didactique mis en œuvre lors de la lecture interactive d'albums de jeunesse en anglais à l'école primaire. L'article offre une description réflexive de deux séquences pédagogiques menées à l'école primaire et propose de mettre en lumière leur portée didactique. Pour ce faire, à l'issue de deux sessions de formation de *l'Apprendre par corps* auprès d'enseignantes du premier degré, une étude descriptive des séances de classe filmées a été menée à partir de l'observation de six séances d'anglais et de quatre entretiens d'explicitation et semi-directifs de deux enseignantes. Après une présentation des visées de la recherche, la première partie de l'article propose de définir ce qui est nommé 'lecture interactive' d'albums de jeunesse en anglais. La seconde partie traite du déroulement d'une séance de langue, afin d'en saisir les principes et les étapes, et de comprendre comment les gestes, le corps en mouvement et les activités préparatoires à la lecture sont au cœur du projet pédagogique. Enfin, les résultats de cette recherche sont organisés en trois thèmes : la posture de l'enseignante et l'interaction avec les élèves ; les activités corporelles lors de la lecture de l'album ; la boucle d'apprentissage, réception-production orale-action.

### **Abstract**

This article reports on a study into the didactic transposition processes implemented during the interactive reading of children's books in English in the French primary school context. It offers a reflective description of two pedagogical sequences and highlights their didactic significance. After stating the aims of the research, the first part of the article defines what is meant by the 'interactive reading' of children's books in English. The second part presents the structure of a language lesson, identifying its principles and stages while seeking to understand how gesture, the body in motion and preparatory activities for the interactive reading are an integral part of the pedagogical project. Finally, the results of the research are organized around three themes: the teacher's posture and interaction with pupils; body-based activities carried out during reading; and the 'learning loop' linking listening, speaking and action.

## **Introduction : Présentation et visées de la recherche**

La recherche sur la lecture interactive d'albums de jeunesse en anglais, à l'école primaire, s'inscrit dans un projet plus vaste intitulé '*l'Apprendre par corps en langues vivantes*'<sup>1</sup>, qui a réuni douze enseignants novices ou confirmés pendant deux sessions de formation de dix-huit heures. Les objectifs de la formation visaient à acquérir les fondamentaux d'une approche corporelle de l'enseignement-apprentissage des langues, et en particulier, de l'anglais, sous la forme d'ateliers de pratique. Les enseignants ont vécu une série d'activités rythmiques, gestuelles, interactionnelles, ont appris à sélectionner les activités corporelles pour répondre aux besoins pédagogiques de leur classe, et à construire des séances de langue où le corps a une place centrale. La recherche vise par conséquent à sonder et documenter les processus de transposition didactique opérés par les enseignant.e.s, et notamment la transposition didactique d'album de jeunesse<sup>2</sup> en langues étrangères, afin de répondre aux questions suivantes : comment s'appuyer sur la lecture d'albums de jeunesse en langue anglaise pour développer la prise de parole des élèves et l'interaction enseignant/élève et élève/élève ? Comment les enseignant.e.s ont-ils/elles intégré dans leur pratique la lecture d'albums et ses effets sur l'activité des élèves, tant pour l'accès aux œuvres que la production orale ?

### **1. Définition des termes**

#### **1.1. La lecture interactive d'album de jeunesse**

Nous nommons lecture interactive d'albums de jeunesse un mode de lecture hybride qui se situe entre la lecture offerte dont le but est principalement de susciter

---

<sup>1</sup> Projet conduit conjointement par Stéphane Soullaine (Université de Montpellier) pour ce qui est de la conception la formation, de l'animation des ateliers et du suivi des stagiaires dans les classes; et Caroline Raymond (Université du Québec à Montréal) pour la conduite des entretiens d'explicitation et les questions méthodologiques.

<sup>2</sup> Transposition didactique de l'album de jeunesse en langue étrangère : la transposition didactique débute par une analyse des constituants culturels, linguistiques et plastiques ; puis par une analyse du rapport images / textes, afin de déterminer, , d'une part, l'effet de redondance ou de complémentaire induit et, d'autre part, les points d'appuis et les obstacles pour la compréhension de l'œuvre ; la seconde étape consiste en une réflexion sur la conception pédagogique selon une approche corporelle, en particulier les caractéristiques phonologiques.

le plaisir d'écouter un récit et d'entrer dans l'univers imaginaire de personnages fictifs, et une forme spécifique multimodale créée *ad hoc* pour les besoins de la réception de l'œuvre en langue étrangère. La mise en acte de la lecture interactive diffère d'une lecture en langue de scolarisation, dans la mesure où les enseignantes doivent développer une technique propre à la langue cible. Elles utilisent une diversité de moyens pour faciliter la réception du récit et engager les élèves dans la production d'énoncés : une gestuelle didactique basée sur le geste déictique (geste de pointage), le geste iconique (geste illustratif d'un concept concret) (Tellier et al., 2011), le geste co-verbal et le gestographe (Soulaine, 2014) ; une théâtralisation de la lecture, grâce aux variations de la voix et aux phénomènes d'emphase et d'accroche ; les attitudes et des activités corporelles, mobilisant le corps dans l'espace, et mettant en relief la variété des émotions ; une technique de répétition interactive des énoncés où le groupe classe est porteur et sert de soutien à la production orale de chaque élève dans le groupe.

