



HAL
open science

Favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire grâce à une approche kinésique

Gaëlle Leplat

► **To cite this version:**

Gaëlle Leplat. Favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire grâce à une approche kinésique. Education. 2017. dumas-01740056

HAL Id: dumas-01740056

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01740056>

Submitted on 21 Mar 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

Favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire grâce à une approche kinésique

Présenté par Gaëlle Leplat

Mémoire de M2 encadré par Claire-Marie Greiner Mourez

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Gaëlle LEPLAT

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire grâce à une approche kinésique

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Valence,
Le 11 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée LEPLAT Gaëlle

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire grâce à une approche kinésique

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Valence, le 11 mai 2017

Signature de l'étudiant(s),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1 Etat de l'art.....	2
1.1 La place du vocabulaire à l'école élémentaire.....	2
1.1.1 Quelle place les programmes donnent-ils au vocabulaire ?.....	2
1.1.2 Pourquoi enseigner le vocabulaire à l'école ?.....	3
1.2 Quelles idées reçues sur l'enseignement du vocabulaire à l'école ?	5
1.2.1 Lecture et listes de mots comme moyens d'acquisition du vocabulaire ?	5
1.2.2 Faut-il travailler certaines catégories grammaticales plus que d'autres ?.....	6
1.2.3 Acquérir le plus de mots possible est-il un objectif suffisant ?	7
1.3 Les approches favorisant l'apprentissage du vocabulaire	8
1.3.1 Lier apprentissage implicite et explicite	8
1.3.2 Décontextualiser par la classification et la catégorisation	9
1.3.3 Créer du lien avec les autres disciplines et le vécu de la classe.....	11
1.4 Les approches sensorielles comme pistes de mémorisation du vocabulaire	12
1.4.1 Vers une approche multi-sensorielle de l'enseignement du vocabulaire ?.....	12
1.4.2 L'approche kinésique dans les pratiques à l'école.....	14
2 Problématisation.....	15
3 Situation expérimentale.....	16
3.1 Contexte.....	16
3.2 Protocole adopté et recueil des données	17
3.2.1 Présentation générale des séquences.....	17
3.2.2 Séquence détaillée.....	17
3.2.3 Recueil des données	18
3.3 Justification des choix liés au protocole	19
3.3.1 Choix du thème	19
3.3.2 Choix du vocabulaire visé.....	21

3.3.3 Autres choix	21
4 Résultats obtenus.....	22
4.1 Observation générale de la classe	22
4.2 Traitement du recueil quantitatif	23
4.2.1 Premier aperçu général.....	23
4.2.2 Comparaison des deux séquences en fonction des élèves.....	24
4.3 Croisement du recueil quantitatif avec le recueil qualitatif	27
5 Discussion	29
5.1 Re-contextualisation de l'étude	29
5.2 Les résultats permettent-ils de valider les hypothèses ?	29
5.2.1 La mise en mouvement du vocabulaire permet-elle de favoriser sa mémorisation et sa réutilisation en production?	29
5.2.2 La mise en mouvement du vocabulaire est-elle utile pour tous les élèves ?.....	30
5.3 Limites et perspectives	31
5.3.1 Limites	31
5.3.2 Perspectives.....	32
5.3.3 Impact sur ma pratique professionnelle	32
CONCLUSION	34
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXES	37

INTRODUCTION

L'enseignement du vocabulaire à l'école, peu sujet à recherches, répond pourtant à des enjeux sociaux, culturels et personnels importants. « Notre rapport au monde et aux autres passe par le langage. » (Claudie Canat et al., 2008). Or, comment comprendre ou s'exprimer lorsque l'on n'a pas les mots nécessaires pour le faire ? Le vocabulaire constitue donc un moyen indispensable d'outiller à la fois la compréhension et l'expression orale et écrite. Par ailleurs, les inégalités face à l'accès à ce vocabulaire font de l'école le lieu privilégié pour les traiter.

Etant avéré qu'il n'est pas suffisant de donner aux élèves des listes de mots sans aucun travail explicite autour pour leur faire développer leur vocabulaire et les stratégies pour y parvenir, il paraît indispensable de travailler sur les stratégies d'enseignement du vocabulaire de sorte à non pas seulement enrichir leur vocabulaire mais également à leur fournir des stratégies de développement et de mémorisation de ce dernier.

Dans le cadre de mon stage, je me suis questionnée sur les stratégies de mémorisation de ce vocabulaire et plus particulièrement sur l'utilisation du corps comme moyen de mémoriser le vocabulaire en vue de sa réutilisation. De fait, le lien entre corps et langage est utilisé en maternelle mais également dans l'enseignement des langues étrangères et même parfois de la lecture. Pourquoi donc ne pas s'en servir dans l'enseignement du vocabulaire ? Je chercherai alors à répondre à la problématique suivante : la mise en mouvement du vocabulaire favorise-t-elle son intégration dans le vocabulaire actif, autrement dit une approche kinésique du vocabulaire permet-elle une meilleure mémorisation et réutilisation des mots appris ?

Pour ce faire, une première partie fera état des recherches en matière d'apprentissage du vocabulaire à l'école. Nous y développerons la place du vocabulaire à l'école, les idées reçues sur son enseignement, les approches qui le favorisent ainsi qu'une ouverture sur les approches sensorielles. Dans une deuxième partie, nous expliciterons la problématique avant de présenter l'expérimentation, dans une troisième partie. Enfin, nous mettrons en exergue les résultats avant de les discuter.

1 Etat de l'art

1.1 La place du vocabulaire à l'école élémentaire

Le lexique est constitué de l'ensemble des mots de la langue alors que le vocabulaire se compose des mots effectivement compris par une personne. La notion de lexique est donc plus large que celle de vocabulaire ce qui implique qu'à l'école il soit question d'enseigner le vocabulaire. Quelle place est donnée à cet enseignement ?

1.1.1 Quelle place les programmes donnent-ils au vocabulaire ?

Une comparaison entre les programmes de 2008 et ceux de 2016 permet de discerner un même enjeu à travers l'enseignement du vocabulaire : l'expression écrite et orale :

- « s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit » (MEN, 2008) ;
- « mieux parler, mieux écrire » (MEN, 2015).

Pour atteindre cet objectif, il est fait état, dans les programmes de 2008, d'activités spécifiques liées au vocabulaire mais également d'un travail permanent dans toutes les disciplines. Dans ceux de 2016, les liens interdisciplinaires ne sont pas spécifiquement mis en avant pour le vocabulaire mais pour toute la partie étude de la langue.

Les programmes de 2008 insistent davantage, pour le cycle 2, sur l'extension du vocabulaire. Pour atteindre ce but, ils proposent des activités de classement, l'usage de la synonymie, de l'antonymie et des familles de mots ainsi que l'utilisation du dictionnaire. Par ailleurs, aucune compétence pour la maîtrise du palier 1 du socle commun de 2006 ne fait spécifiquement référence au vocabulaire. En revanche, dans les programmes de 2016, deux compétences entrent en jeu dans l'apprentissage du vocabulaire au cycle 2 :

- « Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre » ;
- « Etendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris ».

La première compétence insiste sur la compréhension des relations entre les mots alors que la deuxième induit une extension du vocabulaire mais avec comme objectif sa réutilisation en production. Ainsi, il est précisé que cet enseignement vise non seulement à « étendre le vocabulaire compris et utilisé » mais également à « structurer les relations entre les mots ». On voit donc que ces derniers programmes donnent davantage de place à l'enseignement du vocabulaire et attribuent une part égale à l'extension du vocabulaire et au développement des

stratégies d'acquisition et de mémorisation de ce dernier. Les activités proposées s'appuient sur diverses approches dont certaines seront reprises par la suite, dans cette partie théorique :

- la découverte des mots en contexte ;
- le lien avec la lecture ;
- l'utilisation d'outils par les élèves ;
- la manipulation ;
- la catégorisation ;
- l'exploitation des relations entre les mots ;
- le brassage, c'est-à-dire la remobilisation régulière, des mots pour les mémoriser.

Si les programmes officiels imposent l'enseignement du vocabulaire à l'école élémentaire, dans le but précis d'outiller l'expression écrite et orale des élèves, cet enjeu doit être précisé pour mieux cerner l'importance de l'apprentissage du vocabulaire.

1.1.2 Pourquoi enseigner le vocabulaire à l'école ?

Les inégalités dans la connaissance du vocabulaire sont fortement marquées. Ainsi, à la fin du CE1, le nombre de mots connus oscillerait entre 3000 et 8000 mots radicaux ce qui représenterait « l'équivalent de cinq ans de différence » (Alain Bentolila, 2007). Or, « les inégalités entre les enfants en matière de vocabulaire conditionnent fondamentalement leurs capacités à lire, écrire et parler » (Claudie Canat et al., 2008). C'est ce que montrent récemment les chercheurs de l'étude Lire-écrire au CP (Goigoux et al., 2015) en montrant une corrélation positive entre le temps dédié à l'enseignement du vocabulaire et la compréhension des élèves en lecture. L'école, qui défend l'égalité des chances et qui est, de plus, concernée par ces capacités à développer, a donc un rôle essentiel à jouer dans la réduction des inégalités devant l'accès au vocabulaire. De même, Alain Bentolila associe « la pénurie et l'imprécision » du vocabulaire à une « promesse d'échec » (2007) et préconise alors de convaincre les élèves de l'importance du vocabulaire pour « exercer un peu d'influence sur le monde ». Il s'agit alors, selon lui, de convaincre les élèves que parler constitue une chance. Il précise que l'enjeu de l'école devrait consister en une distribution plus égalitaire du vocabulaire permettant à tous d'entrer dans une « communauté de parole, de lecture et d'écriture ». L'auteur regrette également que les mots précis mais lointains et peu usités soient remplacés par des mots plus fréquents par « crainte du ridicule » (2011). Il reproche alors une éducation négligeant le vocabulaire précis au profit d'un vocabulaire pauvre. Il estime ainsi que les parents et les enseignants doivent donner le « goût des mots nouveaux » et que c'est seulement à cette condition que cette crainte pourra être endiguée.

Outre cet enjeu égalitaire et de renforcement des capacités de lecture, d'écriture et de parole, l'enseignement du vocabulaire est intimement lié à son utilité dans la vie courante. Selon Alain Bentolila (2007), l'enseignement du vocabulaire à l'école doit permettre à chacun d'être capable de « transmettre à l'Autre sa pensée de la façon la plus juste et la plus précise. » Il poursuit en précisant que cette capacité à faire part de sa pensée aux autres, à pouvoir mettre des mots sur ce que l'on ressent évite de recourir à la violence. De fait, il estime que la pénurie de mots entraîne une réponse physique. Alain Bentolila met donc en avant les enjeux d'un vocabulaire riche. Il s'intéresse davantage au vocabulaire en tant que stock de mots qui doit être partagé équitablement plutôt qu'aux stratégies d'acquisition et de développement du vocabulaire.

Or, pour Eveline Charmeux (2014, p.100-102), « ce qui est nécessaire, ce n'est pas seulement de connaître le sens des mots, mais de savoir s'en servir. » Elle renvoie ici à l'opposition entre vocabulaire passif, celui dont on connaît l'existence et la signification, et vocabulaire actif, celui que l'on est capable d'utiliser, à l'oral comme à l'écrit. Pour elle, l'école doit permettre d'ordonner le vocabulaire passif des élèves dans l'objectif de le rendre actif. En effet, elle postule qu'« il est impossible d'utiliser immédiatement ce qu'on vient d'apprendre. » L'école doit donc permettre, pour elle, d'accélérer ce temps de transfert du vocabulaire passif au vocabulaire actif en augmentant le nombre de rencontres. Elle estime que ce nombre de rencontres oscille entre cinq et dix. Elle résume clairement cela par la phrase suivante : « Rendre tous les enfants capables de passer d'une utilisation confuse, et approximative des mots (savoir passif), à une manipulation consciente et maîtrisée (savoir actif) » (2014, p.102). Si l'on se réfère à sa pensée, le vocabulaire et les stratégies d'apprentissage de ce dernier ont toute leur place à l'école puisque cette dernière se doit d'augmenter le nombre de rencontres des mots pour accélérer le transfert de ces derniers dans le savoir actif et donc permettre leur réutilisation à bon escient.

