

# **Table des matières**

<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>I) Le corps : élément clé dans l'apprentissage de la grammaire.....</b>	<b>7</b>
1) Epistémologie de l'enseignement de la grammaire : un apprentissage traditionnel qui tend à changer .....	7
2) La grammaire cognitive : une grammaire liée au corps .....	11
<b>II) L'approche kinesthésique à travers la perspective actionnelle : une nouvelle façon d'enseigner la grammaire anglaise .....</b>	<b>13</b>
1) L'action, processus déclenché par l'intention, au centre de l'approche kinesthésique et de la perspective actionnelle .....	13
2) La perception : sélection des éléments pertinents pour agir .....	17
3) La mémorisation .....	20
<b>III) De nouvelles perspectives pédagogiques .....</b>	<b>22</b>
1) L'apprentissage de la grammaire anglaise à travers le dessin .....	22
2) La grammaire en mouvement .....	25
<b>Conclusion .....</b>	<b>28</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>30</b>

## Introduction

L'apprentissage de la grammaire a toujours été considéré comme une tâche ardue pour nombre d'élèves. Cela semble encore plus fastidieux lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère, fonctionnant bien souvent différemment de la langue maternelle. La plupart du temps, on s'aperçoit que les élèves apprennent des règles, les appliquent parfois avec difficulté, mais finalement sont incapables de les replacer dans un autre contexte, et finissent donc par les oublier. Tout est alors à recommencer, d'année en année, ce qui peut être source de découragement et de frustration pour le professeur mais aussi pour l'élève qui peut éventuellement ressentir qu'il ne progresse pas.

J'ai pu observer cette situation à de nombreuses reprises, notamment lors de cours de soutien en anglais pour des collégiens et lycéens. J'ai pu faire le constat suivant : en règle générale la grammaire ne fait pas sens pour eux, comme ils savent le dire si souvent « c'est du chinois pour moi madame. » Cependant, ce n'est que cette année que j'ai compris à quel point les bases d'une langue étrangère étaient difficiles à acquérir. En effet lors d'une séquence de révision sur le présent simple avec des 4<sup>èmes</sup> je me suis vite aperçu lors d'un atelier de grammaire, que sur les vingt-trois élèves, seulement trois savaient faire une phrase au présent simple.

C'est donc à ce moment précis que j'ai commencé à remettre en question l'enseignement traditionnel de la grammaire. Celle-ci fait partie intégrante d'une langue, sans elle il nous serait impossible de nous faire comprendre, il nous paraît donc impensable en tant que professeur de langue de passer outre. Henri Besse (1991, p.10) définit ce qu'est la grammaire : « [le mot grammaire] désigne clairement un principe d'organisation interne, propre à une langue donnée. » Il poursuit en expliquant que la « grammaire renvoie (...) à l'étude, à la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue » (10). Tentons d'illustrer ces propos : nous utilisons la grammaire tous les jours, à chaque fois que les mots sortent de notre bouche pour former un énoncé, le français (tout comme les autres langues) est un assemblage complexe de structures, de règles que nous appliquons pour communiquer et nous faire comprendre. Nous utilisons la grammaire quotidiennement sans nous en rendre compte et sans réfléchir puisque nous l'avons intériorisée. En effet si nous prenons l'exemple d'un enfant qui apprend à parler, il va

réussir à faire des petites phrases au fur et à mesure de son apprentissage sans pour autant connaître la définition d'un sujet, d'un verbe ou d'un complément. Il intériorise peu à peu la langue puisqu'il est immergé dans une communauté, dans un pays qui la parle. A l'école il apprendra par la suite le fonctionnement interne de sa langue, ce qui nous amène à la seconde partie de la définition du mot grammaire selon Henri Besse. Lors de l'apprentissage de l'anglais, la grammaire n'est pas intériorisée par les élèves (on considèrera les élèves bilingues comme des exceptions). Il faudra donc réfléchir sur la langue cible et la langue de départ afin de dégager les structures propres à la langue en cours d'apprentissage, c'est sur ce point que nous allons nous focaliser dans ce mémoire.

La grammaire est souvent abordée « traditionnellement » dans nos classes, une règle est énoncée à un moment du cours, qu'elle soit trouvée par les élèves ou apportée par le professeur, puis les élèves doivent l'apprendre et faire des exercices d'application pour la mémoriser et la réutiliser dans différentes activités langagières. Nous pouvons nous demander si ce contexte d'apprentissage, c'est-à-dire l'appropriation des structures d'une langue à travers l'énonciation de règles suivie d'exercices, n'est pas quelque peu artificiel tout comme peut sembler l'être l'apprentissage en institution. En effet, à quoi bon parler anglais pendant une heure de cours quand on peut parler français pour communiquer ? Pour certains élèves cette approche « traditionnelle » de la grammaire anglaise demeure abstraite et ne fait pas sens pour eux. Henri Besse (1991, p.27) affirme que :

Selon l'anthropologie linguistique « le langage n'est pas conçu comme un ailleurs mental, une démarche d'abstraction. Il participe comme un élément cosmique du corps et de la nature, confondu avec la force motrice du corps et de la nature. Son lien avec la réalité corporelle et naturelle n'est pas abstrait ou conventionnel, mais réel et matériel. »

L'auteur évoque ici le langage que nous pouvons tenter de lier à la notion de grammaire. Le langage regroupe tout système de communication dont la langue fait partie. En outre, comme nous l'avons évoqué précédemment la grammaire « désigne clairement un principe d'organisation interne, propre à une langue donnée » (Besse, 1991, p.10). Si le langage n'est pas un processus abstrait, la langue qui est une forme du langage ne devrait pas l'être non plus et par conséquent la grammaire désignant l'organisation interne de la langue ne devrait pas l'être non plus. Cependant elle semble rester abstraite pour les élèves, nous allons nous demander dans ce mémoire si l'intégration du corps en classe de langue permettrait de rendre plus concret l'apprentissage de la grammaire.

D'ailleurs, ce qui nous interpelle dans la citation de Besse ci-dessus, c'est la mention du corps. Le langage est directement lié à celui-ci et nous pouvons constater que très souvent à l'école l'impasse est faite sur le corps comme moyen d'expression. Jean-Rémi Lapaire (2005, p.58) confirme cette hypothèse comme quoi le corps et la grammaire seraient intimement liés : « Notre perception de l'espace et de la matière, notre interaction sensorielle et motrice avec l'environnement socio-physique dans lequel nous évoluons, constituent le socle ou « décor » cognitif (...) de toute grammaire. » Une approche kinesthésique, c'est-à-dire une approche relative à l'ensemble des sensations liées aux mouvements du corps semble être compatible avec l'apprentissage d'une discipline comme la grammaire. L'intelligence kinesthésique est l'une des intelligences répertoriées par Howard Gardner (2008) dans sa théorie des intelligences multiples. En effet selon lui, chaque individu possède un potentiel qui lui est propre, soulignant la singularité de chacun sur le plan cognitif, selon les formes de l'intelligence que nous possédons. L'intelligence kinesthésique « est la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens en utilisant tout [*sic*] partie de son corps » (Gardner, 2008, p. 21).

Cette forme d'intelligence semble souvent délaissée au profit des intelligences langagière et logico-mathématique, généralement mobilisées à l'école. En effet, en particulier dans les cours de langue, le verbal est beaucoup sollicité. Qu'en est-il d'un élève dont l'intelligence langagière selon Gardner (2008) n'est pas prédominante ? Tous les élèves ne sont pas sensibles aux sons, aux structures de la langue, aux mots ni à leur fonction. Nous pouvons nous interroger quant aux difficultés ressenties par ces élèves lors de l'apprentissage de la grammaire. Dans quelle mesure le langage corporel peut-il aider un élève ? La perspective actionnelle permet-elle une mise en place d'un autre enseignement de la grammaire ? Nous tenterons tout au long de ce mémoire de répondre à la problématique suivante : l'approche kinesthésique peut-elle favoriser l'apprentissage de la grammaire anglaise au collège ?