Comme nous l'avons dit précédemment, l'utilisation de l'album de jeunesse à l'école primaire est envisagée dans sa complexité linguistique, culturelle et plastique. L'enseignant.e doit prendre en compte les principaux éléments du récit pour que la réception de l'œuvre s'effectue le plus aisément possible, elle doit mesurer quel rapport image et texte entretiennent, complémentarité ou redondance des éléments. Cette démarche de lecture rompt avec une approche thématique et lexicale de l'apprentissage de la langue. Les savoirs convoqués ne sont pas constitués d'une succession de thèmes lexicaux et culturels que l'on pourrait aborder séparément (visée utilitariste de l'album) mais permettent d'engager les élèves immédiatement dans la complexité de l'œuvre, tout en respectant le niveau de compétences et le stade de développement cognitivo-émotionnel des élèves. L'apprentissage s'opère donc par immersion.

Un des objectifs de cette recherche vise à développer auprès des professeur.e.s novices ou confirmé.e.s prenant part au projet, la capacité à s'engager dans le processus de transposition didactique des albums de jeunesse. Il s'agit par conséquent de les amener à analyser finement les éléments constitutifs des albums (linguistiques, grammaticaux, lexicaux et phonologiques ; culturels et plastiques). Les constituants phonétiques (articulation des sons et en particulier voyelles et diphtongues) et phonologiques doivent faire l'objet d'un repérage et d'une analyse encore plus fine, particulièrement en anglais, en raison des spécificités

rythmique de la langue, d'accentuation et d'intonation. Prendre le temps de s'attarder sur tout ce qui constitue l'œuvre permet d'effectuer les choix didactiques pertinents et de répondre aux questions professionnelles suivantes :

- Quels choix linguistiques et narratifs opérer pour la fluidité de la lecture et la bonne réception du récit ?
- Comment se servir de l'album pour faire produire les élèves à l'oral tout en les amenant à vivre une dynamique de projet et de création ?
- Comment intégrer la dimension phonologique en s'outillant des gestes corporels (gestographes) appropriés ?

## **1.2. Multimodalité de l'interaction**

Dans un précédent article (Soulaine, 2017), nous avons montré que l'interaction en classe de langue dépasse la logique pragmatique et techniciste. Les mécanismes d'interaction relèvent d'une complexité corporelle, émotionnelle et langagière entre les partenaires de l'échange. D'après Harbonnier (2007), trois types de mécanismes entrent en jeu : la résonance motrice, l'imitation, l'incorporation (ou internalisation des processus). C'est à partir de ces trois principes que nous concevons la panoplie d'activités de classe.

La résonance motrice qui prend racine dans les travaux sur les neurones miroirs (Rizzolatti et al., 2001) nous invite à comprendre les actions d'autrui lorsque nous sommes capables d'en cartographier les représentations visuelles au sein de nos propres schèmes moteurs : « ce phénomène permettrait à l'observateur un accès rapide, direct, non inférentiel, au mouvement de l'autre par un processus de 'simulation' intégrée ». Voir un autre produire une action, un mouvement activerait simultanément son propre système moteur. D'après Decety et Jackson (2004 in Harbonnier, 2007), la résonance motrice, à la base du processus d'imitation, peut être définie comme « l'activité neuronale qui est spontanément générée lors de la perception du mouvement, des gestes et des actions faits par une autre personne ».

Imitation et incorporation : d'après Winnykamen (1990), l'imitation ou la capacité consciente à reproduire des gestes, actions ou attitudes, est définie comme une observation intentionnelle d'actions, une source d'information afin d'atteindre un but. L'imitation est en elle-même interactive : « l'imitation, dans la forme où elle constitue un mécanisme qui sous-tend les appropriations par observation, ne saurait

être assimilée à une forme de complaisance passive... » (Winnykamen, 1990 : 93). L'enseignant qui lit une histoire à sa classe, en se servant de gestes, de mouvements, et de la modulation de sa voix, apporte à sa performance de lecture les modifications nécessaires qu'il juge utiles, en fonction de ce qu'il observe à son tour de la production imitative de ses élèves. Interagir avec les élèves lors d'une lecture l'album, c'est un va-et-vient constant entre réception et production, entre modélisation et imitation. La boucle production / réception / action grâce à une combinatoire langage verbal, gestes, mouvements, permet aux apprenants d'incorporer les nouveaux éléments de savoirs.