Compte-tenu de ces données de la recherche, il s'agit donc de mettre en place une expérimentation qui permettra de mettre en évidence les approches efficaces pour enseigner un vocabulaire actif, réutilisable dans divers contextes, et des stratégies d'acquisition et de développement de ce dernier.

L'enseignement du vocabulaire et de ses stratégies d'apprentissage a donc une place importante à l'école tant il est porteur d'enjeux sociaux, culturels, personnels. Il paraît alors judicieux de se demander si les conditions dans lesquelles il est enseigné favorisent ou non la réalisation de ces enjeux.

1.2 Quelles idées reçues sur l'enseignement du vocabulaire à l'école ?

Un certain nombre d'idées reçues sur l'enseignement du vocabulaire à l'école sont pointées par les didacticiens. Il semble essentiel de les prendre en compte pour permettre un enseignement efficace du vocabulaire.

1.2.1 Lecture et listes de mots comme moyens d'acquisition du vocabulaire ?

Alain Bentolila (2007, 2011) est catégorique quant à la place de la lecture dans l'apprentissage du vocabulaire : certes, elle y contribue mais elle ne suffit pas. En effet, il rappelle que « les élèves au vocabulaire le plus pauvre sont justement ceux qui fixent le plus difficilement les mots nouveaux rencontrés dans les textes » (2007) et qu'ainsi, se reposer uniquement sur la lecture pour faire acquérir du vocabulaire revient à accentuer les inégalités entre les élèves ayant un vocabulaire pauvre et les autres. Il estime que pour acquérir de nouveaux mots par la lecture, il faut être capable « d'inférer le sens de ces mots d'après le contexte » (2007) et à l'aide des procédures de dérivation. Or, il rappelle que pour utiliser les procédures de dérivation, il vaut mieux connaître le radical ce qui n'est possible que pour des élèves ayant déjà acquis un certain vocabulaire. De plus, il considère qu'un enseignement explicite de ces nouveaux mots est nécessaire pour intégrer le mot hors contexte.

Alain Bentolila (2007) propose alors un enseignement explicite du vocabulaire dans des séances qu'il nomme « leçons de mots ». Ces dernières consistent en un questionnement explicite sur quatre à cinq mots visant à intégrer le sens du mot hors contexte. Elles se clôturent par la conservation du mot dans un cahier. Ces leçons de mots, s'il considère qu'elles ne consistent pas en la « mémorisation systématique de listes de mots », ne proposent pourtant pas d'étudier le mot en contexte dans son aspect sémantique. De plus, les mots semblent être conservés dans l'ordre dans lequel ils sont étudiés, indépendamment les uns des autres. Or, Alise Lehmann (2011) pointe sept idées reçues sur l'enseignement du lexique en classe dont la première porte sur « le lexique vu comme une liste de mots » au détriment d'un apprentissage des mots en relation les uns avec les autres. En effet, elle s'appuie sur l'existence de relations de sens (domaine sémantique), de relations de forme (domaine morphologique) et de relations syntaxiques entre les mots pour montrer l'incohérence des listes de mots qui impliquent l'apprentissage des mots isolés les uns des autres. Claudie Canat et al. (2008) proposent ainsi des leçons de mots qui prennent en compte les réseaux qui existent entre les mots car « aucun mot n'est isolé dans la langue ». La leçon de mots doit donc permettre, selon ces auteurs, « d'analyser le sens et la forme » d'un mot mais également

de « réaliser des classifications ». Les démarches qu'ils proposent s'appuient alors sur « le sens de l'observation et de réflexion des élèves pour mettre en relation, en opposition, en constellation des mots ». On remarque un rôle pleinement actif des élèves dans les démarches proposées par ces auteurs. Par ailleurs, les chercheurs de l'étude Lire-écrire au CP (Goigoux et al., 2015) établissent que plus l'enseignement de la compréhension en lecture est explicite, plus les élèves sont performants dans ce domaine. Or, selon cette même étude, la compréhension en lecture est liée au vocabulaire bien qu'elle ne dépende pas uniquement de celui-ci. On peut alors se demander si l'apprentissage du vocabulaire ne gagnerait pas également à relever d'un enseignement explicite des stratégies ? Cela corrobore alors les propos de Claudie Canat et al.

La leçon de mots ne pourrait donc se résoudre à un simple apprentissage d'une liste de mots isolés répertoriés par ordre alphabétique, dans un cahier. On peut désormais se questionner sur l'importance relative des mots en fonction de leur catégorie grammaticale. Doit-on proposer plus de mots d'une certaine catégorie ? Cette question est légitimée par l'analyse des pratiques en classe et par les propositions des manuels.

1.2.2 Faut-il travailler certaines catégories grammaticales plus que d'autres ?

Elisabeth Nonnon (2011) constate, en fonction de mots appris en classe et d'une analyse de manuels, qu'il y a une surreprésentation des noms dans l'enseignement du vocabulaire à l'école au détriment des mots des autres classes grammaticales. Elle estime que cette surreprésentation provient d'une conception erronée selon laquelle « le mot renvoie à une chose, correspond à une réalité stable, prédécoupée et identifiable dans le monde. » Alise Lehmann (2011) la rejoint sur ce point en s'opposant également à une surreprésentation du nom et en rappelant également la « conception réductrice » qu'elle sous-tend. Elle refuse alors les exercices basés sur l'association entre un nom et une illustration qui renvoient le nom à une « étiquette ». Les chercheurs de l'étude Lire-écrire au CP (Goigoux et al., 2015) mettent eux aussi en évidence que les maîtres des classes les plus efficaces « anticipent les malentendus qui conduisent certains élèves à interpréter un mot en mention de façon référentielle », c'est-à-dire à parler de la chose et non du mot en lui-même. Par ailleurs, Alise Lehmann (2011) dénonce également l'oubli des « mots dits grammaticaux (prépositions, conjonctions, déterminants, pronoms) » au détriment des « mots lexicaux ». Elle accentue son propos sur l'importance des prépositions qui permettent, selon elle, d'établir différentes constructions et de rendre compte de mots composés de plusieurs mots.

Jacqueline Picoche (2011) donne, elle, la priorité au verbe qui « structure la phrase. » Or, selon elle, « on ne peut pas étudier des mots hors phrases. » Elle explique alors la priorité au verbe par sa place centrale dans la phrase : « un verbe a au moins un sujet (verbes intransitifs) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels. » L'étude du verbe permettrait alors d'étudier également ses relations avec les autres mots de la phrase. De même, elle ajoute que « n'importe quel nom ne fonctionne pas avec n'importe quel verbe » ce qui permet de travailler les noms auxquels ce verbe peut être relié. Par ailleurs, elle affirme que le travail sur les dérivés des verbes et la création de familles de mots permet de « se constituer toute une grappe de mots qui sont en relation à la fois sémantique et syntaxique ». Ainsi, si l'on donne la priorité au verbe, comme le veut Jacqueline Picoche, on travaille également sur d'autres mots d'autres classes grammaticales susceptibles de lui être reliés.

A la suite de cette analyse, l'idée suivante peut surgir : si on apprend plus de verbes aux élèves alors ils connaîtront plus de mots et enrichiront leur vocabulaire. Certes, mais acquérir le plus de mots possible est-il un objectif suffisant à l'école ? Ne souhaite-t-on pas également développer des stratégies pour parvenir à une « manipulation consciente et maîtrisée » du vocabulaire (Charmeux, 2014, p.102) ? Quels mots alors favoriser ?

1.2.3 Acquérir le plus de mots possible est-il un objectif suffisant ?

Alise Lehmann (2011) constate que le lexique est généralement perçu comme un « stock d'unités lexicales » qu'il convient d'accroître et d'enrichir le plus possible. Ainsi, elle dénonce une conception extensive du vocabulaire qui privilégie l'élargissement du vocabulaire, c'est-à-dire la quantité de mots appris, plutôt que sa qualité. Or, elle rappelle qu'il est plus important de faire apprendre des mots fréquents et polysémiques que des mots rares. Ainsi, la richesse du lexique ne se jugerait pas au nombre de mots connus. C'est également ce que met en avant Elisabeth Nonnon (2011) lorsqu'elle privilégie un « travail plus intensif » du vocabulaire visant non pas à faire apprendre le plus de mots possible mais à développer les « significations ». Cette dernière précise alors qu'il est essentiel d'avoir conscience du but que l'on se donne : souhaite-t-on que ce mot soit seulement compris et donc intégré dans le stock passif ou souhaite-t-on qu'il soit réutilisé en production, écrite ou orale, et donc intégré dans le stock actif ? Ce choix dépend de chaque mot et permet, selon elle, de « ne pas encombrer la mémoire et perdre du temps avec des termes qui auront peu de chances d'être remobilisés parce que trop rares ». S'appuyant sur une étude qu'elle qualifie d'ancienne, elle définit la conception intensive du vocabulaire par « l'approfondissement, la structuration de la signification et le réemploi de mots moins nombreux ». L'important n'est

donc pas de faire apprendre beaucoup de mots mais de faire apprendre des mots réutilisables et fréquents. A ce titre, des outils comme Manulex, qui permet de générer des listes de mots selon leur fréquence d'apparition dans les manuels, peuvent être utilisés afin d'axer l'enseignement du vocabulaire sur des mots fréquents.

Connaître les écueils à éviter permet de ne pas s'engouffrer dans des pratiques contreproductives et, de ce fait, de ne pas impacter l'apprentissage des élèves. Cependant, il est également nécessaire de savoir quelles approches favorisent l'apprentissage du vocabulaire par les élèves.

1.3 Les approches favorisant l'apprentissage du vocabulaire

Les chercheurs et didacticiens s'accordent sur l'existence de certaines pratiques favorisant l'apprentissage du vocabulaire. Ces approches constituent donc des références indispensables pour garantir aux élèves un enseignement efficace. Les présenter permettra ensuite de justifier les choix de l'expérimentation.

1.3.1 Lier apprentissage implicite et explicite

L'existence de relations sémantiques entre les mots implique que le sens d'un mot dépend du contexte et que l'on ne peut donc connaître le sens d'un mot sans le contexte dans lequel il est utilisé. Cela implique également qu'il faut connaître les différents contextes d'un mot pour être capable de le comprendre et de l'utiliser quel que soit son contexte d'utilisation. C'est pourquoi, dans les classes, la plupart des mots sont étudiés en contexte, au fil des lectures, ce qui permet d'approcher des mots « dans un contexte et un scénario permettant d'en repérer le sens » (Claudie Canat et al., 2008). Or, Jacqueline Picoche (2011) conteste cette pratique implicite : « l'imprégnation laissée au hasard de la conversation et la lecture ne suffit pas à développer le vocabulaire. » Cela rappelle l'idée reçue selon laquelle le vocabulaire s'acquiert par la lecture (Alain Bentolila, 2011).

Micheline Cellier (2011) atténue les propos de Jacqueline Picoche (2011). Elle rappelle l'existence de deux types d'apprentissage du lexique : l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite. L'apprentissage explicite permet l'étude des mots hors contexte alors que l'apprentissage implicite travaille les mots en contexte, par exemple lors des lectures. Micheline Cellier n'oppose pas ces deux types d'apprentissage mais voit en eux une certaine complémentarité. Ainsi, elle rappelle que l'apprentissage implicite a ses avantages puisque les mots sont étudiés en contexte ce qui est bénéfique pour la mémorisation de ces derniers. Cependant, elle relève que cet apprentissage est souvent trop rapide, peu réactivé et

peu sujet à traces écrites. Tous ces éléments engendrent, selon elle, un défaut de mémorisation. En effet, comme le rappellent Guy Denhière et Sandra Jhean-Larose (2011), l'oubli est naturel et s'accroît si le mot n'a pas été vu et revu. Ils proposent alors des activités de réactivation directes ou indirectes, essentielles pour la mémorisation. Micheline Cellier (2011) constate également que cet apprentissage implicite s'accompagne souvent d'une « inflation » de mots qu'il est nécessaire de contrôler en sélectionnant les mots à travailler sans donner la priorité aux noms (cf. 1.2.2). Ces inconvénients cités, elle propose une deuxième phase d'apprentissage plus explicite, à la suite de la découverte de ces mots en contextes, pour « récapituler et capitaliser les nouveaux mots appris ». Quels peuvent être les avantages de cette phase d'apprentissage explicite et en quoi peut-elle consister ?