D'ores et déjà nous pouvons établir quelques hypothèses : Et si l'introduction d'une approche kinesthésique permettait une meilleure compréhension de l'utilisation de la grammaire anglaise ? Peut-être que cette approche pourrait être un facteur de motivation pour des élèves en général réfractaires à cette discipline. Nous appuierons cette analyse sur des lectures se basant sur des études linguistiques, cognitives et psychologiques, ainsi que

sur des expérimentations sollicitant une approche kinesthésique dans une classe de 4<sup>ème</sup>. Nous analyserons également les réactions des élèves en distribuant des questionnaires où ils pourront s'exprimer librement.

Ce mémoire évoquera dans une première partie la place du corps dans l'apprentissage de la grammaire, puis il se penchera sur le lien entre approche kinesthésique et perspective actionnelle, pour ensuite traiter des nouvelles perspectives pédagogiques envisageables.

## I) Le corps : élément clé dans l'apprentissage de la grammaire

### 1) Epistémologie de l'enseignement de la grammaire : un apprentissage traditionnel qui tend à changer

Tout d'abord, tentons de définir ce qui se cache derrière le mot « apprentissage » : selon Quivy et Tardieu (2002, p.34) il se différencie « de l'acquisition (opérée en milieu naturel, non guidée), l'apprentissage se déroule exclusivement en milieu institutionnel et est soumis aux lois d'une **progression** instaurée dans des programmes officiels. » Il a lieu grâce aux efforts conjoints du professeur et de l'apprenant, le but étant pour ce dernier d'acquérir des savoirs et des savoir-faire. Nous allons donc nous intéresser à l'apprentissage de structures grammaticales chez des élèves tout au long de ce mémoire.

Tournons-nous tout d'abord du côté de l'épistémologie de l'enseignement de la grammaire, un bref retour en arrière s'impose pour constater qu'un apprentissage traditionnel de cette discipline a toujours été de mise, mais que petit à petit son enseignement tend à évoluer. Tout d'abord, qu'appelons-nous enseignement traditionnel ? Tisset et Léon (1992, p.135) ont étudié la question : « Par enseignement grammatical traditionnel, il faut entendre : une approche de la grammaire qui en fait une discipline spécifique, autonome, étanche, étrangère à toute préoccupation de lecture ou d'expression écrite, un enseignement qui privilégie l'analyse et l'acquisition d'une terminologie au détriment du réinvestissement dans l'écriture. » Nous pouvons supposer que notre enseignement des langues est l'héritage des approches traditionnelles passées dont la grammaire semble-t-il ait toujours été favorisée au détriment de la communication. Nous pouvons nous demander quelle est la place du corps dans ces méthodes. Lapaire (2005, p.96) déclare que « la communication est une conduite sociale d'adaptation et d'interaction qui engage le corps dans son entier. La gestualité [...] fait partie intégrante du système de communication. »<sup>1</sup> Nous allons tenter de démontrer que l'enseignement de la grammaire au fil du temps n'a pas pour objectif la communication. S'il n'y a pas de communication,

---

<sup>1</sup> Lapaire reprend ici une théorie de Ray Birdwhistell, anthropologue ayant travaillé sur la kinésique et le langage du corps.

nous pouvons suggérer l'absence du corps dans l'apprentissage puisque comme le souligne Lapaire le corps est présent où réside la communication.

Au XVIIIème siècle dans la méthodologie traditionnelle, on apprenait la grammaire à travers des textes de thème qu'on traduisait ainsi qu'à travers la mémorisation de phrases. Une règle était présentée, puis on tentait de créer des phrases à partir de celle-ci, phrases qu'on traduisait ensuite. En effet la traduction était le moyen privilégié dans l'enseignement de la grammaire anglaise à cette époque. La mémorisation comme unique moyen d'apprendre une langue paraît quelque peu réducteur. En effet parler une langue c'est être libre de pouvoir choisir quoi dire en toute circonstance. Si l'on apprend des phrases « toutes faites » la communication sera probablement très restreinte.

Il s'est ensuivi la méthode naturelle à la fin du XIXème siècle, où l'accent n'était pas mis sur la grammaire mais « plutôt sur la langue comme un tout » (Mona Mpanzu, 2011). C'est en écoutant et en imitant qu'un apprenant se familiarisait avec la langue. Est arrivée ensuite la méthodologie directe à la fin du XIXème et début du XXème siècle. Le français était banni, la langue orale privilégiée mettant à l'honneur des exercices simulant des conversations. Lors de cet apprentissage aucune comparaison avec le français n'était possible. L'apprentissage par l'intermédiaire de la simulation et de l'imitation pose également question en ce qui concerne la langue comme moyen de communication. Nous pouvons douter par rapport à l'appropriation de faits grammaticaux qui pourront être réutilisés dans d'autres situations de communication puisque ceux-ci ne sont pas explicités, il semble donc difficile de savoir si l'apprenant a compris ou répète juste de mémoire.

En 1920 apparaît la méthodologie active qui diffère des méthodes précédentes par l'explication des structures grammaticales et la répétition de celles-ci, on commence à cette époque à expliciter plus qu'à répéter. Pendant la seconde guerre mondiale c'est la méthodologie audio-orale qui est mise en place, avec des exercices structuraux, exercices de répétition, dans lesquels les apprenants devaient réemployer les structures apprises préalablement. Le but était de générer des réflexes de la part des élèves. Cette méthodologie se base toujours sur la répétition même si elle explicite les structures grammaticales. Comme nous l'avons mentionné précédemment l'apprentissage par la répétition ne semble pas parfaitement propice à la communication.

A partir des années 1960, cette approche est remplacée par la méthodologie audiovisuelle qui se base encore une fois sur la répétition de modèles. En effet dans les manuels

il y avait des images que devaient regarder les apprenants et une cassette diffusait des dialogues en anglais dont les élèves devaient déduire le sens. Ceux-ci devaient répéter les dialogues après avoir compris le message. Les faits de langue apparaissaient donc dans le document, les élèves devaient ensuite faire des exercices d'application pour maîtriser les structures grammaticales. La compréhension du fait de langue se basait sur la déduction de l'apprenant, il n'était pas explicité par le professeur.

L'approche communicative est apparue ensuite, dans les années 1970. Elle a révolutionné le monde de l'enseignement car elle met au centre de sa pédagogie la communication. Le professeur « devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. » (Mpanzu, 2011) On introduit des supports adaptés aux besoins des élèves et les jeux de rôles sont les activités types proposées à l'époque. Les structures grammaticales étaient introduites mais toujours dans le but de favoriser la communication. Les élèves devaient conceptualiser les règles grammaticales à partir de documents. Comme son nom l'indique l'approche communicative met en avant la communication dans son apprentissage de la langue et ceci pour la première fois. Les élèves parlent spontanément, ce qui différencie la méthode communicative des méthodes précédentes. En effet la spontanéité pourrait s'opposer à l'imitation et la mémorisation de structures puisque justement elle ne correspond pas forcément à un modèle prédéfini, l'élève tente de délivrer un message avec ses propres moyens.

Ces descriptions semblent s'accorder avec la définition de l'enseignement traditionnel de la grammaire que nous avons évoquée auparavant. En effet apprendre l'anglais en mémorisant des phrases, en les répétant, ou encore en faisant des exercices de simulation, il semble bien s'agir de l'acquisition de terminologies plus que l'appropriation d'une langue qu'on saura par la suite réutiliser dans n'importe quel contexte. Si on analyse les différentes approches de l'enseignement de la grammaire au cours de l'évolution de la pédagogie on se rend compte des limites dont elles font preuve. Si l'on considère le mouvement behavioriste qui consistait à répéter des modèles préconstruits, on peut se demander si l'apprenant aurait réussi à communiquer dans un pays anglophone. Ces méthodes d'enseignement paraissent mettre en œuvre l'apprentissage de la grammaire comme une finalité. Les structures sont apprises non pas pour pouvoir les réutiliser dans n'importe quelle autre situation mais simplement comme un apprentissage de la langue



elle-même. C'est donc pourquoi nous pouvons supposer que l'enseignement de l'anglais ait toujours favorisé la grammaire au détriment de la communication.