## **2. Exemples de mise en œuvre d'un album de jeunesse en anglais, classe de CP**

### **2.1. Présentation de l'album *Wait!***

Le dispositif pédagogique intitulé *Wait!* décrit ci-dessous a été expérimenté en mai 2019 dans une classe de CP/CE1. Il a été conçu à partir de l'ouvrage d'Antoinette Portis (2015) qui met en scène un petit garçon et sa mère, déambulant dans la ville pour finalement atteindre la gare de chemin de fer. Le garçon est irrésistiblement attiré par toutes les merveilles de la ville qui se présentent à lui (le marchand de glaces, les papillons dans les fleurs, les employés des routes affairés autour de l'impressionnant camion de chantier...), ce qui l'amène à vouloir constamment s'arrêter, observer, et répéter à l'envi « *Wait!* ». La mère, quant à elle, pressée d'arriver à destination, l'invite à se dépêcher en réitérant la formule parentale « *Please hurry!* ». La richesse de l'histoire et l'intérêt didactique résident tout d'abord dans la qualité graphique, la représentation simple mais personnelle des lieux traversés par les deux personnages où, à la manière d'un parcours de découverte, l'enfant contemple, étape par étape, les décors et les actions des personnages de la vie quotidienne. Le rythme du récit est fait de pauses contemplatives et d'empressements. Les scènes se répètent, presque semblables, chaque page apportant sa variété de découverte plastique, jusqu'au point culminant où mère et enfant parviennent à une situation d'équilibre. Le rythme est créé par une série de mouvements contradictoires, une succession d'arrêts et de déplacements, une succession de moments d'observations et d'actions.

L'enseignant, pour procéder à la lecture de l'album, et mettre ses élèves en action, adosse sa démarche et la technique de lecture à toutes les représentations iconiques liées au parcours à travers la ville, ainsi que les motifs linguistiques. Bien que cet album semble de prime abord simple, et la trame narrative univoque, un des principaux atouts se situe au niveau du contenu implicite, de ce qui ne se dit pas, ou pourrait se dire (les deux seules phrases de l'album sont *Wait!* et *'Please hurry!'*), à l'imaginaire, ce que la mère pense, ce que le petit garçon désire, auquel les élèves peuvent aisément s'identifier. L'utilisation de personnages de fiction permet la simulation d'autres « soi » du monde social, car ils permettent la simulation d'expériences (Maret & Oatley, 2008), ce qui fait lien avec ce que nous avons précédemment évoqué à propos du principe de modélisation-imitation. Les lecteurs d'histoires, de romans, d'albums, expérimentent les pensées et les émotions émanant du récit. Les lecteurs de romans comme les spectateurs de théâtre ou d'albums de jeunesse font l'expérience d'une simulation d'événements, de ce qui peut apparaître véritable. La simulation est reliée à la fiction car les histoires, en quelque sorte, modèlent et prennent la forme d'une abstraction du monde social de l'être humain, et montrent le processus de la création de liens sociaux. Ainsi, c'est par une projection de soi dans les événements en cours et, en particulier les liens qui se tissent entre les personnages, que le lecteur pourra s'imprégner des enjeux de socialisation : « Narrative fiction models life, comments on life, and helps us to understand life in terms of how human intentions bear upon it » (Mar & Oatley, 2008 : 173). Les élèves de CP, grâce à la lecture interactive, peuvent progressivement avoir accès à et comprendre les liens qui unissent et différencient les deux personnages de *'Wait!'*, à travers leurs actions, leurs préoccupations liées à leur âge, leurs paroles, et les sous-entendus.

Une des premières tâches demandées aux enseignants et étudiants de Master 2 1er degré dans le cadre de leur formation en didactique des langues, est de repérer et mettre en résonance les différents constituants d'un album de jeunesse, afin qu'ils en perçoivent les intérêts, les obstacles, pour qu'ils dépassent le contenu linguistique de l'œuvre, pour qu'ils ne se limitent pas à une approche pédagogique thématique et lexicale. Cela constitue un incontournable, une prise de distance nécessaire pour une didactisation réussie et une mise en œuvre qui fait sens pour les élèves.