1.3.2 Décontextualiser par la classification et la catégorisation

Cette phase d'apprentissage explicite consiste à décontextualiser le mot ce qui signifie que le mot est extrait du texte dans lequel il a été découvert. Micheline Cellier (2011) donne l'exemple d'adjectifs tels que *nauséabond* ou *visqueux* qui, une fois sortis du texte, sont libérés du nom qu'ils complétaient. Cette phase précède une étape de recontextualisation qui consiste à réutiliser le mot dans un contexte différent. Si l'on reprend l'exemple précédent, il s'agirait d'utiliser ces adjectifs, dans un autre texte, avec un autre nom. Ces termes définis, nous pouvons nous demander à quoi peut servir cette décontextualisation des mots et quelles sont les manières de procéder.

1.3.2.1 Pourquoi décontextualiser ?

Pour Eveline Charmeux (2014, p.99-100), acquérir de nouveaux mots n'a pas pour but d'augmenter le nombre de mots connus mais de structurer « le filet d'appréhension du réel » et d'organiser les mots en relations. L'auteure met l'accent ici sur l'acquisition des mots en relation les uns avec les autres et non sous forme de liste excluant toute relation. Ainsi, faire acquérir les mots en relations permet, selon elle, de modifier la représentation du réel pour la rendre plus précise. Alain Bentolila (2011) insiste également sur l'importance de faire des liens entre les mots. Ainsi, il rejoint Eveline Charmeux sur ce point en considérant que le stock lexical des élèves doit s'étoffer mais en respectant un certain ordre. De fait, il estime que plus les relations morphologiques et sémantiques entre les mots seront claires, mieux les élèves seront capables de faire un « choix judicieux » entre les différents mots à leur disposition. Il considère également que l'élève doit pouvoir intégrer dans son stock lexical le mot dégagé de son contexte afin de le mémoriser davantage. Cette décontextualisation permet, selon lui, de « rendre disponible pour toutes sortes de recontextualisations » les

nouveaux mots appris. Guy Denhière et Sandra Jhean-Larose (2011) insistent également sur la nécessité de catégoriser et de généraliser dans le but de structurer le vocabulaire et ajoutent la possibilité de créer des liens entre les différentes catégories. Ils proposent, par exemple, de lier la catégorie « déplacements » à la catégorie « moyens de propulsion ». Il faudrait donc encourager la mise en relation des mots entre eux, leur catégorisation mais également la mise en relation des catégories entre elles. On comprend dès lors la notion de « filet d'appréhension du réel » d'Eveline Charmeux (2014, p.99-100) qui s'illustre bien par ce tissage permanent entre les mots.

Ces auteurs s'accordent donc sur la nécessité de décontextualiser les mots appris et de les mettre en relations entre eux et avec d'autres. Comment faire alors pour y parvenir ?

1.3.2.2 Comment décontextualiser ?

Pour enseigner le vocabulaire, Claudie Canat et al. (2008) préconisent l'utilisation d'outils. Outre le dictionnaire, ils insistent sur l'importance du cahier de mots pour favoriser la mémorisation des mots étudiés lors des leçons de mots et en général en classe. Cependant, ce cahier de mots ne doit pas, selon eux, reposer sur une simple classification des mots par ordre alphabétique mais sur une classification en réseaux afin de mettre en relief les relations entre les mots, comme précédemment expliqué. De plus, pour eux, ne sont pas seulement consignés les mots mais également les réflexions et constats soulevés lors du questionnement collectif.

Micheline Cellier (2011) s'accorde également sur la nécessité absolue de mettre en relation les nouveaux mots avec ceux déjà connus pour permettre une mémorisation organisée et donc une « réorganisation des connaissances antérieures ». De fait, les nouvelles connaissances ne viennent pas simplement s'accumuler mais bouleverser l'ensemble déjà construit. Pour cela, elle propose de passer par les synonymes, les antonymes, le champ lexical, les mots de la même famille et insiste sur l'importance de la catégorisation, tout comme Guy Denhière et Sandra Jhean-Larose (2011). C'est pour cela qu'elle propose un outil décontextualisé capable de rendre compte des relations entre des mots tout en mettant en avant différentes catégories autour d'un même thème. L'outil qu'elle présente est une fleur, ses pétales représentant des catégories différentes. Pour elle, ces affiches permettent de décontextualiser le mot qui, même s'il a été repéré en contexte, peut s'émanciper de celui-ci pour être recontextualisé plus tard, dans d'autres contextes. Elle cite deux raisons pour expliquer en quoi ces « mémoires extérieures et pérennes » facilitent la mémorisation :

- elles permettent de structurer aisément les relations entre les mots ;

- elles autorisent un apprentissage spiralaire puisque, placées dans un cahier propre à l'élève, ils peuvent s'y référer lorsque cela est nécessaire, notamment pour les productions d'écrit.

Les didacticiens sont donc formels : le vocabulaire appris en contexte doit être décontextualisé dans un outil non linéaire qui permette de rendre compte des relations entre les mots. Cette décontextualisation est d'autant plus nécessaire qu'elle permet aux élèves de s'affranchir d'un contexte précis lié au mot et d'ainsi être en mesure de le réutiliser dans des contextes variés. On retrouve ainsi la structure préconisée par Micheline Cellier (2011) : découverte en contexte, décontextualisation, puis recontextualisations diverses.

La découverte des mots en contexte et leur décontextualisation sont prônées à la fois par les instructions officielles et les auteurs. Peut-on dire la même chose de la démarche interdisciplinaire présente dans les programmes ?

1.3.3 Créer du lien avec les autres disciplines et le vécu de la classe

Les programmes de 2016 insistent sur ce qu'ils nomment les « croisements entre enseignements », c'est-à-dire sur l'interdisciplinarité. L'enseignement du vocabulaire semble propice à ce type de croisement dans le sens où chaque discipline possède un vocabulaire spécifique. Micheline Cellier (2011) propose ainsi d'utiliser son outil décontextualisé dans toutes les disciplines pour rendre compte du vocabulaire de spécialité en utilisant, par exemple, « un pétale par séquence ». Elle propose une mise en œuvre en sciences mais toutes les disciplines présentes à l'école primaire peuvent se prêter à un travail sur le vocabulaire de spécialité à la fois pour favoriser sa compréhension mais également sa mémorisation.

Outre ces approches interdisciplinaires préconisées par les instructions officielles, il semble intéressant de lier l'enseignement du vocabulaire au vécu de la classe de sorte à donner davantage de sens à cet enseignement par rapport aux expériences vécues par les élèves. De même, donner aux élèves comme objectif de réutiliser les mots appris dans une production d'écrit qui fasse sens pour eux permettrait de les impliquer et les motiver davantage. Claudie Canat et al. (2008) préconisent ainsi des « approches concrètes et dynamiques qui permettront d'accroître la capacité de l'élève à se repérer dans le réel, à mettre en mots ses expériences et procédures personnelles, disciplinaires, culturelles. »

La création permanente de lien entre les autres disciplines et le vécu de la classe participe alors à un enseignement explicite propice à un meilleur apprentissage des élèves.

1.4 Les approches sensorielles comme pistes de mémorisation du vocabulaire

Plusieurs auteurs s'accordent sur la nécessité de mettre en place un outil visuel pour faciliter la mémorisation et l'appropriation du vocabulaire. Le sens de la vue est donc jugé comme essentiel à la mémorisation du vocabulaire notamment en aidant à percevoir les relations entre les mots. Par ailleurs, le canal auditif est constamment utilisé en classe. Accompagné de la parole, le vocabulaire est dit et entendu en permanence. Qu'en est-il de l'approche kinésique ?

1.4.1 Vers une approche multi-sensorielle de l'enseignement du vocabulaire ?

1.4.1.1 La théorie des intelligences multiples et les styles d'apprentissage

Howard Gardner, psychologue cognitiviste et professeur de neurologie, introduit en 1984 sa théorie des intelligences multiples dans son livre *Frames of mind*. Il définit ainsi huit intelligences : verbale, linguistique ; logique, mathématique ; visuelle, spatiale ; musicale, rythmique ; corporelle, kinesthésique ; interpersonnelle ; intrapersonnelle ; naturaliste. Bruno Hourst (2006 ed. 2014, p.31-32) présente les points clés de la théorie d'Howard Gardner :

- « Tout être humain possède les huit intelligences. » ce qui n'implique pas, en revanche, que chaque individu ait développé les huit intelligences de la même manière.
- « La plupart des êtres humains peuvent développer, tout au long de leur vie, chaque intelligence jusqu'à un bon niveau de compétence. » ce qui vient à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle « nos déficiences actuelles dans telle ou telle intelligences sont définitives. »
- « Dans la plupart des cas, les intelligences sont utilisées ensemble de manières complexes. », on peut donc rarement dire qu'une activité utilise une seule intelligence.
- « Il y a de nombreuses manières d'utiliser chaque intelligence. » ce qui permet à chacun, quelles que soient ses capacités, de toutes les utiliser.

Bruno Hourst (2006 ed. 2014, p.35-36) rappelle que la théorie des intelligences multiples est différente de ce que l'on appelle les « styles d'apprentissage » en ce que ces derniers précisent comment chaque individu préfère « entrer dans un processus d'apprentissage » et s'appuient davantage sur les sens (auditif, visuel, kinesthésique) alors que la théorie des intelligences multiples cherche davantage à développer les différentes intelligences en chacun. Il précise néanmoins que l'un n'exclut pas l'autre. Ainsi, il semblerait que l'on puisse chercher à développer les différentes intelligences tout en ayant pour objectif de s'adapter aux

préférences de chaque élève. Selon la théorie des intelligences multiples, il ne s'agit pas de mettre chaque élève dans une catégorie en considérant que tel élève apprend davantage avec telle méthode mais plutôt de prendre conscience qu'il existe différentes « intelligences » et donc différents moyens d'apprendre. Ainsi, cette prise de conscience doit engendrer une diversification des pratiques d'enseignement de sorte à permettre à chaque élève de s'y retrouver. Un élève ayant une intelligence davantage kinésique ne se retrouvera pas en difficultés dans une séquence prenant en compte celle-ci à un moment donné. A contrario, ce même élève serait mis en difficulté dans une séquence ne prenant en compte, par exemple, que les intelligences visuo-spatiale et verbale. L'objectif serait donc d'intégrer un maximum d'intelligences dans la classe pour répondre aux besoins de chaque élève. On retrouverait alors dans cet enjeu le lien entre la théorie des intelligences multiples et les « styles d'apprentissage ».

Des critiques s'opposent à cette théorie, arguant notamment qu'elle manque de validité expérimentale. D'autres critiques viennent du fait qu'il y a parfois confusion avec les « styles d'apprentissage » mais comme il a été précisé, il ne s'agit pas d'attribuer à chaque élève une manière d'apprendre spécifique et de s'y tenir. Au contraire, il s'agit de développer et d'utiliser un maximum de capacités de cognition des élèves dans son enseignement pour s'adapter à tous. Enfin, des critiques portent sur l'existence de réseaux interconnectés dans le cerveau qui contrediraient l'existence d'intelligences à part entière. Or, des travaux récents en neurosciences viennent corroborer l'existence de zones cérébrales dédiées à sept des huit intelligences d'Howard Gardner : « pour sept des huit intelligences postulées par le modèle, il existe des données d'imagerie cérébrale qui les objectivent. » (Houdé, 2015, p.51).

La diversification des pratiques à l'école pour s'adapter à chaque élève semble donc être corroborée par des théories. Nous avons vu que des activités introduisant le visuel étaient déjà plébiscitées par les chercheurs en matière de vocabulaire et que le canal auditif était suffisamment exploité. Désormais, que peut-on dire sur l'approche kinésique ? Est-ce que faire permet d'améliorer la mémorisation ?