Qu'en est-il aujourd'hui ? La plupart des professeurs de langue que l'on peut observer explicitent les faits de langue, les comparent parfois avec le français, mais très souvent de la même manière : une règle est induite ou déduite, elle doit être apprise par cœur par les élèves, des exercices d'application sont ensuite mis à disposition pour que les apprenants mémorisent cette nouvelle règle. On attendra très généralement d'eux qu'ils réussissent à remplir un texte à trous, ou qu'ils conjuguent sans faire de fautes le verbe « be » au présent par exemple, puis on leur mettra une note, attestant de leur maîtrise de la règle. Sauront-ils l'utiliser dans un autre contexte ? Là réside le doute : « Les approches traditionnelles, basées principalement sur la grammaire, mettent nos apprenants en situation d'échec quand ils essayent d'appliquer leur connaissance de la langue hors de la salle de classe. » (Pluskwa, Willis & Willis, 2003, p.207)<sup>2</sup>

Aujourd'hui les choses tendent à changer, depuis quelques années nous sommes entrés dans l'ère de l'approche actionnelle qui met l'apprentissage de la langue au service de tâches. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) une tâche est décrite comme étant une « visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (16). La grammaire est donc devenue un outil pour la réalisation de la tâche, nous n'apprenons plus la langue pour elle-même. En effet, la grammaire n'est plus un objectif en soi, nous n'apprenons plus la grammaire anglaise dans le simple but d'analyser les structures de la langue. La grammaire est relayée au second plan, tandis que l'action apparaît au-devant de la scène.

De plus, selon le CECRL (2001) les élèves sont considérés comme « des acteurs sociaux » (15). Le mot « acteur » nous interpelle, en effet sous ce mot réside le mot « agir ». Lorsque nous agissons n'y a-t-il pas implicitement une référence au corps ? Ernesto Martín Peris (2003, p.110)<sup>3</sup> emploie dans son article les mots « actif » et « dynamique » pour évoquer « cette nouvelle perspective sur l'enseignement ». Il s'agit d'être actif et dynamique au sens cognitif du terme, c'est-à-dire que les élèves ne sont plus

---

<sup>2</sup> L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! Article que l'on retrouve dans *L'Approche Actionnelle dans l'enseignement des langues*, 2003.

<sup>3</sup> L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ? Article que l'on retrouve dans *L'Approche Actionnelle dans l'enseignement des langues*, 2003.



seulement spectateurs de la transmission de savoirs mais également acteurs puisqu'ils sont au cœur de leur apprentissage. Cependant les termes « actif » et « dynamique » peuvent aussi renvoyer à un champ lié au corps ; il n'y a pas d'action sans engagement du corps, tout comme le mot « dynamique » peut également renvoyer à tout ce qui est relatif aux mouvements. Nous pouvons supposer que lorsque les élèves doivent répondre à des besoins par l'action, ce n'est pas seulement leurs connaissances qui sont réquisitionnées mais tout leur corps, comme la linguistique cognitive nous invite à le penser.

## 2) **La grammaire cognitive : une grammaire liée au corps**

Aux Etats-Unis, dans les années 80, plusieurs linguistes ont effectué des recherches qui ont mené à l'élaboration de la grammaire cognitive. Les sciences cognitives étudient le processus de pensée, la grammaire cognitive est donc une nouvelle façon d'envisager le langage et ses structures directement en lien avec la complexité de la pensée humaine. Jean-Rémi Lapaire (2005, p.207), dans un glossaire à la fin de son ouvrage explicite ce qu'est la grammaire cognitive:

Approche [...] qui met en relation les formes grammaticales avec l'acquisition, l'organisation et les mécanismes fondamentaux de la connaissance. [...] La grammaire cognitive refuse de dissocier la grammaire du « reste », qu'il s'agisse du fonctionnement général du corps et de l'esprit ou des autres composantes du langage.

Il se penche également plus particulièrement sur la linguistique cognitive qu'il décrit comme étant « une approche du langage qui relie les formes de l'expression (mots, gestes, constructions, ect) aux structures et mécanismes de la connaissance » (212). La cognition désigne l'ensemble des processus complexes mis en œuvre par notre pensée et notre cerveau afin de construire notre propre répertoire de données que sont nos connaissances.

La grammaire cognitive se démarque des autres grammaires car elle ne considère pas le langage comme un élément autonome, mais comme « la manifestation de mécanismes très généraux, également à l'œuvre dans d'autres activités cognitives, comme la perception visuelle ou l'expérience sensori-motrice » (Fuchs, 2013, p.1). La grammaire cognitive semble donc indissociable du fonctionnement de l'esprit puisqu'elle le révèle

selon Lapaire (2005, p. 208). Dans cette explication, le langage et la faculté de mouvoir son corps sont issus des mêmes mécanismes, ce qui nous incite à nous interroger sur la façon d'enseigner la grammaire à l'école. S'adapter au fonctionnement de notre système cognitif ne serait-il pas une aide à l'apprentissage du langage ? Jean-Rémi Lapaire (2005, p.21) insiste sur le lien entre langage et corps : « l'observation des langues naturelles révèle que les éléments lexicaux qui servent à construire les systèmes grammaticaux de localisation sont primitivement liés au corps et à certaines données de l'expérience. » Le mot « primitivement » nous interpelle dans cette phrase, en effet, le langage est un mode de communication mais n'est-il pas né d'un certain besoin directement lié à l'action ? Chasser, se bâtir un abri, survivre face à des prédateurs... On peut se demander si le langage n'a pas découlé de ces nécessités. L'homme a probablement eu besoin d'établir un mode de communication directement en lien avec ce qu'il vivait au début de l'humanité, avec sa propre survie. Certes l'homme a évolué, le langage également, chaque culture a développé sa propre langue et ses propres codes, mais peut-être a-t-on tendance à oublier qu'une langue est d'abord un moyen de communication et d'action. Nous pouvons nous demander si les cours de langue aujourd'hui ont pour but de donner des outils de communication aux élèves, de les aider à s'exprimer : « [E]n milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même » (Richer, 2003, p.52)<sup>4</sup>. Peut-être qu'une approche kinesthésique rétablirait le lien entre langage et communication (cette dernière étant en lien avec l'action, le corps), puisque ces deux éléments semblent être omis dans l'enseignement des langues en institution scolaire.

Nous allons donc à présent nous pencher sur l'apprentissage de la grammaire en action, concept qui semble connecter perspective actionnelle et approche kinesthésique.

---

<sup>4</sup> Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? Article que l'on retrouve dans *L'Approche Actionnelle dans l'enseignement des langues*, 2003.

## **II) L'approche kinesthésique à travers la perspective actionnelle : une nouvelle façon d'enseigner la grammaire anglaise**

### **1) L'action, processus déclenché par l'intention, au centre de l'approche kinesthésique et de la perspective actionnelle**

L'approche kinesthésique et la perspective actionnelle peuvent être mises en relation autour d'un même concept : celui de l'action. Comme nous l'avons vu auparavant et comme son nom l'indique, la perspective actionnelle place l'action au centre de sa pédagogie. De plus, l'action est indissociable du mouvement comme nous l'avons vu auparavant puisqu'il n'y a pas d'action sans engagement du corps, sans mouvement émanant de celui-ci. Qui plus est, Berthoz et Petit (2006, p.145) nous permettent de lier action et kinesthèse en nous rappelant l'étymologie du mot « kinesthèse » : « kinêsis (mouvement) dérivé de *kineô* (κινέω, mouvoir) + *aisthêsis* (sensation, perception) dérivé de *aiô* (αἰώ, entendre, percevoir). » Ils en donnent la définition suivante : « Ce n'est ni plus ni moins qu'une sensation de mouvement » (145).