Pour concevoir la séquence pédagogique 'Wait!', à partir du repérage des constituants de l'album, nous nous sommes donc posé les questions suivantes :

- Pour les élèves : comment faire vivre l'œuvre aux élèves par l'action, c'est à dire en associant leur capacité à être attentifs à la lecture et la compréhension des éléments saillants, la mise en espace des différentes scènes, la prise de parole associée aux mimes, aux gestes, aux mouvements générés dans l'histoire et reproductibles en classe ?
- Comment faire vivre la complexité de l'œuvre aux élèves débutants, en évitant une approche lexicale qui proposerait une succession d'activités basées sur les couleurs, les lieux, les actions, par exemple ?
- Pour l'enseignante : comment lire l'album de jeunesse en langue étrangère à des élèves de CP ? Comment rendre cette lecture interactive ? Quels choix de conduite de séance s'avèrent pertinents ?

<p><b>The street</b></p>			
<p><b>Actions</b></p>	<p><b>Production orale possible enseignant / élèves</b></p>	<p><b>Activités corporelles</b></p>	<p><b>Phonologie</b></p>
<p>walk, stop, rush, hurry, look, watch</p>	<p>Présentation : <i>I'm going to read the story of a boy and his mother. This is the street. This is X and his mother. There is a dog, a tree, a house, ...</i></p> <p>Actions : <i>They are walking in the street. A woman is walking her dog. He is pointing at the dog</i></p> <p>Questions d'ancrage et de compréhension : <i>Where are they / is he? What are they doing? What are they wearing?</i></p>	<p>- Pointage éléments iconiques</p> <p>- Mimes actions 'straight' 'looking at watch' 'boy pointing'</p>	<p>- Continuum d'énoncés : This is They are walking</p> <p>- Articulation des voyelles : boy, dog, mother, street /i:/ &gt; gestographe de presser</p>

**Tableau 1.** Synthèse de l'analyse didactique

Le Tableau 1 présente une synthèse de l'analyse didactique des quatre premières doubles pages de l'album '*Wait!*' et les correspondances entre représentations graphiques, texte, prise de parole de l'enseignante et activités corporelles.

## **2.2. Le déroulement d'une séance**

L'exploitation d'un album de jeunesse est envisagée en tant qu'œuvre de création littéraire, qui prend en compte toutes ses composantes, graphiques, artistiques, narratives. Ce n'est pas un prétexte à explorer des thèmes lexicaux et fonctionnels (les couleurs, les formes, les lieux, etc., même s'ils constituent des portes d'entrée nécessaires pour la réception du récit), mais il s'agit d'inviter les élèves à appréhender le texte dans sa dimension fictionnelle, ancré dans la culture du pays, faisant appel à l'imaginaire des enfants et, comme nous l'avons dit ci-avant, à leur capacité à entrer en empathie avec les personnages fictifs. Les séances de classe à l'école élémentaire sont élaborées selon la trame suivante, en trois étapes.

a. Une préparation à la réception de la lecture et à la prise de parole, faite d'activités d'accordage rythmique (Soulaine, 2013), d'attention spatiale, visuelle, sonore et interactive. Il s'agit, en d'autres mots, d'un échauffement linguistico-corporel, en lien étroit avec les actions, les thèmes lexicaux et culturels contenus dans l'œuvre.

b. Une seconde étape de lecture offerte de l'album, partielle ou complète, en fonction de la complexité de l'œuvre, de la classe et des objectifs fixés, avec une participation minimale des élèves. L'enseignante les amène à repérer certains éléments saillants, afin de ne pas entraver la fluidité de la lecture. Les élèves sont immergés dans l'environnement de l'histoire dès la première lecture.

c. La lecture interactive, à proprement parler, réception et répétition forment une boucle d'apprentissage, un va-et-vient subtil entre lecture de l'enseignante et participation à la lecture des élèves, qui peut prendre plusieurs formes :

- la répétition de mots et d'énoncés ;
- l'association de paroles de gestes et d'action ;
- la mise en situation avec une place pour l'improvisation et le jeu dramatique.

La démarche que nous préconisons est par conséquent un acte physique avant d'être intellectuel, qui mobilise le corps en mouvement dans l'espace, et est rendu possible grâce à une série d'activités de boucles d'apprentissage entre moi et les autres, entre perceptions, actions et émotions (Soulaine, 2019).

### 3. Résultats des expérimentations

À partir de la mise en œuvre des deux dispositifs pédagogiques (*Wait!* en classe de CP; *Oh! No, George* en classe de CM1/2), les résultats des observations montrent des changements dans la conduite de séance, ainsi que les effets des différents types de gestes et des activités corporelles sur la production des élèves.