1.4.1.2 L'approche kinésique pour mieux mémoriser

Bruno Hourst présente également son approche du « mieux apprendre » (2006 ed. 2014, p.36-37). Parmi les différentes idées qu'il met en avant, on peut retenir celles-ci :

- « Chaque personne a un mode préférentiel d'apprentissage. »
- « Le mouvement est un vecteur d'apprentissage important. »
- « Les émotions jouent un rôle essentiel dans tout apprentissage. »

Ainsi, l'apprentissage doit permettre à chacun de s'y retrouver mais selon lui, le mouvement et la prise en compte des émotions semblent essentiels dans tous les cas. Or, l'approche kinésique met en relation ces deux composantes puisqu'il s'agit des sensations liées au mouvement. L'approche kinésique pourrait donc compléter l'approche visuelle déjà utilisée en vocabulaire, dans le processus de mémorisation, afin de s'adapter aux élèves qui ont davantage développés leur intelligence corporelle et qui préfèrent le sens kinésique au sens visuel. Bruno Hourst (2006 ed. 2014, p.222-223) reprend quelques stratégies pour utiliser cette intelligence en classe comme « mimer un processus ou un concept », « penser avec les mains » ou encore « mettre en scène ».

Par ailleurs, s'appuyant sur des expériences menées par d'autres auteurs, et notamment par Engelkamp et Zimmer (1985 in Marion Tellier, 2010), Marion Tellier (2010) recommande un « triple codage » (auditif, visuel, moteur) pour la mémorisation du vocabulaire. Selon l'expérience citée, la mémorisation à court terme est facilitée lorsque les personnes miment la phrase après l'avoir entendue. Les auteurs estiment alors qu'il y a triple codage puisque la phrase est entendue et l'action vue et reproduite. Marion Tellier (2010) s'interroge ensuite sur la mémorisation à long terme et cite alors une expérience d'Allen (1995 in Marion Tellier, 2010) qui a démontré « l'effet du geste sur la mémorisation à long terme ».

Ces auteurs s'accordent sur la place de l'approche kinésique dans l'apprentissage, on peut donc se demander s'il n'existe pas déjà de telles pratiques en classe.

1.4.2 L'approche kinésique dans les pratiques à l'école

L'approche kinésique, très peu usitée à l'école élémentaire, est pourtant présente dans certaines pratiques scolaires. En effet, à l'école maternelle, l'acquisition du langage est d'abord enseignée par le vécu et donc par le corps. Ainsi, qu'il s'agisse du langage en situation ou d'évocation, ils prennent l'un comme l'autre appui sur les activités vécues par les élèves à la différence que le langage en situation intervient dans l'instant alors que le langage d'évocation est différé dans le temps. L'enseignant prend donc constamment appui sur les activités des élèves, sur le vécu de leur corps. Les séances de motricité permettent ainsi de mettre en place des moments de langage facilités par ce vécu. Pourquoi donc abandonner ce rapport entre corps et langage à l'école élémentaire ?

Si l'on regarde de plus près, on retrouve ce lien entre corps et langage dans certaines pratiques à l'école élémentaire. De fait, lors de l'apprentissage des langues étrangères, l'utilisation de gestes est privilégiée par certaines méthodes : total physical response (TPR) de James Asher ;

accelerative integrated method (AIM) de Wendy Maxwell). Ces méthodes préconisent d'associer des gestes à des mots pour faciliter la compréhension et renforcer la participation des élèves. Pourquoi réserver l'apprentissage par les gestes aux langues étrangères ? Ne pourrait-on pas étendre cette méthode à d'autres apprentissages pour prendre en compte le maximum d'élèves et permettre à tous de mémoriser à sa façon ? Pour répondre à ces questions, on peut dès lors citer la méthode d'apprentissage de la lecture de Suzanne Borel-Maisonny qui assimile un geste à chaque son.

2 Problématisation

Partant du constat selon lequel les mots vus en vocabulaire dans le rituel « le mot de la semaine » ne sont pas réutilisés, je me suis demandée à quoi ils servaient s'ils restaient à l'état de vocabulaire passif. Pourtant découverts en contexte (cf. 1.3.1), mis en lien avec des lectures ou d'autres disciplines (cf. 1.3.3) et récapitulés dans un outil visuel (la carte mentale) (cf. 1.3.2), ils n'étaient ni mémorisés ni réutilisés et les élèves s'en désintéressaient. De même, les liens interdisciplinaires ne faisaient pas sens puisqu'il n'y avait aucun objectif de réutilisation. Plusieurs questions ont surgi :

- Comment créer un lien qui ait du sens entre l'enseignement du vocabulaire et les autres disciplines ?
- Comment favoriser la mémorisation et la réutilisation des mots appris ?

Pour créer du lien entre ce vocabulaire appris et les autres disciplines, il m'a semblé essentiel que ce vocabulaire soit réutilisé dans une production d'écrit qui fasse sens pour les élèves, qui soit liée au vécu de la classe. Ce point étant déjà mis en avant par les auteurs lorsqu'ils parlent de recontextualisations, j'ai souhaité me diriger vers la deuxième question, celle de la mémorisation en vue de la réutilisation des mots appris. En effet, il s'agit d'apprendre du vocabulaire dans le but de le réutiliser à bon escient en production et non pas simplement de le mémoriser comme un stock fini. Les pratiques kinésiques à l'école primaire, présentées en 1.4.3, font leur preuve en tant que stratégies de compréhension et de mémorisation alors pourquoi ne pas conserver ce lien entre corps et langage pour cette discipline également ?

La problématique que je propose est donc la suivante : la mise en mouvement du vocabulaire favorise-t-elle son intégration dans le vocabulaire actif, autrement dit une approche kinésique du vocabulaire permet-elle une meilleure mémorisation et réutilisation des mots appris ?

Pour répondre à cette dernière, je ferai les hypothèses suivantes :

- La mise en mouvement du vocabulaire permet de favoriser son apprentissage par une meilleure compréhension des mots et une intégration corporelle ;
- Pour certains élèves, cette approche n'apporte rien par rapport à un apprentissage dans lequel la mise en mouvement est remplacée par la mise en voix, approche plus habituelle car on parle et écoute en permanence en classe.

3 Situation expérimentale

3.1 Contexte

La situation expérimentale suivante prend place dans une classe de CE2 de vingt-huit élèves, lors de la quatrième période de l'année. Le niveau de la classe est très hétérogène : deux groupes plutôt fixes se distinguent dans la plupart des matières. L'élève 10 est dyslexique et dysorthographique et l'élève 25 a de grandes difficultés à passer à l'écrit. Ils bénéficient donc d'une aide supplémentaire dans cette séquence : la dictée à l'adulte. L'élève 14 est absente tous les lundis matin, elle n'a donc pas participé à la première partie de la deuxième séance de chaque séquence et n'a donc pas découvert les nouveaux verbes dans leur contexte mais elle était présente lors des phases de mémorisation.

L'expérimentation s'étend sur cinq semaines. Elle prend appui sur deux séquences pratiquement identiques, seule la présence de l'approche testée les distingue. Ainsi, dans la première séquence, les verbes sont mémorisés de manière kinésique alors que dans la seconde, ils le sont de manière auditive. De plus, les séances identiques entre elles sont réalisées les mêmes jours de la semaine et aux mêmes horaires pour limiter les biais liés à ces choix. Ces derniers sont présentés dans le tableau ci-dessous qui rend compte du planning lié à la mise en place des deux séquences.

Tableau 1 : Planning de l'expérimentation

SEMAINES	LUNDIS	MARDIS
Semaine 1		Séquence 1 – Séance 1 : matin
Semaine 2	Séquence 1 – Séance 2 : découverte le matin et mémorisation l'après-midi	Séquence 1 – Séance 2 : rappel du vocabulaire le matin Séquence 1 – Séance 3 : après-midi
Semaine 3	Séquence 1 – Séance 4 : production du texte le matin et réalisation l'après-midi	Séquence 2 – Séance 1 : matin
Semaine 4	Séquence 2 – Séance 2 : matin et après-midi	Séquence 2 – Séance 2 : matin Séquence 2 – Séance 3 : après-midi
Semaine 5	Séquence 2 – Séance 4 : matin et après-midi	

3.2 Protocole adopté et recueil des données

3.2.1 Présentation générale des séquences

Le but de cette situation expérimentale consiste à comparer l'apprentissage du vocabulaire par l'approche kinésique et par l'approche auditive. Il a donc fallu mettre en place deux séquences pouvant être comparées. Pour cela, plusieurs impératifs devaient être respectés :

- choisir un même thème pour les deux séquences ;
- choisir des mots de vocabulaire dont le sens est proche ;
- positionner les séances similaires sur les mêmes jours et aux mêmes horaires.

La première séance a pour but la prise de représentations du vocabulaire des élèves sur les verbes de déplacements et de mouvements, d'abord sans support, et ensuite à l'aide d'une vidéo. La deuxième séance permet d'introduire sept nouveaux verbes en contexte dans un texte et de les faire mémoriser par l'approche privilégiée dans la séquence. La troisième séance vise à évaluer l'apprentissage de ce nouveau vocabulaire par la production d'un écrit à partir de la même vidéo que celle de la première séance. Enfin, lors de la dernière séance, les élèves sont invités à rédiger un texte dans lequel ils doivent décrire des déplacements et des mouvements que l'un de leur camarade devra reproduire en danse.

3.2.2 Séquence détaillée

Le tableau 2 présente le plan de séquence commun aux deux séquences menées.

Tableau 2 : Plan de séquence

SEANCES	OBJECTIFS	ETAPES
Séance 1	Prendre les représentations des élèves.	<ul style="list-style-type: none">- Brainstorming des verbes connus, sans support.- Brainstorming des verbes connus, avec la vidéo.- Classification des verbes déjà connus par une grande majorité de la classe sur une carte mentale.
Séance 2	Acquérir de nouveaux verbes pour exprimer les déplacements et les organiser dans des catégories.	<ul style="list-style-type: none">- Recherche des nouveaux verbes en contexte, dans des textes.- Décontextualisation de ces nouveaux verbes par intégration dans la carte mentale de la séance 1.- Première phase de mémorisation de ces verbes par l'approche kinésique ou auditive, selon la séquence.- Deuxième phase de mémorisation, identique à la première (le matin avant la production d'écrit de la séance 3 l'après-midi).
Séance 3	Savoir mobiliser de nouveaux verbes dans une production d'écrit pour rendre compte de déplacements et de	Recontextualisation : production d'un texte à partir de la vidéo de la séance 1 en utilisant le vocabulaire appris.

	mouvements.	
Séance 4	Savoir mobiliser de nouveaux verbes dans une production d'écrit pour décrire des déplacements et mouvements à faire réaliser par un camarade	<ul style="list-style-type: none"> - Recontextualisation : production d'un texte, sans support, en utilisant le vocabulaire appris. - Mise en mouvement du texte en EPS : faire réaliser les déplacements et mouvements de son texte à un camarade.

La séance 3 étant différente selon qu'il s'agit de la première ou seconde séquence, il convient de détailler la phase de mémorisation. Cette phase contient le même nombre de répétitions (verbales ou corporelles) pour un verbe, seule diffère la manière de revoir les verbes. Le tableau 3 détaille ces deux manières différentes de procéder.

Tableau 3 : Détail des phases de mémorisation en séance 2

Approche kinésique (séquence 1)	Approche auditive (séquence 2)
<p>La série est reproduite sept fois :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Réalisation des gestes une fois pour se mettre d'accord sur le mouvement à réaliser. 2) Réalisation des gestes trois fois normalement pour intégrer le geste. 3) Réalisation des gestes deux fois en fermant les yeux pour se concentrer sur les sensations. 4) Réalisation des gestes une fois, libre selon leur préférence. 	<p>La série est reproduite sept fois :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Répéter simplement la liste deux fois à voix haute et sans crier. 2) Epeler chaque verbe deux fois. 3) Dire les verbes une fois de plus en plus vite. 4) Dire les verbes une fois de plus en plus doucement. 5) Répéter la liste une dernière fois en partant de la fin.

3.2.3 Recueil des données

Le recueil des données s'effectue à chaque fois individuellement, par écrit, et de la même manière pour les deux séquences.