Quand nous évoquons le mot « action », nous pouvons penser à une série de mouvements qui s'enchaînent pour parvenir à un but que l'on s'est fixé. On y voit là une opération mécanique du corps faisant appel à un processus complexe dirigé par le cerveau. Cependant, l'action serait directement liée à la notion d'acte, comme Berthoz et Petit (2006, p.13) l'attestent en citant Merleau-ponty<sup>5</sup>: « Derrière le mot « action », il y a un concept plus essentiel : celui d'*acte*. Un acte au sens propre du mot, une création inédite à dater de laquelle l'histoire du comportement est qualitativement modifiée. » L'acte serait donc à prendre en compte dans le concept d'action, Berthoz (2013, p.9) définit ce qu'est l'acte :

L'acte n'est pas le mouvement, l'acte est l'intention d'interagir avec le monde ou avec soi-même comme partie du monde. L'acte est toujours poursuite d'un but, il est toujours soutenu par une intention. Il se fait organisateur de la perception, organisateur du monde perçu.

---

<sup>5</sup> Merleau-Ponty, *La Structure du comportement*, Paris, PUF, 1942-2002, p.105.

Nous comprenons à travers cette explication que l'acte est un processus cognitif qui donne naissance à l'action. En effet l'acte se concrétise à travers l'action, c'est-à-dire par les mouvements du corps. Berthoz (2013) dans cette explication mentionne deux mots d'une grande importance : intention et perception. Nous allons dans un premier temps aborder la notion d'intention étroitement liée à l'attention, puis nous nous focaliserons sur la perception pour enfin étudier le concept de mémorisation.

Comme le précise Alain Berthoz (2013, p.9) l'intention semble « [soutenir] l'acte ». Notre corps se meut dans un but déterminé, beaucoup de chercheurs ont démontré qu'une action était toujours précédée d'une intention, c'est ce que confirme Berthoz (2006, p.68):

Ce qui entre en jeu, en ces étapes précoces de la microgenèse de l'action, n'est pas simplement une accumulation d'énergie qui attendrait le moment de se dépenser, mais plutôt la formation avant l'occurrence du mouvement d'*une intention*, c'est-à-dire d'un *contenu de sens* qui fera que ce mouvement ne sera pas simplement « mouvement », c'est-à-dire comportement moteur, mais justement « action » visant un but.

Toute action résulte d'une intention qu'on pourrait définir comme étant un désir ou une envie ayant un but précis. Berthoz (2006, p.15) nomme cela « l'acte intentionnel » lorsqu'il reprend les termes d'Edmund Husserl dans son essai. Cet acte résulte d'une chaîne de commandes que le cerveau transmet aux cellules nerveuses avant d'atteindre les cellules musculaires sous forme de décharges. Berthoz (2006, p.8) explicite ce mécanisme en évoquant les fonctions du cerveau :

Pour le physiologiste, le cerveau est un ensemble complexe de structures anatomiques et de connexions entre ces structures qui les regroupent simultanément ou alternativement en de multiples circuits entrecroisés, où ces structures jouent le rôle de relais dans les grands systèmes de traitement des fonctions cérébrales.

L'être humain ne meut pas son corps dans un but purement mécanique. S'il perçoit, réagit au monde qui l'entoure, utilise les muscles et organes de son corps c'est dans un but défini. Ce but semble être la visée de l'intention. On pourrait associer le mot « intention » à « acte de volonté » comme le souligne Berthoz (1997, p.152) dans un exemple qu'il donne décrivant le processus d'un mouvement des doigts :

Lorsque nous tendons les doigts et que nous examinons la série des actes qui ont dû se produire [...], nous trouvons au début l'acte de la volonté, acte nerveux, ensuite la contraction du muscle, acte musculaire, enfin le mouvement de l'organe, acte mécanique.

L'intention semble être étroitement liée au concept d'attention. En effet, ne sommes-nous pas plus ou moins attentifs en fonction de la volonté que nous avons de réaliser une tâche ? Alain Berthoz (2004, p.2) tente d'expliquer ce qu'est l'attention et le processus mis en place lors de son activation :

[L]e cerveau [est] considéré comme un filtre qui sélectionne les informations dans un flux. On y inclut la notion de système superviseur attentionnel, situé entre les processus de perception et d'action, qui opère une sélection des stimuli « pertinents ».

Selon Berthoz (2004, p.2) lorsque la sélection des stimuli est établie, deux attitudes peuvent être envisagées : une attitude qui serait « active (le sujet est attentif à ce qu'il voit) ou passive (il est inattentif) ». L'acte d'être attentif ou non résulterait de l'intention puisque l'attention est soumise à l'intention (Berthoz, 2006, p.112).

De plus, le CECRL (2001, p.122) invite les professeurs à trouver des tâches qui engagent la motivation de l'élève, qui lui donnent envie de travailler et d'apprendre :

**L'implication et la motivation** : il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée [...] conduira l'apprenant à une plus grande implication.

L'implication semble être liée à l'intention, en effet il est plus facile de s'impliquer pleinement lorsque quelque chose nous plaît, nous est agréable et nous motive. C'est ce que tente de mettre en place la perspective actionnelle en proposant des tâches attractives qui mettent l'élève en action. L'approche kinesthésique en plus d'être un moyen permettant de stimuler la créativité et la curiosité des élèves, est probablement une approche qui les motive justement car elle fait appel à leur corps qu'ils mettent en action. L'élève est donc actif dans son apprentissage puisqu'il le vit, ce qui favorise probablement l'attention car il n'est plus dans la routine des cours magistraux où il est passif face à son apprentissage.

A présent nous allons proposer un exemple d'expérimentation en classe de 4ème pour illustrer notre propos. Lors d'une séquence nous avons besoin d'utiliser le présent continu pour la description de photographies et de peintures lors de la réalisation d'une tâche. J'ai donc décidé d'organiser un atelier grammaire basé sur le mime. Ce qu'il y a d'intéressant avec le mime c'est qu'il est un moyen de communiquer différemment puisque

le verbal est complètement absent. En effet, par le mime, nous comprenons le message véhiculé entièrement grâce au langage du corps. Il s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle qui ne favorise pas constamment les activités langagières. J'ai souhaité faire comprendre à mes élèves l'emploi du présent continu en anglais en les impliquant dans des actions en cours de déroulement, qu'ils pouvaient visualiser et vivre en vrai. Le premier exercice consistait à mimer des actions qui se trouvaient sur un petit papier qu'un ou plusieurs élèves devaient piocher. Par la suite les élèves devaient eux-mêmes choisir des actions à mimer. C'est donc à tour de rôle qu'ils ont mimé les actions, leurs camarades devaient deviner de quoi il s'agissait. Ce n'est qu'une fois l'action mimée qu'ils ont dû décrire ce qu'ils voyaient grâce à l'emploi du présent continu. Tout se faisait à l'oral, spontanément. Nous avons effectué un deuxième exercice qui mettait en situation un arrêt sur image. Quelques élèves mimaient une situation quand un autre élève, photographe pour l'occasion mimait l'action de les prendre en photo. A ce moment-là les élèves en action arrêtaient de bouger, mimant cet arrêt sur image. On pouvait alors décrire avec le reste des élèves ce qui se passait sur cette « photo » taille humaine.