#### 3.1. Méthodologie du recueil de données

À l'issue de la première session de formation, une série d'entretiens d'explication (Vermersh, 2019) a été conduite par Caroline Raymond (UQAM) (Raymond, 2014) auprès de sept enseignantes ayant activement mené des séances de langues, selon l'approche corporelle préconisée. Puis, une seconde série d'entretiens semi-directifs a été conduite par Stéphane Soulaine, un an plus tard<sup>3</sup>, à l'issue de la seconde période de formation, afin d'évaluer et de documenter les transformations possibles chez les enseignantes. Le présent article se concentre sur l'activité de classe menée par deux enseignantes : Florence en classe de CM1/2, Laurence en classe de CP/CE1. Nous avons créé ensemble quatre dispositifs pédagogiques pour chaque classe. Toutes les séances d'enseignement ont été filmées, soit de manière informelle par le chercheur présent dans la classe en tant qu'observateur, soit par un caméraman professionnel de l'Université de Montpellier, disposant de deux caméras, l'une centrée sur l'activité de l'enseignante, l'autre sur l'activité des élèves. Les données des entretiens ont été croisées avec l'analyse des observations de l'activité de classe, et nous renseignent sur les processus de transposition didactique.

---

<sup>3</sup> La première session de formation a eu lieu de septembre 2017 à novembre 2017, la mise en œuvre dans les classes, de janvier à mai 2018. La seconde session de formation a eu lieu de septembre 2018 à novembre 2018, et la mise en œuvre de janvier à mai 2019.

### **3.2. La conduite de séance : posture de l'enseignante et interaction avec les élèves**

L'imitation-modélisation interactive dont nous avons parlé dans la première partie de l'article provoque une certaine forme de changement de posture de la part des enseignantes, et une capacité à transposer dans leur classe ce qu'elles ont vécu personnellement en formation. Florence, pour débiter une séance de classe, entreprend avec ses élèves un échauffement corporel, basé sur « l'écoute, la centration sur soi » (F-2-51). Ces activités d'écoute de soi et d'accordage rythmique permettent aux enseignantes de co-agir avec les élèves, qui sont amenés à reproduire gestes et paroles, comme une échoïstation de la parole et des gestes produits : « plutôt que d'avoir besoin de dire aux élèves 'regarde au tableau', là en fait, on forme un groupe » (F-2-51). Les films montrent en effet que la posture frontale d'enseignement est gommée au profit du faire-ensemble, le savoir est co-construit par la modélisation (l'enseignante fait une proposition), reprise par les élèves (l'imitation) suivie d'une série d'étapes d'ajustement (l'interaction). Florence nous dit : « à la troisième séance, avec les gestes [...] j'ai moins besoin d'être présente dans les consignes, c'est juste une invitation, une sollicitation, soit les mains, soit les gestes » (F-2-55).

Les deux enseignantes insistent sur le fait que placer le corps au centre de l'apprentissage en langues leur a permis de se détacher du rôle central du professeur traditionnel et de rompre avec l'enseignement linéaire d'une séance<sup>4</sup> : la conduite de séance est envisagée « plus comme une alternance de phases, quelque chose de moins linéaire, avec les gestes, les silences, plus à l'écoute et en interaction ... avec proportionnellement une grande part laissée à la parole des élèves » (F-2-49). Pendant la formation, Laurence, pour vivre le lâcher prise et prendre confiance dans ce qu'elle fait, se détache du regard et de l'approbation de ses partenaires, elle prend des initiatives. C'est ce qu'elle a transposé dans sa

---

<sup>4</sup> La linéarité d'une séance renvoie à une conception en une succession de phases distinctes (parfois juxtaposées, sans lien étroit entre elles) : rebrassage d'éléments précédemment enseignés, présentation et pratique d'éléments nouveaux, mémorisation, pratique orale.... Une approche globale et énaïve associe les différents éléments de l'apprentissage sous formes de boucles : réception, production, mémorisation.

classe. Elle débute ses séances par montrer et faire reproduire. Puis progressivement, elle s'aperçoit qu'il n'est pas forcément utile de produire avec les élèves, ils y parviennent seuls :

*J'ai commencé à faire les gestes avec eux et je me suis rendu compte que je ne servais à rien [...], je me suis détachée... bon je me suis dit, ils y arrivent seuls... je me suis mise un peu en retrait. Et puis ils ne me regardaient plus, [...] ils sont vraiment autonomes, ils sont entre eux. Ils n'interagissent plus avec moi mais avec les élèves au sein du groupe (L-1-123-125).*