- Lors de la séance 1, les verbes déjà connus des élèves sont recueillis en deux temps : ceux qui sont venus naturellement sans support, puis ceux qui ont découlé du visionnage de la vidéo.
- Lors de la séance 2, aucune donnée n'est recueillie puisqu'il s'agit de l'apprentissage des nouveaux verbes, seule la carte mentale réalisée collectivement a été conservée.
- Lors de la séance 3, les élèves ont visionné la vidéo en notant les verbes qu'ils reconnaissaient dans celle-ci, puis ils ont écrit leur texte par rapport à ces verbes relevés et à un dernier visionnage. Les données recueillies sont donc les verbes reconnus dans la vidéo, puis les verbes utilisés en production écrite.

- Enfin, lors de la dernière séance, séance 4, sont recueillis les verbes utilisés en production écrite.

En somme, nous avons recueilli cinq listes de verbes dans chaque séquence, pour chaque élève, dont deux extraites de productions d'écrit. L'annexe 1 met en avant ce recueil des données en fonction des différents moments de la séquence. Le traitement s'effectue par rapport aux verbes nouveaux appris dans la séquence, c'est-à-dire que l'on cherche à savoir combien de nouveaux verbes appris sont reconnus sur la vidéo, puis combien sont réutilisés en production d'écrit par rapport à ceux que connaissaient déjà les élèves. Les verbes déjà relevés dans les listes n°1 et n°2 (lors de la prise de représentations) ne sont donc pas pris en compte en tant que verbes appris dans la séquence. Par la suite, ce nombre de nouveaux verbes réutilisés est comparé entre chaque séquence afin de déterminer quelle approche a permis une meilleure réutilisation des verbes appris. L'annexe 2 présente un exemple de recueil de données pour un élève.

Outre ce recueil quantitatif, nous avons également réalisé un recueil qualitatif par la soumission à un questionnaire (consultable en annexe 3). Ce dernier porte sur deux indicateurs qualitatifs. La première question vise à déterminer quel est le ressenti des élèves face à ces deux approches. La deuxième question permet de rendre compte du verbe préféré de chacun et donc du verbe le mieux retenu et intégré par chacun avant de le mettre en relation avec l'approche utilisée : a-t-il intégré corporellement ce verbe ? Une observation générale de la classe au moment de la réalisation des séquences, notamment lors des phases de mémorisation spécifiques aux deux séquences, a également apporté des éléments comparatifs concernant l'implication des élèves.

L'expérimentation étant présentée, il s'agit désormais de justifier les choix liés au protocole au regard des aspects théoriques exposés en première partie et de la problématique.

3.3 Justification des choix liés au protocole

3.3.1 Choix du thème

L'une de mes préoccupations premières consistait à lier l'apprentissage du vocabulaire avec d'autres disciplines, ce que je parvenais très peu à faire dans mon rituel « le mot de la semaine ». Les mots étudiés étaient décousus les uns des autres et, même si j'essayais de me raccrocher à d'autres disciplines, comme les sciences ou la lecture en Français, cela ne prenait pas assez de sens pour les élèves. Ce lien interdisciplinaire était, de fait, très aléatoire selon les semaines et les leçons abordées. J'avais cependant remarqué que les élèves étaient davantage

impliqués dans ce rituel lorsque les mots avaient déjà été vus au cours de la vie de la classe. Lorsque j'ai commencé ma séquence de danse en EPS, j'y ai vu l'opportunité de travailler un vocabulaire à la fois lié à cette discipline mais également porteur pour la production d'écrit. J'ai pensé à plusieurs thèmes :

- les verbes de mouvements et de déplacements ;
- les mots exprimant la vitesse, l'énergie, le rythme d'une action ;
- le vocabulaire des déplacements dans l'espace ;
- les parties du corps utilisées en danse ;
- le vocabulaire des sensations et des émotions.

Tous ces thèmes étaient, selon moi, réutilisables, voire indispensables, dans des productions d'écrits. De plus, ils étaient directement liés au vécu de la classe ce qui donnait davantage de sens à leur apprentissage. Ils étaient également tous reproductibles par le mouvement ce qui était un critère de choix essentiel. Cependant, ces thèmes étant trop nombreux, nous avons du faire un choix pour éviter une surcharge de mots à apprendre. En effet, Alain Lieury (2012, p.112-114) invalide l'idée d'une « mémoire élastique » qui peut s'exprimer ainsi : « Comme les élèves oublient à toute allure, si l'on en met beaucoup, au moins il restera quelque chose. » en testant la mémorisation à court terme de villes sur une carte. Il remarque que les élèves retiennent davantage s'il y a moins de villes à apprendre et conclut alors que « la surcharge nuit à la mémoire et ralentit l'apprentissage ». Par ailleurs, il rappelle que des chercheurs ont montré que le nombre de mots moyen retenus par la mémoire à court terme est de sept mots (2012, p.75-76). Or, la mémorisation à court terme est un stade obligatoire avant la mémorisation à long terme.

Lors d'une évaluation diagnostique en février, j'ai demandé aux élèves de décrire une vidéo dans laquelle on pouvait voir deux danseurs. La consigne était la suivante : « Ecris un texte pour décrire cette vidéo. Tu peux parler des déplacements, de la vitesse, des parties du corps utilisées, de l'utilisation de l'espace et des émotions et sensations des danseurs. » Plusieurs observations ont pu être faites :

- leurs verbes de déplacements et de mouvements étaient pauvres (danser, bouger, faire des gestes), comme le montre l'annexe 4 ;
- il est difficile de trouver plusieurs émotions et sensations exprimées dans une seule vidéo alors que les déplacements et les mouvements sont nombreux.

Par ailleurs, il me semblait plus judicieux d'enrichir leurs verbes de déplacements et de mouvements avant d'introduire la notion de vitesse de ces derniers et leur place dans l'espace.

Ils offraient également de nombreuses possibilités en production d'écrit. Enfin, le fait que l'importance des verbes dans l'enseignement du vocabulaire soit prônée par les auteurs (cf. 1.2.2) m'a confortée dans ce choix.

3.3.2 Choix du vocabulaire visé

Le thème n'est pas suffisant, l'enseignant doit également choisir quels mots il souhaite enseigner à ses élèves pour éviter « l'abondance de mots » dénoncée par Micheline Cellier (2011). Les deux séquences devant être comparables, nous avons choisi des verbes similaires. Ce choix a été réalisé en fonction des gestes proches induits par ces verbes. Ces verbes devaient également répondre à deux autres conditions :

- se retrouver dans les vidéos choisies ce qui a nécessité des montages ;
- ne pas se trouver dans le vocabulaire passif des élèves, d'où l'importance de la première séance diagnostique de chaque séquence.

Or, certains verbes choisis étaient cependant déjà connus de certains élèves. Cela est pris en compte dans les résultats. De même, les paires étant difficiles à réaliser par rapport à la contrainte des vidéos, un verbe n'a pas sa paire dans l'autre séquence et inversement.

Les verbes choisis sont présentés, par paire, dans le tableau 4.

Tableau 4 : Verbes enseignés pour chaque séquence

SEQUENCE 1	SEQUENCE 2
Gravir	Escalader
S'accroupir	Se recroqueviller
S'approcher	Rejoindre
S'éloigner	S'écarter
Soulever	Redresser
Virevolter	Tournoyer
Enjamber	
	Entraîner

3.3.3 Autres choix

3.3.3.1 Pourquoi utiliser une vidéo ?

La prise de représentations (séance 1) ainsi que le premier texte produit (séance 3) de chaque séquence s'appuient sur un support vidéo. Ce dernier permet de fournir une même base aux élèves qui ne doivent pas inventer des déplacements et des mouvements mais décrire ceux de la vidéo. Cela rend alors possible la comparaison entre les verbes fournis par les élèves dans les deux séances puisque le contexte reste le même. On peut alors voir si les verbes de mouvements et de déplacements introduits dans la séance 2 sont reconnus et réinvestis dans la

séance 3 alors qu'ils ne l'étaient pas en séance 1 sur la même vidéo. La vidéo permet également de fournir un support aux élèves pour les aider à produire un écrit sans être bloqué par un défaut d'imagination. Enfin, elle renforce le lien entre l'apprentissage de ce nouveau vocabulaire et la séquence de danse menée en EPS.

3.3.3.2 Pourquoi introduire les nouveaux mots en contexte et utiliser un support visuel ?

Dans la séance 2, les verbes sont découverts en contexte, par les élèves, dans des textes créés par l'enseignant à cette fin. Ce choix se justifie par les recherches précédentes (cf. 1.3.1) qui montrent bien l'importance de la découverte des mots en contexte pour en repérer leur sens, dans ce contexte précis. De plus, les auteurs s'accordent sur la nécessité de décontextualiser le mot une fois découvert en contexte (cf. 1.3.2), c'est pourquoi une décontextualisation a été réalisée en catégorisant et en classifiant les verbes dans une forme visuelle : la carte mentale. Cette mise en relation visuelle des mots permet également de ne pas oublier les élèves qui ont une intelligence visuo-spatiale plus développée ou qui préfèrent apprendre visuellement (cf.1.4.1). Ces deux choix ont donc été réalisés en fonction des recherches précédemment citées afin de ne pas mettre en échec les élèves avec des méthodes qui pourraient ne fonctionner que pour certains élèves alors que l'efficacité de ces méthodes est démontrée. Par ailleurs, les deux séquences fonctionnent sur le même modèle, on ne teste que la plus-value apportée par l'approche kinésique.

3.3.3.3 Pourquoi comparer l'approche kinésique avec l'approche auditive ?

L'approche auditive (AA) est présente dans la deuxième séquence pour remplacer l'approche kinésique (AK). En effet, ce n'est pas l'approche auditive qui est testée mais l'approche kinésique. Cependant, si l'approche kinésique était seulement retirée dans la deuxième séquence, sans être remplacée, il en ressortirait un déséquilibre par rapport au nombre d'expositions au vocabulaire. Or, l'approche visuelle étant déjà présente, j'ai introduit l'approche auditive qui demeure plus traditionnelle en classe puisque l'on écoute et parle en permanence. La comparaison entre les deux séquences porte donc sur la plus-value hypothétique apportée par l'approche kinésique, c'est-à-dire la mise en mouvement du vocabulaire, par rapport à une simple écoute et répétition des mots.

4 Résultats obtenus

4.1 Observation générale de la classe

Lors de la réalisation des deux séquences, un regard a été porté sur l'implication et la motivation des élèves. Bien que ce regard soit subjectif et peu mesurable, il semble important pour préciser quelques éléments. Nous avons pu remarquer un engouement plus fort lors des phases de mémorisation par l'approche kinésique que par l'approche auditive. Cet engouement peut se mesurer par la participation des élèves. Ainsi, tous les élèves ont participé lorsque la mémorisation était axée sur le mouvement et tous semblaient y prendre plaisir. En revanche, lorsque la mémorisation était axée sur la répétition et l'écoute, certains élèves ne participaient pas et restaient passifs. Or, la répétition était nécessaire pour s'entendre soi-même répéter les verbes. L'attrait de la nouveauté a pu jouer un rôle dans la première séquence puisqu'il s'agit d'une pratique très peu usitée à l'école alors que la répétition et l'écoute font partie intégrante de la vie de la classe.