J'ai pu immédiatement remarquer à quel point les élèves se sont impliqués dans l'activité. J'avais un peu peur que le jeu prenne le dessus sur l'anglais, mais bien au contraire. En plus de s'amuser les élèves ont tous parlé anglais sans se référer au français. Le plus important est je crois l'implication de tous. Contrairement aux cours habituels pendant lesquels quelques rares élèves suivent ce qui est en train de se passer (un fait de langue est noté dans le cahier puis appliqué dans des exercices) nous avons pu constater que pendant cet atelier mime tous les élèves ont participé avec plaisir. A la suite de cette activité, j'ai questionné les élèves pour savoir ce qu'ils en avaient pensé. Sur les vingt-deux élèves, deux n'ont pas aimé l'atelier, deux n'ont pas répondu et trois ont aimé voir les autres mais ont trouvé ça difficile de mimer devant la classe. Le reste des élèves semblent avoir apprécié cette façon de faire de la grammaire. Cette discipline est très souvent source d'ennui et de difficulté pour les élèves : « c'est nul et dur », « je trouve ça très dur », « pas passionnant ». L'approche kinesthésique apporte probablement un côté ludique et rend la grammaire plus captivante, plus accessible. Certaines réactions montrent l'enthousiasme de certains élèves : « madame on pourra faire ça tous les vendredis ? », « c'est drôle, bien et on apprend mieux ». Cet enthousiasme jouera très probablement un rôle dans leur volonté de se mettre en action, à être acteur de leur apprentissage et donc aura très certainement un effet positif sur leur attention.

De plus, Berthoz (2006, p.151-152) fait part d'une théorie de Husserl concernant la motivation « pensée strictement dans son caractère de mise en mouvement » Berthoz déclare que selon Husserl :

*L'intentionnalité [...] se déploie toujours à l'occasion d'une motivation. Autrement dit, la motivation joue un rôle de contexte pour le déploiement d'une intentionnalité, c'est-à-dire une visée de sens qu'il faut concevoir comme étant d'abord vide de contenu, bien que déterminée quant à son but et se maintenant jusqu'à sa saturation, son plein de sens. Il n'y a d'information nouvelle que quand je bouge mon corps (151-152).*

Le mot « motivation » tel que nous le pensons aujourd'hui et tel qu'il apparaît dans le CECRL (2001) est en lien avec les raisons qui nous poussent à agir. Lorsque la motivation de l'élève est évoquée ce sont les intérêts qu'il va y trouver et son envie de réaliser telle tâche. Et comme nous l'avons mentionné précédemment l'étymologie du mot « motivation » renvoie au mouvement et donc au corps. Si l'on se réfère à la théorie de Husserl évoquée par Berthoz (2006) on peut émettre l'hypothèse que si les élèves se mettent en mouvement, l'intentionnalité en découlera puisque ces deux concepts sont étroitement corrélés.

Nous venons de voir que l'intention déclenche l'action, laquelle nous allons étudier à présent tout en nous focalisant sur les liens qu'elle tisse avec la perception.

## **2) La perception : sélection des éléments pertinents pour agir**

Percevoir fait appel aux sens, nous possédons des capteurs sensoriels qui nous permettent d'appréhender le monde dans lequel nous vivons. Berthoz (2006, p.124) précise que : « C'est le but de l'action qui organise la perception. » En effet dans un essai récent (2013, p.10) il déclare que « percevoir n'est pas seulement combiner, pondérer, c'est sélectionner. C'est, dans la masse des informations disponibles, *choisir* celles qui sont pertinentes par rapport à l'action envisagée. C'est lever les ambiguïtés, c'est donc décider. » Il semblerait que la perception soit un processus de traitement de l'information qui fonctionne selon un but fixé.



Intégrer une approche kinesthésique dans l'enseignement de l'anglais à travers la perspective actionnelle semble suivre un cheminement logique qui prendrait en compte la cognition de l'élève. Si l'on se réfère au CECRL (2001, p.19) la réalisation de tâches offre un « modèle d'ensemble [...] **de type résolument actionnel**. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés. » Les mots « perception » et « environnement » nous ramènent au champ lexical de la cognition et de l'expérience. Les élèves sont mis en action pour réaliser une tâche finale dont le résultat sera observable, il paraît donc juste de percevoir ici l'implication du corps. De plus, contrairement aux différentes approches que nous avons évoquées dans la première partie de ce mémoire, la composante non verbale de la communication est primordiale dans la perspective actionnelle : « Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. » (CECRL, 2001 p.19) Lorsque nous communiquons nous engageons notre corps dans son ensemble comme nous l'avons déjà mentionné. Nous engageons également notre corps lors d'ateliers de grammaire où l'approche kinesthésique est sollicitée.

« C'est à travers l'action que je me rends compte ce que j'ai compris et ce que je n'ai pas compris » (Bourguignon, 2003, p.59). Nous pouvons tenter d'établir un lien entre perception et compréhension : « Les données des sens sont filtrées et mises en forme par des « schémas » cognitifs qui restructurent les informations perçues et leur donnent sens » (Dortier, 2011, p.11). Notre système cognitif (dont la perception est un processus) nous permet d'élaborer un répertoire de données basé sur nos expériences déjà vécues. Ces données que nous nommons « connaissances » nous servent à nous adapter pour toute action envisagée. Comme le souligne Bourguignon (2003, p.59) « l'apprentissage suit [...] une logique récursive et réflexive d'adéquation. » L'auteur explique que pour agir nous avons avant tout besoin de comprendre, c'est-à-dire d'avoir au préalable conceptualisé un objet de connaissance pour pouvoir « se représenter l'action à travers la situation, les interlocuteurs, le contexte... » (59) Par la suite nous agissons dans le but de comprendre, et enfin nous produisons « pour donner sens à l'action en se faisant comprendre. » (59) En effet si le résultat observable de mon action est considéré comme valide par mes pairs, je me rends compte que mon apprentissage a porté ses fruits et a fait place à la

compréhension. Celle-ci pourrait s'assimiler à la connaissance que l'on acquiert. Cette connaissance sera mise à profit dans un autre processus d'action à l'avenir.

Comprendre, ou faire sens, comme le définit Dortier (2011), c'est semble-t-il la capacité que nous avons de poser une finalité et de construire un processus de perception et d'action dans le but d'atteindre cette finalité. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse suivante : si les élèves ont compris l'utilisation du présent continu c'est peut-être parce que la méthode d'apprentissage employée était directement liée à l'action et à leur perception via le sens de la vue et était donc en accord avec leur système cognitif. Le mime a fait appel à leur répertoire de données que sont leurs connaissances intériorisées. Prenons un exemple : pour pouvoir mimer que l'on pêche nous avons besoin de connaître ce que veut dire « pêcher », à quelle action cela renvoie, comment on procède, quels instruments utiliser... Cette action est connue de tous les élèves de la classe, ils n'ont donc eu aucun mal à deviner le sens qui se cachait derrière ce mime. Traduire le langage corporel en un autre langage qu'est la langue anglaise était le but de l'action. Il s'agissait pour les élèves d'exercer un recodage de la situation qu'ils connaissaient, grâce aux outils fournis par le professeur, et donc d'assimiler via l'action que pour décrire quelque chose que l'on voit se dérouler sous nos yeux la langue anglaise utilise le présent continu.

Il semblerait que cet atelier ait aidé les élèves à comprendre l'utilisation du présent continu, d'une part car celui-ci était employé correctement lors de l'atelier et d'autre part j'ai pu l'observer à travers un questionnaire où je leur ai demandé si l'atelier les avait aidés à comprendre le fait de langue. Sur vingt-deux élèves, quinze ont déclaré que l'atelier les avait aidés à comprendre, quatre avaient déjà compris avant l'atelier et deux élèves ne se sont pas prononcés. Les paroles de certains élèves semblent être révélatrices, par exemple G. qui trouve que : « Sa [*sic*] change des autre [*sic*] cour [*sic*] tel le françai [*sic*] ou [*sic*] on s'ennui [*sic*] sur notre chaise à ne rien comprendre » ou M. : « On voit bien en vrai à quoi ça correspond » ou encore R. « Cela m'a aidé à comprendre comment et a [*sic*] quel moment l'employer ». L'utilisation du verbe « voir » dans la seconde phrase montre les traces du travail cognitif, tous les sens sont liés à l'expérience, c'est probablement parce que les élèves voyaient et vivaient l'action qu'ils ont mieux compris l'utilisation grammaticale du présent continu. Nous venons de mentionner que percevoir c'est sélectionner les informations pertinentes en lien avec le but de l'action, nous allons nous centrer sur un autre processus lié à l'action : la mémorisation.