### **3.3. Lecture de l'album et activités corporelles**

#### *3.3.1 Préparation corporelle à la lecture et production orale*

Laurence, pour introduire l'album de jeunesse *'Wait!'* et engager les élèves dans la compréhension du récit, débute la séance par un échauffement corporel où elle associe « quelques indices sur l'album comme *'you're in a river'* » (L-1-79), à des actions (*walk, stop, point, crouch down, ...*), des déplacements (*stop and go*) qui reprennent les étapes de l'histoire et les moments de marche et d'arrêts. Elle a transposé les activités d'attention et d'écoute corporelle vécues pendant les ateliers de formation : « tout ce qui est buste, la détente des épaules, les hanches... toute la colonne vertébrale » (L-1-79). Ces activités, selon elle, visent l'harmonie du groupe. Les activités d'accordage rythmique permettent une écoute de soi et des autres, où « tout le monde n'est pas réglé à la seconde près, mais on est tous ensemble, on fait tous la même chose ». D'après Laurence, la préparation corporelle de début de séance a plusieurs finalités : « c'est à la fois une préparation corporelle, et aussi un réinvestissement du lexique qui se trouve dans l'album » (L1-82) ». Elle illustre le récit grâce à la palette d'outils dont elle dispose, tout en mettant les enfants en action : « en montrant les *flashcards*, je faisais le chemin avec les cartes, illustré par le corps... c'est ce passage, du plat de la feuille, au corps, que je trouve intéressant, passer de la 2d au volume ; on imagine un mouvement à partir d'un support et on essaie de le faire évoluer à travers son corps ». C'est le principe énoncé de

l'apprentissage d'une langue étrangère qui est à l'œuvre ici : les élèves vivent une boucle perception-action (Soulaine, 2016).

Même si les premières tentatives de mettre le corps au centre sont hasardeuses et décevantes (« j'ai essayé de faire une journée corps, en pensant au départ que ça allait avoir un effet sur l'attention, sur l'écoute des élèves, mais je me suis aperçue que ça avait l'effet inverse, trop de corps tue le corps » L-2-11), Laurence met en relief l'évolution de sa pratique. Elle a apporté les modifications nécessaires qui lui permettent de proposer aux élèves un échauffement qui soit en lien avec l'objet d'étude : « avant c'était un peu moins lié à ce qu'on faisait, ils savaient qu'on s'échauffait mais peut-être pas pourquoi maintenant j'essaie d'intégrer des choses avec l'album ou la chanson ». En effet, les films ont montré que les enfants sont engagés dans la lecture quand ils perçoivent le lien direct entre geste, mime, action, repère iconique et parole. Les activités corporelles de préparation/échauffement doivent, d'une manière ou d'une autre, reprendre les contenus de l'œuvre à l'étude, et former un ensemble cohérent.

Pour conclure à propos de ce premier élément de *l'Apprendre par corps* et la lecture interactive d'album, il apparaît que les activités d'échauffement corporel basées sur l'accordage rythmique, les mises en situation par le geste, le mime, et l'imitation permettent :

- une attention à soi (être à l'écoute de son propre rythme), au service d'une écoute des partenaires de l'interaction, l'attention portée aux autres ;
- l'ancrage direct des élèves dans l'histoire et l'action, ils sont engagés dans le récit dès les premières activités corporelles. Une dynamique de l'interaction s'installe dès les premiers moments de la lecture.

### *3.3.2. L'utilisation des gestes et la boucle d'apprentissage : réception, production, mémorisation*

Les films réalisés pendant les séances de classe et les entretiens menés auprès des deux enseignantes montrent que les gestes iconiques qui aident à la compréhension, et les gestes phonologiques (gestographes) qui facilitent la prononciation de l'anglais, agissent également sur la capacité à mémoriser mots et énoncés. Ils agissent de concert. C'est par l'action du corps en mouvement que les

énoncés s'ancrent dans la mémoire des élèves.

Laurence conduit la lecture offerte de l'album *'Wait!'* dans une salle de motricité. Les enfants sont assis au sol face à elle. Elle a le livre en mains et présente l'histoire en disant « *I am going to read this story* ». Elle pointe certains éléments iconiques, insiste sur certains termes lexicaux, accompagne la lecture de gestes qui aident à la compréhension (*over, under*), et fait répéter certains éléments du texte en associant gestes, actions et paroles. Elle constate que certains élèves se rappellent immédiatement les premiers gestes d'accompagnement. Il y a résonance corporelle entre l'enseignante et les élèves, une boucle d'apprentissage s'installe grâce à la combinatoire gestes, actions, paroles. Elle associe la lecture offerte à des éléments spécifiques de la lecture en langue étrangère. Dans un premier temps, les élèves font/répètent les gestes iconiques (et parfois phonologiques) qui servent de déclencheurs de parole. Laurence nous dit : « Sans me sortir les paroles, elle [une élève de la classe] avait retenu le geste, le geste était présent, et j'ai beaucoup d'élèves dans ce cas, qui pendant les trois premières séances [...] avaient retenu la chronologie des gestes » (L-1-113).