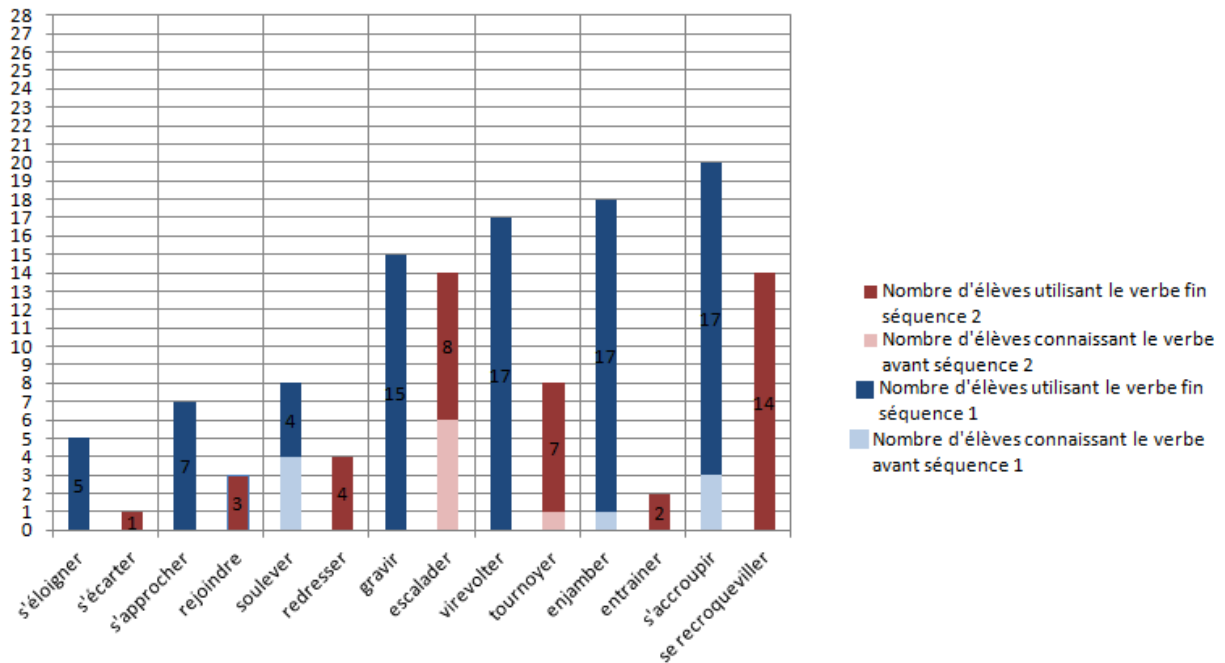
Cette observation sur l'implication des élèves peut expliquer les résultats liés au traitement quantitatif qui suit.

4.2 Traitement du recueil quantitatif

Le recueil des données a fourni un grand nombre de listes de verbes à traiter (cf.3.2.3) pour chaque séquence et chaque élève. Les deux premières listes, celles de la séance 1, ont permis de déterminer quels étaient les verbes déjà connus des élèves par rapport aux verbes enseignés. Ainsi, seuls certains élèves connaissaient déjà certains verbes enseignés. Ces deux listes sont donc prises en compte pour connaître le nombre total de verbes nouveaux appris et réutilisés par les élèves sans compter ceux qu'ils connaissaient déjà. J'ai choisi de centrer l'analyse des résultats sur les verbes utilisés en production seulement car la problématique concerne le vocabulaire actif donc celui réutilisé en production. Deux listes permettent alors de déterminer si les verbes sont entrés dans le vocabulaire actif : celles extraites des deux productions d'écrit (séance 3 et séance 4).

4.2.1 Premier aperçu général

Le graphique 1 présente le nombre d'élèves connaissant un verbe enseigné dans la séquence avant le commencement de la séquence et le nombre d'élèves utilisant en production ce même verbe à la fin de la séquence. Les verbes des deux séquences sont présents sur ce graphique. Ils sont distingués par couleur (bleu pour la séquence 1 et rose pour la séquence 2) et par paire, comme présenté en 3.3.2.



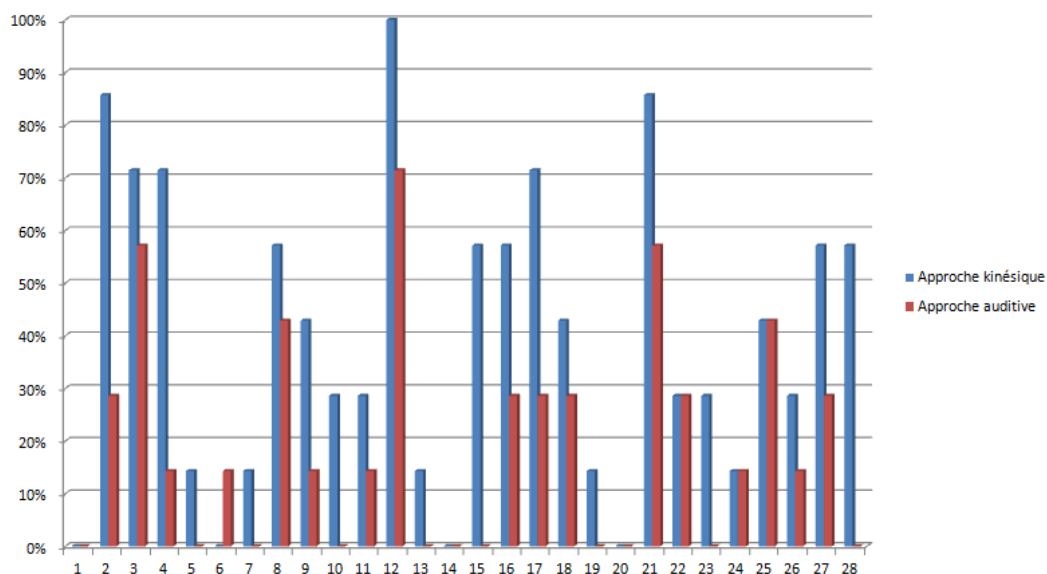
Graphique 1 : Comparaison entre les deux séquences par rapport au nombre d'élèves ayant utilisé les nouveaux mots en fin de séquence

Nous pouvons alors observer qu'à la fin de la première séquence (AK), il y a davantage d'élèves qui ont utilisé les nouveaux verbes qu'à la fin de la deuxième séquence (AA). On remarque également que l'écart est moins élevé entre deux verbes similaires, par exemple entre *s'accroupir* et *se recroqueviller*. Cette remarque exclut *enjamber* et *entraîner* qui n'ont pas été choisis sur ce critère-là.

Ce premier graphique donne une vue d'ensemble en fonction des verbes enseignés, il convient désormais de regarder plus en détail ce qu'il s'est passé en fonction des élèves.

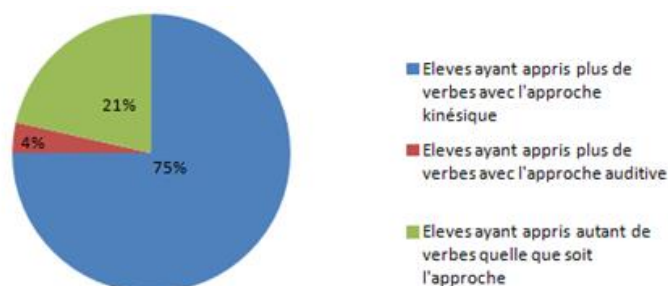
4.2.2 Comparaison des deux séquences en fonction des élèves

Le graphique 2 permet une comparaison globale des deux séquences (AK vs AA) en mettant en évidence le pourcentage de verbes nouveaux utilisés dans chaque séquence en fonction de chaque élève, les élèves étant numérotés de 1 à 28. Les verbes nouveaux déjà connus en amont des élèves n'ont pas été comptabilisés car ils n'ont pas été appris grâce à la séquence ; c'est-à-dire que si un élève a utilisé en fin de séquence un nouveau verbe en production mais qu'il avait déjà cité ce verbe avant le début de la séquence alors il n'a pas été pris en compte.



Graphique 2 : Comparatif du pourcentage de verbes nouveaux utilisés dans chaque séquence et pour chaque élève

La différence de verbes nouveaux réutilisés entre les deux séquences est nettement visible, avec un avantage pour la séquence utilisant l’approche kinésique. Cela est d’autant plus visible sur le diagramme suivant (graphique 3) qui, grâce aux mêmes données précédentes, met en évidence le pourcentage d’élèves ayant mieux appris avec l’une ou l’autre des approches. On remarque alors que 75% des élèves ont réutilisé plus de verbes nouveaux à la fin de la séquence utilisant l’approche kinésique contre 4% (un seul élève) à la fin de celle utilisant l’approche auditive. Cependant, on constate également que 21% des élèves ont réutilisé autant de nouveaux verbes quelle que soit l’approche utilisée.



Graphique 3 : Pourcentage d’élèves ayant mieux appris avec l’une ou l’autre des approches

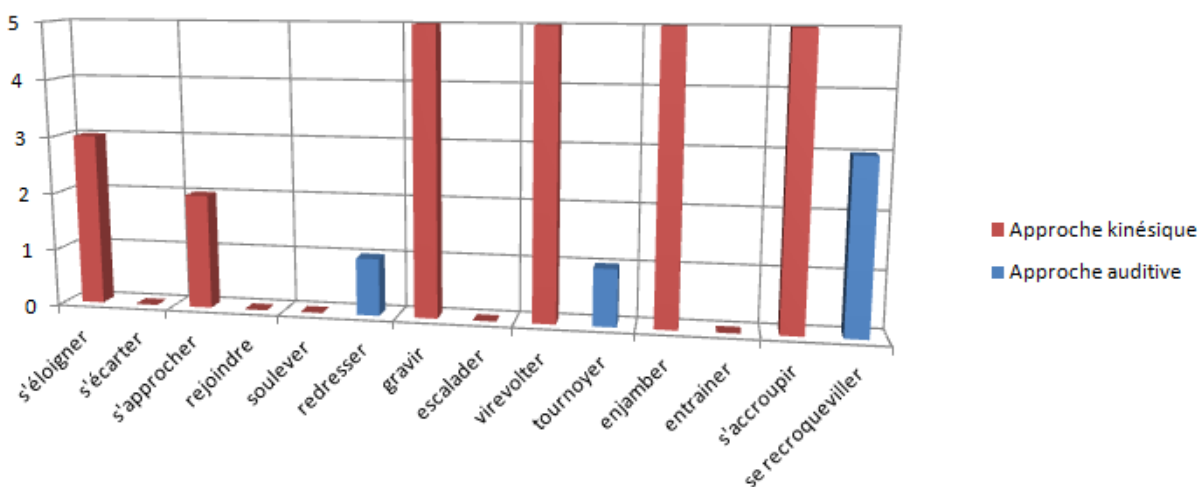
Si l’on regarde à nouveau le graphique 2, on remarque que pour certains élèves, comme les élèves n°2, n°4, n°15, n°17 et n°28, la différence d’apprentissage entre les deux séquences est importante. Cette différence peut se chiffrer : trois à quatre verbes sur sept nouveaux. On pourrait penser que les élèves ont bien intégré les exercices de productions d’écrit demandés ou les modalités de la séquence ce qui a favorisé leur apprentissage. Or, cette différence donne un avantage à la première séquence (AK) et non à la deuxième (AA). Est-ce parce

qu'ils se sont lassés des modalités identiques de la deuxième séquence ? Est-ce parce que les verbes leur plaisaient davantage ? Est-ce parce qu'ils ont réellement mieux appris par le mouvement ? Le tableau suivant met en évidence cette différence pour ces élèves.

Tableau 1 : Différence de verbes nouveaux réutilisés entre les deux séquences pour quelques élèves

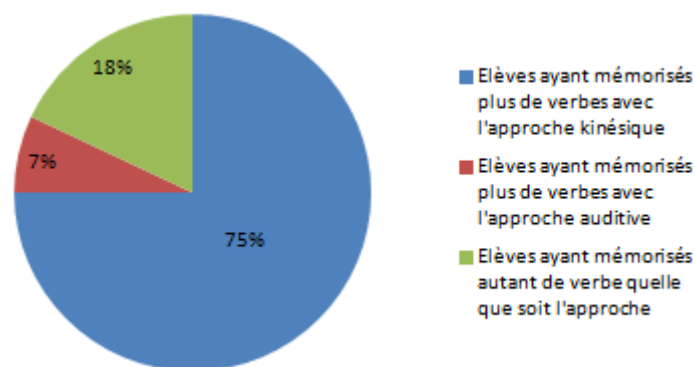
Elèves	Différence entre la séquence 1 et la séquence 2 en pourcentage de verbes nouveaux réutilisés	Différence entre la séquence 1 et la séquence 2 en nombre de verbes nouveaux réutilisés
2	57%	4
4	57%	4
15	57%	4
17	43%	3
28	57%	4

Si l'on regarde quels sont les verbes nouveaux réutilisés par ces élèves-là (graphique 4), on remarque que certains verbes de la première séquence ont été réutilisés par ces cinq élèves : *gravir*, *virevolter*, *enjamber*, *s'accroupir*. Ce sont également ces verbes-là qui ont été le plus réutilisés par l'ensemble de la classe. Est-ce parce que les gestes liés à ces verbes étaient plus parlant ? En effet, les gestes liés à *s'approcher* et *s'éloigner* ressemblaient au verbe *marcher*, seule la direction changeait. Le geste associé à *soulever* était pourtant évocateur. Sur ce graphique, on peut également remarquer que le verbe *se recroqueviller*, dont l'apprentissage auditif a été laborieux du fait de sa longueur, a été le verbe le plus réutilisé de la séquence 2 par ces élèves-là et, plus globalement, par la classe entière. On peut se demander si sa sonorité et sa longueur n'ont pas aidé l'apprentissage auditif de ce verbe. Cependant, sa longueur a également induit un temps d'apprentissage plus long par rapport aux autres verbes.