### 3) La mémorisation

Un autre processus entre en considération lors de l'action, c'est la mémoire. En effet notre cerveau semble stocker les informations liées à l'expérience pour pouvoir anticiper d'autres actions à l'avenir, il semble garder des traces de notre expérience. Berthoz (2006, p.112) déclare : « la mémoire ne vient pas seulement comme une sorte de projection du passé, elle en retient les conséquences à un niveau supérieur de complexité. » En effet, la mémoire permet à la perception d'anticiper nos actions : « la mémoire sert d'abord à prédire les conséquences de l'action future en évoquant celles de l'action passée » (Berthoz, 1997, p.125).

Lors de l'apprentissage d'une langue la mémorisation est très importante, les structures de grammaire doivent être comprises mais également enregistrées, c'est-à-dire gardées en mémoire, qu'il reste une trace de ce que nous avons étudié en cours. La pratique et la répétition semblent être deux éléments importants pour la mémorisation, rebrasser constamment des faits de langue avec les élèves les aide probablement à acquérir des bases. En ce qui concerne le présent continu par exemple, j'essaie de rester cohérente avec la manière dont je l'ai transmis aux élèves. En classe, il est possible de le réutiliser à n'importe quel moment du cours : « Look at E. ! What is he doing ? » L'élève en question est en train de discuter avec son voisin par exemple, l'action est en cours de déroulement l'emploi du présent continu peut donc être à ce moment réemployé, on insistera sur le fait qu'on puisse visualiser ce qui se passe dans la classe, comme les élèves ont pu visualiser les actions qui se déroulaient devant leurs yeux lorsque leurs camarades mimaient. Ils auront probablement gardé une trace de l'action passée c'est-à-dire ce qu'ils ont compris lors de l'atelier mime, pour pouvoir peut-être s'en resservir dans une situation différente.

J'ai décidé de tester la mémorisation des élèves, quelques semaines après l'atelier de grammaire. Je leur ai demandé ce dont ils se souvenaient, quel fait de langue nous avons travaillé et ce dont ils se souvenaient par rapport à son utilisation. Vingt-et-un élèves ont répondu au questionnaire, douze se souvenaient de ce à quoi renvoie le présent continu, cinq n'ont pas répondu à la dernière question et quatre se sont trompés. Nous pouvons suggérer que l'approche kinesthésique à travers la mise en action permet tout un travail cognitif de se mettre en place. L'élève qui se met en mouvement dans un but précis est ancré dans le domaine de l'expérience, il perçoit, se motive, ce qui laisse place à son

intention de se mettre en action pour finalement garder des traces de cette expérience par l'intermédiaire de la mémorisation. De plus, la mémorisation semble être en lien avec l'attention, c'est-à-dire avec le fait d'être actif lors d'un apprentissage. Et être actif c'est, semble-t-il engager pleinement son cerveau, sa pensée et son corps.

Nous allons tenter maintenant de présenter deux pratiques pédagogiques sollicitant le corps de l'élève en adéquation avec son système cognitif.

### **III) De nouvelles perspectives pédagogiques**

#### **1) L'apprentissage de la grammaire anglaise à travers le dessin**

Le dessin semble être un excellent moyen de communiquer non verbalement et de faire comprendre le sens de certains points grammaticaux aux élèves. Tout d'abord tentons d'expliquer ce qu'est le dessin : René Baldy (2008, p.13) explique que dessiner implique de tracer : « tracer c'est exécuter des « mouvements de la main qui, celle-ci étant munie d'accessoires variés, laissent sur un support tel qu'une feuille de papier des traces visibles qui n'y étaient pas auparavant ». <sup>6</sup> Le mot « mouvements » fait donc référence au corps, l'action de dessiner semble tout à fait propice à une approche kinesthésique. Tentons d'aller plus loin dans l'explication de ce procédé : Baldy (2008, p.13) déclare que :

Si l'on vous demande à quoi vous vous référez quand vous dessinez, vous répondrez probablement que vous avez à l'esprit une représentation mentale de ce que vous voulez dessiner et que cette représentation guide votre dessin et vous permet d'en évaluer la qualité. En ce sens, dessiner c'est exprimer graphiquement certaines propriétés de sa représentation mentale.

L'utilisation du concept « représentations mentales » nous ramène au champ lexical de la cognition, en effet dessiner fait appel aux différents processus mentaux comme l'indique Baldy (2008, p.80) :

Dessiner sollicite les capacités cognitives dominantes de l'enfance. D'un côté dessiner est une activité centrée sur les propriétés spatiales des objets, à la fois symbolique et perceptivo-motrice, liée à l'espace graphique et à l'espace réel, à l'imaginaire et au concret, etc., et de l'autre, l'enfant pense la réalité sous ses aspects figuratifs et imagés, avec l'appui de la perception, de la manipulation et de l'expérience concrète.

Certains concepts tels que la « perception » et « l'expérience » mentionnés ci-dessus nous rappellent la notion d'action que nous avons étudiée auparavant à travers laquelle les processus cognitifs tentent de traiter l'information. Ces concepts apparaissent lorsqu'on évoque le dessin, tout simplement car dessiner est une action. Ce qui nous permet de justifier cet argument est que les processus cognitifs mentionnés par Baldy (2008) lorsqu'il évoque le dessin sont également ceux liés à l'action. En effet les processus

---

<sup>6</sup> Baldy reprend les termes de Luquet dans cette définition.

de perception, intention et mémorisation jouent un rôle dans le fait de dessiner : « Dessiner, c'est aussi exécuter des mouvements de la main mais avec l'intention de laisser une certaine trace visible sur la feuille de papier. C'est cette intention qui ajoute à l'action motrice la dimension symbolique du dessin » (Baldy, 2008, p.13). L'auteur mentionne donc la présence d'une intention mais évoque également la perception et la mémorisation : « l'enfant qui dessine perçoit et se représente l'espace des lieux et des objets élabore un vocabulaire de formes graphiques, applique des conventions, mémorise des modèles et des procédures, contrôle son tracé, etc. » (10).

Pourquoi avoir choisi le dessin pour enseigner un fait de langue anglais ? Nous avons vu tout au long de ce mémoire qu'il n'y avait pas d'action sans engagement du corps. De plus, le dessin comme nous venons de tenter de le démontrer est une action, qui fait donc appel aux mouvements du corps. Qui plus est, la grammaire est également liée au corps comme nous l'avons déjà mentionné. Tous ces éléments semblent donc connectés et fonctionner selon les mêmes mécanismes cognitifs. En outre, Baldy (2008, p.21) affirme que :

Le dessin est assimilable à un langage, c'est-à-dire un système de signes socialement codifiés comportant un aspect syntaxique défini dans le champ des signifiants, un aspect sémantique défini par les relations signifiants-signifiés et un aspect pragmatique défini dans le champ des référents. L'aspect syntaxique est défini comme une grammaire par un ensemble de règles qui permettent de formuler des expressions acceptables à partir des éléments du vocabulaire. La capacité syntaxique se manifeste par la possibilité d'exprimer la même chose de plusieurs façons différentes. Le vocabulaire caractérise les signifiants venant prendre place à titre de constituant dans les règles syntaxiques. L'aspect pragmatique détermine ce qui dépend du contexte, de la pertinence, des connaissances générales, culturelles, d'arrière-plan.