Dans le même registre, lorsque Florence, dans sa classe de CM1/2, entreprend la mémorisation de répliques issues d'un dialogue, elle constate que la production et la mémorisation des énoncés s'effectuent grâce à l'association de plusieurs facteurs : tout d'abord, grâce à la combinaison des gestes (iconiques et phonologiques), produits ou non dans l'espace en fonction des besoins du récit et de la parole ; puis, en complexifiant la tâche, en proposant aux élèves des situations d'improvisation contrainte<sup>5</sup>. Florence nous dit : « de façon générale, les gestes les ont aidés pour le schéma intonatif, et plus que dire des mots, ça ajoute du sens (F-1-76) ». Elle poursuit en parlant de la production gestuelle comme une aide à dire les énoncés complexes dans un continuum de paroles :

*D'habitude ils s'arrêtent avant [la fin de l'énoncé à produire] ils mangent la moitié des mots au milieu... c'est là qu'on a fait les gestes, du coup, hop, ils ont cherché tout de suite à retrouver la phrase... tout de suite ils ont mis du sens, ils ont compté, ils ont réutilisé quand ils ont cherché les mots, ils ont*

---

<sup>5</sup> Pour comprendre le principe d'improvisation contrainte, vous pouvez consulter : Soullaine, S. (2016). Interaction langagière et engagement corporel : l'apprentissage éactif de l'anglais oral. *Études de didactique des langues*, 27, 57-77.

*dit quelque chose sur tree, ça leur plaît de dire des énoncés longs, ça leur plaît, ils sentent... la langue qui existe (F-1-77).*

À propos des gestes didactiques, Florence résume parfaitement bien la situation : « Un autre réinvestissement concerne le geste qui soutient le dialogue, qui aide à mémoriser (un texte), qui aide à en comprendre le sens ... ils font les gestes pour s'aider et éprouvent le plaisir de l'échange de la langue » (F-1-157). Certains élèves, d'habitude hésitants lorsqu'il s'agit de s'exprimer en anglais, prennent part plus facilement aux interactions. À de nombreuses reprises, les enseignantes ont observé chez leurs élèves une capacité accrue à mobiliser les gestes de façon autonome, pour activer la mémoire des énoncés, pour trouver une source s'apaisement :

*hier, vendredi... à un moment donné, ils étaient énervés, et hop un élève a commencé à faire les gestes de respiration ... ça les faisait rire comme même un petit peu, mais en même temps, ils le faisaient vraiment sérieusement en sachant quels effets positifs ça allait avoir sur ... leur attitude (F-2-6-8).*

### **3.4. Quelques limites et recommandations**

Nos observations des séances de lecture interactive d'albums de jeunesse en anglais et les entretiens auprès des deux enseignantes nous amènent à formuler trois types de remarques.

Les enseignantes vivent une tension entre, d'une part, la nécessité de fournir une lecture fluide, qui relate les faits saillants du récit, et la nécessité d'utiliser la palette d'outils d'aide à la réception de l'œuvre et la production orale interactive, que nous avons évoqués précédemment. Elles doivent gérer le niveau de densité d'informations et savoirs langagiers, corporels et linguistiques, en convoquant simultanément : la prise de parole et les modulations de la voix ; une théâtralisation de certains passages qui véhiculent différentes émotions ; les gestes didactiques et phonologiques et la circulation de ces aides entre elles-mêmes et les élèves, et entre les élèves. Un entraînement régulier de lecture interactive réduit ce phénomène de densité, en diminuant les informations de type commentaires sur l'œuvre et les

informations périphériques, qui ne sont pas contenues dans l'album. Cela permet de maintenir un niveau satisfaisant d'attention et d'engagement des élèves.

Le second point important observé concerne le ressenti corporel des enseignantes, qui peut constituer une entrave à une production efficace de mouvements et de gestes, et par conséquent des effets indésirables sur la production orale des élèves. Par ressenti corporel, nous entendons la capacité à ressentir les points d'appui, les trajets des gestes à produire, et l'adéquation entre visée pédagogique et engagement du corps dans l'action. Par exemple, la faculté à s'ancrer au sol avec des points d'appui solides, tout en étant détendu.e est une tâche complexe, qui nécessite là aussi un entraînement régulier, ce qui n'est pas sans questionner la formation des enseignants de manière générale et la place du corps dans le parcours scolaire et universitaire, en particulier.