Graphique 4 : Verbes utilisés par les cinq élèves ayant beaucoup mieux appris par l'approche kinésique

Enfin, il apparaît judicieux d’observer les résultats non pas en matière de réutilisation des verbes mais plus globalement pour ce qui concerne la mémorisation. De fait, une liste de verbe n’a pas été prise en compte : celle du brouillon des élèves qui leur a servi d’aide pour rédiger leur texte sur la vidéo, lors de la séance 3. Ces verbes n’ont pas été tous réutilisés dans le texte des élèves. Ainsi, on peut remarquer que, pour chaque séquence, le nombre de verbes mémorisés est différent du nombre de verbes réutilisés, pour cinq élèves. Par ailleurs, on remarque, qu’en réalité, quatre élèves se retrouvent dans les deux séquences, c’est-à-dire que ces quatre élèves ont écrit des verbes sur leur brouillon mais ne les ont pas réutilisés dans leur texte. Est-ce par oubli, par manque de temps ou parce qu’ils ne savaient pas les réutiliser ? Quoiqu’il en soit, si l’on prend en compte le nombre de verbes mémorisés et non réutilisés, on obtient une même proportion d’élèves qui a mieux appris par l’approche kinésique, comme le montre le graphique 5.

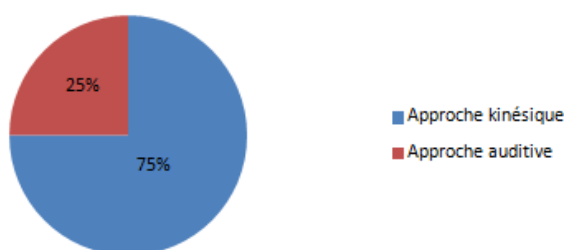


Graphique 5 : Pourcentage d’élèves ayant mieux mémorisé avec l’une ou l’autre des approches

Si le recueil quantitatif permet de mettre en évidence la proportion d’élèves ayant mieux appris par l’une ou l’autre des approches, qu’en est-il de leur ressenti ? Concorde-t-il avec les résultats ? Nous avons introduit le recueil qualitatif pour répondre à ces questions.

4.3 Croisement du recueil quantitatif avec le recueil qualitatif

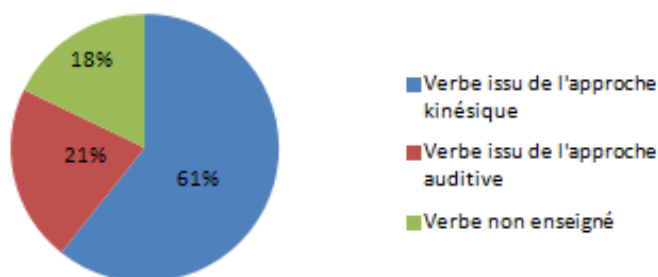
La première partie du questionnaire portait sur la préférence des élèves par rapport à l’une ou l’autre des approches. C’est ce que met en évidence le graphique 6.



Graphique 6 : Pourcentage d’élèves ayant préféré l’une ou l’autre des approches

Ce ressenti des élèves vient corroborer les résultats précédents à propos de l'approche kinésique. Outre le fait qu'elle ait induit une réutilisation de plus de verbes que l'approche auditive, elle a également été préférée par les élèves ce qui valide également l'observation immédiate de la classe (cf. 4.1). En revanche, si l'on regarde plus en détail au niveau de chaque élève, on s'aperçoit que certains ressentis ne sont pas cohérents par rapport aux résultats précédents. Ainsi, l'élève n°2 qui avait montré une nette différence entre les deux séquences, en faveur de la séquence 1 (AK), estime préférer apprendre les verbes en les écoutant et répétant. Un autre élève, ayant appris deux verbes de plus dans la séquence 1 (AK), considère qu'il préfère apprendre en écoutant et répétant. De même, le seul élève ayant mieux appris par l'approche auditive (élève n°6) estime préférer apprendre par le mouvement. Cependant, il n'a réutilisé aucun verbe de la première séquence et seulement un de la deuxième, la différence est donc négligeable. Si l'on met de côté ces trois cas, les réponses au questionnaire sont cohérentes avec les résultats précédents. On peut cependant se demander, notamment pour l'élève n°2, si le ressenti de l'élève est exact ou non.

En ce qui concerne la deuxième partie du questionnaire, il était question de déterminer quel verbe chaque élève avait intégré, corporellement ou non, en leur demandant quel a été leur verbe préféré. C'est ce que met en avant le graphique 7.



Graphique 7 : Pourcentage d'élèves ayant préféré un verbe issu de l'une ou l'autre des approches

Certains élèves ont choisi des verbes non enseignés dans les deux séquences, soit parce qu'ils n'ont pas respecté la consigne, soit parce qu'ils n'ont pas trouvé d'autre verbe. De plus, les élèves ayant choisi un verbe appris avec l'approche auditive ne sont pas ceux qui disent préférer cette approche. En revanche, les cinq élèves ayant montré le plus de différences entre les deux séquences ont tous choisi un verbe appris avec l'approche kinésique, excepté l'élève n°17 qui a choisi le verbe *se recroqueviller*. Ce même élève, qui a pourtant préféré l'approche kinésique et qui a mieux appris à travers cette approche, était parfaitement à l'aise lors de la phase de mémorisation auditive et avait même annoncé connaître la liste de verbes par cœur grâce à cette méthode.

5 Discussion

5.1 Re-contextualisation de l'étude

Partant du constat selon lequel les mots du rituel de vocabulaire n'étaient pas réutilisés en production, j'avais porté mon attention sur le passage des mots du stock lexical passif au stock lexical actif. A la suite d'une évaluation diagnostique, j'avais observé un manque de vocabulaire pour exprimer les mouvements et déplacements, vocabulaire qui me paraissait important en production d'écrit. Mes lectures sur le sujet m'ont permis de voir que j'avais déjà fait découvrir les mots en contexte, que je les avais mis en lien avec des lectures ou d'autres disciplines et récapitulés dans un outil visuel. J'ai donc souhaité continuer dans ce sens en cherchant à améliorer la mémorisation et en leur permettant de les réutiliser dans une production d'écrit.

Les deux séquences mises en œuvre visaient alors à vérifier les deux hypothèses suivantes :

- La mise en mouvement du vocabulaire permet de favoriser son apprentissage par une meilleure compréhension des mots et une intégration corporelle ;
- Pour certains élèves, cette approche n'apporte rien par rapport à un apprentissage dans lequel la mise en mouvement est remplacée par la mise en voix, approche plus habituelle car on parle et écoute en permanence en classe.

Pour cela, nous avons remplacé l'approche kinésique par l'approche auditive dans la deuxième séquence afin de comparer le nombre de verbes nouveaux utilisés en production dans chaque séquence. Les résultats obtenus apportent des réponses à ces hypothèses mais les valident-ils ?

5.2 Les résultats permettent-ils de valider les hypothèses ?

5.2.1 La mise en mouvement du vocabulaire permet-elle de favoriser sa mémorisation et sa réutilisation en production ?

La première hypothèse concerne de manière générale la valeur ajoutée d'une mise en mouvement du vocabulaire sur un apprentissage plus traditionnel, pour ce qui concerne la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire. Ainsi, les résultats mettent en avant le pourcentage de verbes nouveaux réutilisés en production d'écrit dans chaque séquence donc, avec ou sans mise en mouvement du vocabulaire. De manière générale, nous avons pu remarquer que les trois quarts de la classe (soit 21 élèves sur 28) ont réutilisé plus de verbes nouveaux lorsqu'ils les ont appris de manière kinésique ce qui permet de valider cette première hypothèse. Différentes questions demeurent cependant :

- Est-ce parce qu'ils se sont lassés des modalités identiques de la deuxième séquence ?
- Est-ce parce que les verbes leur plaisaient davantage ?
- Est-ce parce qu'ils ont réellement mieux appris par le mouvement ?
- Est-ce que l'approche est plus motivante ?

En effet, il apparaît nécessaire de préciser que la réalisation de la deuxième séquence a été davantage laborieuse pour les élèves qui, même si les objectifs et le but étaient clairement explicités auprès d'eux, n'y ont pas trouvé grand intérêt. Certains se sont questionnés sur la pertinence d'une deuxième séquence sur le même thème en vocabulaire et sur la nouvelle production d'un texte à partir d'une vidéo. Pourtant, cette deuxième séquence portait sur l'enrichissement du vocabulaire par l'apport d'un synonyme ce qui a du sens et permet de compléter et réorganiser ses connaissances. En revanche, la production du dernier texte ne leur a pas posé problème puisqu'elle présentait un réel but pour eux. Cela permet de nuancer cette perte de motivation puisque la dernière production d'écrit est prise en compte dans les résultats. Demeure la question sur la préférence des verbes. Cependant, s'agissant de verbes similaires appartenant au même thème et choisis par paire, le biais est limité.

Si globalement l'approche kinésique montre une meilleure réutilisation des verbes en production, qu'en est-il de chaque élève ?

5.2.2 La mise en mouvement du vocabulaire est-elle utile pour tous les élèves ?

La deuxième hypothèse porte sur l'utilité pour chaque élève de mettre en mouvement le vocabulaire. L'hypothèse selon laquelle cette approche n'apporte rien, pour certains élèves, par rapport à une approche auditive du vocabulaire, approche plus traditionnelle, semble être vérifiée. En effet, 21% des élèves (soit 6 élèves sur 28) ont réutilisé autant de verbe quelle que soit la séquence et donc l'approche. Cependant, ces mêmes élèves ont tous répondu avoir préféré l'approche kinésique, lors du questionnaire. Cette approche semble donc convenir davantage à certains élèves mais, même si elle ne semble rien apporter aux autres, elle ne semble pas non plus aller à l'encontre de leurs apprentissages. Ceci est certainement dû aux autres approches utilisées au cours de la séquence qui permettent à chaque élève de s'y retrouver. Cela renvoie alors aux recherches d'Howard Gardner et Bruno Hourst (cf. 1.4.1 et 1.4.2) qui préconisent l'utilisation de toutes les intelligences en classe.

Nous avons également pu observer que certains verbes ont mieux été appris que d'autres par l'approche kinésique et qu'un verbe a été mieux appris que les autres par l'approche auditive. Pour les premiers, il peut s'agir d'une association à des gestes plus évocateurs pour les élèves et pour le second d'une sonorité particulière ou, pour *recroqueviller*, d'une certaine longueur

qui a pu permettre au verbe de se démarquer des autres. On peut donc se demander si certains verbes ne seraient pas plus enclins à être mise en mouvement que d'autres et de même pour la répétition et l'écoute.

Si l'expérimentation semble valider les hypothèses émises, il existe cependant des limites à ce travail de recherche.

5.3 Limites et perspectives

5.3.1 Limites

Le fait qu'il s'agisse d'un mémoire portant sur une seule classe engendre certaines limites qui font de ce travail de recherche une simple observation. Ces limites sont les suivantes :

- seul un petit nombre d'élèves, ici 28, sont testés et tous ne peuvent être pris en compte à toutes les étapes ;
- l'effet-maître ne peut être effacé dans une si petite recherche, les résultats peuvent donc être liés à l'enseignement mis en œuvre par un enseignant spécifique ;
- la séquence ne peut pas être reproduite à l'identique pour vérifier la reproduction des résultats.