La comparaison avec la grammaire est soulignée dans cette citation, De plus, « [l]e développement du dessin est en interrelation avec beaucoup d'autres domaines comme [...] le langage oral » (Baldy, 2008, p.10). Etant donné que la grammaire et le dessin sont tous les deux des formes de langage sollicitant les mêmes mécanismes cognitifs, il semble intéressant de les mêler lors d'une activité explicitant un fait de langue anglais.

Nous avons choisi d'expérimenter le dessin avec la même classe de 4ème lors d'une séquence introduisant le present perfect, un aspect qui est en général très difficile à comprendre par les élèves, puisqu'il ne présente pas d'équivalent en français. J'ai donc décidé de leur transmettre le sens de la valeur aspectuelle d'accompli que représente le

present perfect également connu sous le nom de « have + en ». Lors de cette séquence nous avons étudié la notion de bilan dans le présent, résultat d'un procès qui a démarré dans le passé. Pour cela j'ai organisé un atelier dessin lors d'une séance pour faire comprendre le sens de l'aspect have + en. J'ai amorcé l'atelier par un dessin que j'ai réalisé moi-même, puis quelques élèves sont venus dessiner diverses situations que j'avais imaginées au tableau pour les faire deviner à leurs camarades. Puis finalement, en binôme, les élèves ont continué l'atelier dessin jusqu'à la fin de l'heure. Le principe était simple, une frise chronologique était dessinée au tableau puis sur les cahiers des élèves où des repères apparaissaient (le présent et le passé). J'ai proposé aux élèves diverses situations où un résultat d'un changement dans le présent était visible. Il fallait donc mettre en évidence la situation telle qu'elle était dans le passé et représenter dans le présent la situation marquant le changement. Par exemple pour leur donner un modèle, j'ai dessiné dans la partie « passé » du tableau une jeune fille avec les cheveux très longs. J'ai dessiné une paire de ciseaux et dans la partie « présent » j'ai dessiné cette même jeune fille avec les cheveux plus courts. J'ai écrit par la suite une fois que les élèves avaient trouvé la réponse « She has cut her hair ». Par la suite les élèves devaient procéder de la même manière et faire des phrases pour expliquer ce changement visible dans le présent. A la suite de cet atelier j'ai questionné les élèves, sur les vingt-cinq élèves présents vingt ont décrété que dessiner les avait aidés à comprendre l'utilisation du present perfect et cinq élèves ont affirmé que cela ne les avait pas aidés. Pour vérifier la compréhension quant au sens du fait de langue j'ai demandé aux élèves d'explicitier ce qu'ils avaient compris. Ils ont alors expliqué avec leurs mots comment utiliser le present perfect et comment le construire. Huit d'entre eux ont répondu correctement, dix n'ont pas proposé de réponse dans le cadre de la question demandée, deux élèves ont répondu partiellement. J'ai pu également constater que cinq élèves n'avaient pas compris le sens du present perfect en me fiant à leur réponse.

J'ai par la suite, quelques semaines plus tard questionné la classe pour tester la mémorisation du present perfect et ce dont ils se souvenaient quant à son utilisation et sa construction. Sur les vingt-et-un élèves présents, quatorze ont répondu correctement, six ont fourni des réponses incorrectes et un élève a répondu partiellement à la question.

Les questionnaires ont dévoilé que sur les vingt-cinq élèves quatre n'ont pas aimé l'atelier, un élève n'a pas su quoi en penser, un n'a pas fourni une réponse dans le cadre de la question et dix-neuf y ont trouvé un intérêt et ont été motivés par l'activité proposée, dont Y. : « c'est plus intéressant et plus facile à comprendre », ou T. : « Je trouve que ces

[sic] façon [sic] sont bien car je m'émorise [sic] mieux avec le dessin. » Nous pouvons supposer que la difficulté de compréhension du present perfect pour un élève français qui a tendance à calquer sur sa langue a été rendue plus accessible pour les élèves par l'intermédiaire du dessin. Peut-être notamment parce qu'il fait appel à des représentations mentales propres à chacun, et que le résultat observable est visible, ce qui s'associe parfaitement au sens que révèle l'utilisation du present perfect. Cette approche ne nécessite pas de mots, c'est évident car on « voit » le sens propre à ce fait de langue. Le fait que la moitié de la classe ait compris et mémorisé l'utilisation et la construction du have + en montre qu'il s'agit d'une perspective pédagogique à ne pas négliger dans l'apprentissage de certains points grammaticaux anglais.

Outre le dessin, nous allons maintenant nous pencher sur une autre activité qui peut être envisagée en classe d'anglais pour aborder différents faits de langue.

## 2) La grammaire en mouvement

La grammaire en mouvement est une autre approche pour enseigner la grammaire anglaise, qui fait appel à tout notre corps. Jean-Rémi Lapaire a développé cette méthode, il est d'ailleurs l'auteur de plusieurs articles et livres sur le sujet. Comme son nom l'indique la grammaire en mouvement permet de capter le sens des structures grammaticales anglaises par l'intermédiaire de mouvements du corps. Nous avons vu dans une première partie que d'après la linguistique cognitive, la grammaire ne se dissocie pas du fonctionnement corporel. Lapaire (2005, p.45) pense qu'il est important de prendre ce paramètre en compte :

Il nous faut accepter l'idée de développer une vision poétique et phénoménologique de la grammaire qui heurte les idées reçues et les habitudes acquises mais respecte la nature et la plasticité de l'entendement, afin que soient réconciliés l'intelligence du langage et la cognition ordinaire.

Pour cela, l'auteur a mis au point une nouvelle approche pour enseigner la grammaire anglaise par l'intermédiaire de « kinégrams » qu'il définit comme étant une « mise en geste des processus grammaticaux » (Lapaire, 2005, p.44). Il explicite ce terme : « Les kinégrams ne sont pas des gestes naturels qui accompagnent une parole spontanée, mais des gestes inventés qui « donnent corps » à une parole explicative minutieusement



calculée » (Lapaire, 2005, p.103). Dans le dvd « Grammar in motion » Lapaire a mis en scène ces kinégrams avec l'aide de danseurs. Nous allons tenter de décrire deux exemples de faits de langue explicités grâce aux mouvements du corps.

Étudions tout d'abord la représentation gestuelle que l'auteur a mise en scène pour le modal « must » et l'expression modale « have to » qui expriment l'obligation en anglais. Les explications sont les suivantes : « Must met la pression ! » Le corps de la danseuse part en avant poussé par le geste de son bras, main verticale dont la paume est tournée vers l'extérieur, on observe son bras qui se tend comme si elle poussait un élément invisible. Cet exercice est par la suite réitéré à deux, un danseur pousse l'autre en avant pour justement exprimer la valeur radicale du modal. La nuance avec « have to » s'exprime par des gestes différents : le corps de la danseuse part en avant, les mains sont devant le corps, croisées, comme si elles étaient menottées. Les danseurs se déplacent ensuite dans cette position, mains liées, dans une posture recourbée. Les explications sont les suivantes : « Avec « have to » tu es tenu d'agir, menottes aux poings, tu n'as pas le choix, c'est la vie et c'est comme ça. »

Intéressons-nous à présent à la représentation gestuelle du modal « will » et de sa valeur épistémique de visée. Les explications données sont les suivantes : « Will fait surgir l'image du futur, c'est net, c'est sûr, on prédit, on garantit. » Le corps du danseur se meut petit à petit en avant, sa main est tendue verticalement face au visage, puis la main se retourne et dans un geste part en avant suivie du corps. Le futur est ainsi exprimé, tout le corps part en avant, regard y compris.

A travers cette approche de conceptualisation de points grammaticaux Lapaire et Etcheto (2010, p.2) tentent de renouer le corps et le langage :

C'est la langue qui a façonné ce *corps symbolique*, qui en a défini le répertoire de postures et de gestes. Mais c'est dans le discours que chacun d'entre nous le convoque et l'anime, en toute inconscience, avec une surprenante efficacité. D'où l'idée de montrer ce corps et de lui faire jouer, de façon calculée, un certain nombre de *scènes de conceptualisation grammaticale*.