Le dernier point est lié au second car il concerne le sentiment d'efficacité des enseignantes interviewées dans le domaine de la prononciation de l'anglais. Les difficultés rencontrées relèvent de la complexité des savoirs phonologiques en anglais à mettre en œuvre (articulations des sons, schéma intonatif, rythme) et de la capacité à faire le lien logique entre visée phonologique et choix des gestes à utiliser. Lors des formations des enseignants du premier degré en didactique de l'anglais, nous sommes arrivés à la conclusion que, pour faciliter leur tâche, une hiérarchisation des contenus phonologiques est essentielle. Ces choix doivent porter, en priorité, sur : 1) l'articulation des voyelles et des diphtongues, 2) le repérage et la production de schémas intonatifs, notamment pour les questions, 3) entraîner les élèves à produire un continuum d'énoncés basé sur l'alternance rythmique, dès les premières années d'enseignement, en évitant une approche lexicale où les mots sont détachés de leur contexte.

## **Conclusion**

Dans le domaine de la didactique des langues, il apparaît que, au vu des entretiens menés avec les deux enseignantes et des observations de classes, traiter de la complexité de la langue dès le CP est possible et nécessaire, en adéquation avec les programmes de l'école de 2015. Cette approche complexe propose d'envisager l'apprentissage de l'anglais en tenant compte de toutes les composantes

de la langue (linguistique et culturelle). La mise en acte de la lecture que nous nommons 'lecture interactive' diffère d'une lecture en langue de scolarisation, dans la mesure où les enseignantes doivent développer une technique propre à la langue cible. Nous avons vu qu'elles utilisent une palette de moyens pour faciliter la réception du récit et engager les élèves dans la production d'énoncés : une gestuelle didactique basée sur le geste iconique, le geste co-verbal, et le geste didactique (phonologique); une théâtralisation de la lecture, avec modulation de la voix, les attitudes corporelles qui mettent en relief la variété des émotions ; une technique de répétition interactive des énoncés. Les activités proposées aux élèves en première partie des séances confirment ce qui a déjà été mis en relief dans des projets antérieurs : les activités rythmiques et corporelles développent la capacité d'attention des élèves ; elles favorisent la capacité à interagir et être à l'écoute des partenaires de l'interaction, ce qui constitue un des fondamentaux de la didactique des langues.

Enfin, le plaisir d'enseigner et le plaisir d'apprendre, de s'engager dans la lecture et la production orale, est fréquemment évoqué par les enseignantes. Elles parlent du plaisir d'être en mouvement (les enseignantes et leurs élèves), vivre avec eux, parmi eux, une séance où les savoirs sont constamment en co-construction, où le plaisir d'enseigner « entre en résonance avec la joie ressentie par les enfants » (L-1-38).

### **Bibliographie**

- Harbonnier, N. (2007). *Technique class in dance teaching: questioning the obvious*. Conference Paper, June 2007. Consulté à la page suivante : [https://www.researchgate.net/publication/267926918\\_Technique\\_class\\_in\\_dance\\_teaching\\_questioning\\_the\\_obvious](https://www.researchgate.net/publication/267926918_Technique_class_in_dance_teaching_questioning_the_obvious).
- Haughton, C. (2012). *Oh No George!* London : Walker Books.
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspective on psychological science*, 3(3), 173-192.
- Portis, A. (2015). *Wait!* New York, NY : Roaring Brook Press.
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise: un mouvement dialogique intérieur et interactif* [Thèse de Doctorat, Université de Sherbrooke, Québec].
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews / Neuroscience*, 2(9) : 661- 670.

- Soulaine, S. (2013). *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle* [Thèse de doctorat. Université du Maine, Le Mans].
- Soulaine, S. (2014). Le défi d'une transposition didactique inédite : création d'un gestographe. *Languages in Motion*. Revue en ligne du CRINI. <https://crini.univ-nantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp>.
- Soulaine, S. (2017). Interaction langagière et engagement corporel : l'apprentissage énonciatif de l'anglais oral. *Études de didactique des langues*, 27, 57-77.
- Soulaine, S. (2019). Émotions et apprentissage d'une langue étrangère: l'anglais en milieu universitaire. *Revue Diversité*, Canopé.
- Tellier, M., Guardiola, M. & Bigi, B. (2011). Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation. TALN. Consulté à l'adresse suivante : <http://www2.lpl-aix.fr/~bigi/Doc/bigij2011degels.pdf>.
- Vermersh, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

## **Annexe 1: représentation des gestes chez les enseignantes**

Laurence débute la lecture de l'album



Florence propose des activités d'échauffement, des activités rythmique et phonologique



Florence lit l'album 'Ob! no George', en s'aidant d'une variété de gestes iconiques et situationnels pour la réception du récit puis la production des élèves



George thinks : 'I hope I'll be good'.



(pointing at some elements)



I said I'd be good... George thinks.



I said I'd be good but I love to dig soil, George thinks.



George sees something in the kitchen



What will George do?



Oh! No George! What have you done?



You've ruined the place