En classe, nous pouvons organiser ce genre d'atelier, croiser les disciplines par exemple en faisant intervenir un professeur de sport ou en faisant appel à des partenaires extérieurs comme des danseurs ou des comédiens. Cependant il me semble important que les élèves aient libre cours à leur imagination et leurs ressentis. Imposer un geste

particulier pour conceptualiser un fait de langue risque de ne pas faire sens pour tous les élèves puisque chaque personne dispose de son propre répertoire de connaissances. Les laisser explorer, trouver leurs propres gestes pour conceptualiser la grammaire anglaise sera très probablement une bonne initiative pour leur permettre de se familiariser avec la langue tout en y incluant leur corps afin de renouer avec les principes de la cognition.

## Conclusion

Nous avons tenté de démontrer dans ce mémoire qu'une nouvelle approche de la grammaire, accordant une place au corps, mériterait qu'on s'y intéresse d'un peu plus près. En effet, pour de nombreux chercheurs en science cognitive - étude des processus psychiques de la pensée humaine - cette discipline ne doit pas être dissociée du fonctionnement du corps, des éléments constituant le langage et de la pensée en général. Toutefois la grammaire enseignée en classe fait souvent l'objet d'une étude autonome, en effet les élèves apprennent le fonctionnement de la langue comme une finalité. L'approche kinesthésique dans l'apprentissage de la grammaire semble permettre de rétablir la place du corps trop souvent absent en classe et rétablir une cohérence en adéquation avec la cognition de l'élève. Cette approche sollicitant le corps et ses mouvements paraît compatible avec la perspective actionnelle mise en place par le CECRL (2001) car elle établit le rôle de la grammaire au service de la tâche et de l'action. Nous avons étudié dans ce mémoire le lien qu'est le corps entre action et kinesthèse ce qui nous a permis de confirmer la cohérence entre les demandes officielles du ministère de l'éducation et un nouvel enseignement de la grammaire en classe d'anglais plaçant le corps de l'élève au centre de son apprentissage.

Faire appel au langage corporel semble aider l'élève dans son apprentissage de la grammaire anglaise car on respecte le fonctionnement de son système cognitif en rétablissant le lien entre grammaire - organisation interne de la langue - et communication, en tant que moyen d'interaction avec les pairs. En effet, comme nous l'avons vu une langue est un moyen de communication et d'action. Si l'on respecte les processus cognitifs de l'élève il semblerait qu'il y ait de fortes chances pour que son apprentissage fasse sens. Lorsqu'on met les élèves en action tout un mécanisme se met en marche comme nous avons pu le voir liant intention, attention, perception et mémorisation. Apprendre la grammaire en action permet de rester dans une même dynamique et surtout de ne plus aborder cette discipline en tant que telle sans lien direct avec la communication. Nous avons peut-être tendance à l'oublier mais le rôle d'un enseignant de langue est de transmettre aux élèves des outils de communication. La grammaire est en relation avec le corps et le fonctionnement de la pensée donc il nous semble intéressant de la rendre

dynamique afin qu'elle devienne moins abstraite pour l'élève et qu'il comprenne son fonctionnement en la connectant directement à son environnement et ses connaissances.

D'après les questionnaires distribués aux élèves et leur implication lors des ateliers sollicitant le corps, il semblerait que l'approche kinesthésique ait favorisé l'apprentissage de la grammaire car comme nous l'avons dit elle reste en adéquation avec la cognition de l'élève. Les résultats semblent significatifs : sur la totalité d'une classe la grande majorité a exprimé être intéressée, avoir mieux compris et mieux mémorisé. Même si une approche non kinesthésique n'est pas dénuée de sens pour certains élèves, l'apprentissage reste plus laborieux si on se fie aux réponses des questionnaires.

En outre, l'approche kinesthésique permet l'investissement de tous et est source d'intérêt pour l'élève. Je pense qu'il est primordial de faire attention aux réactions des élèves et à leurs ressentis. Ma classe me demande régulièrement de faire de la grammaire en bougeant, une majorité importante de mes élèves disent qu'ils comprennent mieux ainsi et ont l'impression de mieux mémoriser. Voir des élèves motivés qui ont envie de faire de la grammaire n'est-il pas un argument valable pour tenter de changer nos idées reçues sur l'enseignement de cette discipline ? Tous les élèves ne comprendront pas immédiatement, mais nous pouvons nous questionner quant à un enseignement sollicitant une approche kinesthésique sur du long du terme. Peut-être faudrait-il rester dans une logique tout au long de l'apprentissage des élèves. Dans tous les cas, ces recherches m'auront permis de constater que rétablir la place du corps dans l'apprentissage d'une langue est source de motivation et d'amélioration. Le « c'est du chinois madame » devient peu à peu moins obscur et c'est ce qui me semble essentiel. Il faudrait à présent envisager un moyen d'évaluation qui soit en accord avec la manière dont la grammaire est abordée, tester les moyens mis en œuvre par l'élève pour communiquer et non plus simplement appliquer des règles, et pour se faire, prendre en compte que la grammaire et le corps ne sont pas incompatibles. D'ailleurs, comme le dit Cuvelier (1981, p.31) « une longue pratique nous aura personnellement convaincu que *la connaissance du corps* – donc de son propre corps – et *sa maîtrise* comme moyen d'expression mériteraient d'occuper une place plus importante dans l'éducation. »

## Bibliographie

### Livres :

- Baldy, R. (2008). *Dessine-moi un bonhomme*. Paris, France : Editions in press.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris, France : Odile Jacob.
- Berthoz, A., & Petit, J.L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris, France : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2013). *La décision*. Paris, France : Odile Jacob.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Mayenne, France : Jouve. Collection dirigée par H. Besse et E. Papo, Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud-Credif Langues et apprentissages des langues.
- Cuvelier, E.H. (1981). *Le Mime, Le jeu Dramatique et l'Enfant*. Paris, France : Fernand Nathan.
- Dortier, J.F. (2011). *Le cerveau et la pensée*. Auxerre, France : Sciences Humaines Editions.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples : pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris, France : Retz.
- Lapaire, J.R. (2005). *La grammaire anglaise en mouvement*. Paris, France : Hachette livre.
- Lions-Olivieri, M.L., & Liria P. (Eds.) (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone, Espagne : Difusión Français Langue Étrangère.
- Quivy, M., & Tardieu, C. (2002). *Glossaire et didactique de l'anglais*. Paris, France : Ellipses.
- Tisset, C., & Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris, France : Hachette éducation.

### Articles, version électronique :

Berthoz, A. (2004). Regard, attention, intention [Electronic version]. Retrieved February 1, 2013, from [http://perso.lcpc.fr/bremond.roland/documents/cours\\_Berthoz04.pdf](http://perso.lcpc.fr/bremond.roland/documents/cours_Berthoz04.pdf).

Fuchs, C. (2013). Grammaires cognitives, Encyclopaedia Universalis [Electronic version]. Retrieved December 30, 2013, from <http://www.youscribe.com/catalogue/dictionnaires-encyclopedies-annuaires/savoirs/definition-et-synonyme-de-grammaires-cognitives-2267503>.

Lapaire, J.R., & Etcheto, P. (2010). Grammaire et expression corporelle [Electronic version]. *Les Langues Modernes*. Retrieved October 27, 2013, from [http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/2010-2\\_lapaire-etcheto](http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/2010-2_lapaire-etcheto).

Mpanzu, M. (2011). La grammaire au fil des approches didactiques [Electronic version]. Retrieved October 8, 2013, from <http://www.monampanzu.org/article-la-grammaire-au-fil-des-approches-didactiques-75287537.html>.

### Document institutionnel :

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [Electronic version]. Retrieved September 19, 2013 from [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf).

### Document audio-visuel :

Lapaire, J.R., & Masse, J. (2005). Grammar in motion. Paris, France: Hachette Education.