Ces limites sont communes. D'autres sont plus spécifiquement liées à ce travail. La première limite concerne les verbes enseignés dans les deux séquences. Il s'agit, certes, de mots appartenant à la même catégorie grammaticale et relevant d'un même thème mais ils ne sont tout de même pas identiques. On pourrait parler d'effet-mot. Ainsi, un élève peut avoir eu de meilleurs résultats dans une séquence plutôt que dans l'autre en raison de sa préférence pour les mots enseignés, et inversement. Par ailleurs, les deux séquences étant presque identiques et portant sur le même thème, nous avons constaté une perte de motivation de la part des élèves, lors de la deuxième séquence (cf. 5.2.1). Nous aurions pu éviter ces limites si un groupe test avait pu être mis en place pour comparer les deux approches sur une même liste de mots et sur une seule séquence.

Une dernière limite concerne la place des verbes appris dans le vocabulaire passif des élèves. Comment savoir si ces verbes ne faisaient pas déjà partie de leur vocabulaire passif ? La partie de l'évaluation diagnostique (séance 1 de chaque séquence) qui s'appuyait sur la vidéo permettait de voir quels verbes les élèves reconnaissaient dans celle-ci. Cependant, les élèves devaient tout de même produire les mots à l'écrit. Or, le vocabulaire passif est le vocabulaire que l'on comprend et non que l'on produit. On aurait peut-être pu envisager de leur fournir ensuite une liste de mots contenant ceux à apprendre dans la séquence mais également

d'autres, dont des mots inventés, et de leur demander d'entourer les mots qu'ils comprennent en leur précisant l'existence de pièges. De fait, on aurait pu savoir qui avait déjà les verbes à apprendre dans son vocabulaire passif, le passage dans le vocabulaire actif étant alors facilité. Si des limites apparaissent, on peut également envisager des perspectives d'amélioration et d'évolution de cette expérimentation.

5.3.2 Perspectives

Pour éviter les limites précédentes, il s'agirait d'élargir l'expérimentation à plusieurs classes avec des groupes test qui permettraient de montrer si les résultats sont corroborés, c'est-à-dire si l'approche kinésique améliore la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire. Il faudrait également élargir les thèmes pour ne pas s'en tenir aux verbes de mouvements et de déplacements mais également au vocabulaire de spécialité d'autres disciplines. De plus, s'agissant de vocabulaire actif et donc d'une compétence évaluable sur le long terme, il faudrait réévaluer plus tard pour vérifier les bénéfices de l'approche.

Par ailleurs, on peut se demander comment utiliser l'approche kinésique pour les mots de vocabulaire ne se prêtant pas à une mise en mouvement corporelle. Par exemple, les catégories alimentaires en sciences (produits laitiers, féculents, ...) ne peuvent être mimées. Est-ce que réaliser des activités dans lesquelles les élèves sont actifs corporellement aurait les mêmes résultats que le fait de mimer les mots ?

5.3.3 Impact sur ma pratique professionnelle

Ce mémoire m'a d'abord permis de découvrir la didactique d'une discipline, l'enseignement du lexique, dont on entend peu parler et qui me posait quelques difficultés en classe. Les lectures que j'ai eu l'occasion d'aborder m'ont permis de prendre conscience d'un certain nombre d'idées reçues sur l'enseignement du vocabulaire ce qui me permettra de ne pas pencher vers ces approches simplistes qui ne fonctionnent pas. Ces lectures m'ont également appris l'existence d'approches essentielles à l'enseignement du vocabulaire comme la découverte en contexte accompagnée de séances explicites ou encore l'utilisation d'un outil de mise en relation des mots. Ainsi, je me sens davantage capable d'enseigner cette discipline qui n'est pas aussi simple qu'elle y paraît.

D'autres lectures m'ont apporté des savoirs sur la mémorisation des élèves. Elles m'ont confirmé que chaque élève est différent et que, par conséquent, chaque élève apprend différemment. De fait, j'ai pris conscience de la nécessité de multiplier et de varier les approches pour satisfaire tous les élèves. J'ai également pu constater que la mise en

mouvement du vocabulaire semble améliorer son apprentissage pour un grand nombre d'élèves sans nuire aux autres. Je souhaiterais désormais utiliser davantage l'approche kinésique, le corps, dans mes pratiques de classe, sans me limiter à l'apprentissage du vocabulaire. Il s'agirait de venir compléter l'ensemble des dispositifs et moyens d'apprentissage et de mémorisation déjà en place pour favoriser l'égalité des chances. D'autres « intelligences » d'Howard Gardner pourraient ainsi être incluses et testées pour voir si cela apporte quelque chose à certains élèves ou non.

CONCLUSION

Les résultats de cette expérimentation ont montré que l'approche kinésique améliore la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire pour un grand nombre d'élèves. Cependant, il faut être conscient des limites pointées et notamment de la portée limitée de cette étude qui s'appuie sur une unique classe et une durée limitée. Il serait également intéressant de réévaluer ce vocabulaire un peu plus tard afin de voir si les élèves sont capables de le réutiliser puisque l'objectif est de faire acquérir un vocabulaire actif stable à long terme.

Ce mémoire m'a non seulement apporté de nombreuses connaissances en didactique du vocabulaire mais m'a également confirmé l'importance de varier les approches au sein de la classe afin de répondre au mieux aux besoins de chaque élève. Ce dernier point me semble important pour dynamiser la classe en proposant des situations variées et favoriser l'égalité des chances.

BIBLIOGRAPHIE

Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>.

Bentolila, A. (2011). *Le vocabulaire pour dire et lire*. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf.

Canat, C., Cellier, M., Dumazer-Bonnet, S., Elbaz-Rousseau, C., Piera, A., Zanetti, G. (2008). *L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/L_apprentissage_du_vocabulaire_A_l_Acole_primaire.pdf.

Cellier, M. (2011). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf.

Charmeux, E. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement*. Lyon : Edition chronique sociale.

Denhière, G. & Jhean-Larose, S. (2011). *L'acquisition du vocabulaire*. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf.

Goigoux et al. (2015). *Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire*. Synthèse du rapport de recherche. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>.

Houdé, O. (2015). Plusieurs intelligences détectées dans le cerveau, *Cerveau et Psychologie*, 68, p.48-55.

Hourst, B. (2006 ed. 2014). *A l'école des intelligences multiples*. Vanves : Hachette education.

Lehmann, A. (2011). *Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf.

Lieury, A. (2012). *Mémorisation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors série n°3. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.

Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel spécial n°11. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf.

Nonnon, E. (2011). *Quelques critères pour le développement du vocabulaire*. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/95/1/Elisabeth_Nonnon_111209_C_201951.pdf.

Picoche, J. (2011). *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf.

Tellier M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, (pp.31-54). Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages ». Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00541985/document>.

ANNEXES

Annexe 1 : Séquence et données recueillies.....	1
Annexe 2 : Exemple de recueil de données pour un élève.....	3
Annexe 3 : Questionnaire soumis aux élèves.....	4
Annexe 4 : Verbes de mouvements et de déplacements utilisés en évaluation diagnostique	4

Annexe 1 : Séquence et données recueillies

Séances	Etapes	Consignes	Données recueillies
1	1. Mise en route / Objectif de la séquence	« En vocabulaire, on va travailler sur les verbes qui expriment les déplacements et les mouvements pour que vous soyez capables de décrire les déplacements et mouvements de quelqu'un, par exemple un danseur. A la fin de ce travail, vous écrirez un texte décrivant une suite de mouvements et de déplacements que l'un de vos camarades devra reproduire. »	
	2. Brainstorming sans support sur le thème	« Vous allez chercher au moins trois verbes qui expriment les déplacements et les mouvements. » Mise en commun	Verbes de chaque élève donnés par écrit
	3. Brainstorming avec support vidéo sur le thème	« Je vais vous montrer une vidéo de danse. Vous allez devoir noter le plus de verbes possible pour exprimer les déplacements et mouvements des danseurs. Je vous montrerai la vidéo deux fois normalement et deux fois au ralenti. » Mise en commun	Verbes de chaque élève donnés par écrit
	4. Création d'une carte mentale	« Maintenant que vous avez trouvé pleins de verbes pour exprimer le déplacement et le mouvement, on ne s'y retrouve plus bien sur le tableau. Que pourrait-on faire pour y voir plus clair ? » « On va donc classer ces verbes en créant plusieurs groupes. Je vous laisse réfléchir un peu avec votre voisin. » Mise en commun.	Carte mentale produite avec les verbes de la classe
	5. Clôture	« La prochaine fois, vous apprendrez de nouveaux verbes pour exprimer les déplacements et les mouvements. »	
2	1. Mise en route / Rappel	« Qui peut me rappeler ce que l'on travaille en vocabulaire et pourquoi ? A quoi servent ces verbes ? »	
	2. Recherche de mots en contexte, dans des textes	« La dernière fois, vous avez trouvé beaucoup de verbes. Maintenant, vous allez essayer d'en chercher de nouveaux dans des textes que je vais vous donner. Par groupes, vous allez noter les verbes qui se rapportent au thème sur une affiche. »	
	3. Décontextualisation des mots : classification	« Bravo, vous avez trouvé de nouveaux verbes pour exprimer les déplacements et les mouvements. Maintenant, il va falloir les classer sur l'affiche de la dernière fois. Vous allez réfléchir en groupe à l'endroit où on	Carte mentale de la séance 1 complétée par les nouveaux verbes

	en catégories dans une forme visuelle	pourrait les mettre. »	
	4. Appropriation du vocabulaire par l'approche privilégiée dans la séquence	« Tous ces verbes représentent des déplacements et des mouvements, on peut donc les reproduire ensemble, avec notre corps, pour mieux les mémoriser. » (séquence 1) « La dernière fois, nous avons appris les nouveaux mots de vocabulaire en les mettant en mouvement. Cette fois, on va les écouter et les dire. » (séquence 2)	
	5. Clôture	« La prochaine fois, vous devrez écrire un texte pour décrire les mouvements et les déplacements des danseurs que vous aviez vus sur la vidéo. »	
	6. Le lendemain : mémorisation	Cf. étape 4	
3	1. Mise en route / Rappel	« Qui peut me rappeler ce que l'on travaille en vocabulaire et pourquoi ? » « Aujourd'hui, vous allez écrire un texte pour décrire les mouvements et les déplacements des danseurs de la vidéo de la dernière fois. »	
	2. Recontextualisation : production d'un texte à partir de la vidéo de départ	« Vous allez écrire un texte pour décrire TOUS les déplacements et mouvements des danseurs de la vidéo. Je vous montrerai la vidéo autant de fois que la dernière fois (deux fois normalement et deux fois au ralenti). Vous pourrez écrire des verbes sur cette feuille de brouillon pendant que vous regardez la vidéo. »	- Brouillons pour voir les mots relevés mais non insérés dans la production d'écrit (vocabulaire passif). - Productions écrites des élèves avec relevé des verbes employés correctement.
	3. Clôture	« La prochaine fois, vous écrirez un texte pour décrire une suite de déplacements et de mouvements que l'un de vos camarades reproduira en danse. »	
4	1. Mise en route / Rappel	« Qui peut me rappeler ce que l'on travaille en vocabulaire et pourquoi ? »	
	2. Recontextualisation : production	« Vous allez devoir écrire un texte décrivant au moins quatre déplacements ou mouvements pour que l'un de vos camarades les reproduise ensuite lorsque	Productions écrites des élèves avec relevé des verbes

	d'un texte pour qu'un élève reproduise les déplacements et mouvements	nous serons en danse. »	employés correctement.
	3. Mise en mouvement du texte en EPS	« Vous allez lire votre texte, doucement, clairement, à votre camarade pour qu'il puisse reproduire les déplacements et les mouvements. Ensuite, certains binômes passeront devant la classe et nous vérifierons si les mouvements correspondent aux verbes. »	
	4. Clôture	« Qu'avez-vous appris ? »	

Annexe 2 : Exemple de recueil de données pour un élève

Les verbes en italique et soulignés sont ceux appris dans la séquence 1 et les verbes en gras sont ceux appris dans la séquence 2.

	Séance 1 (verbes uniquement)		Séance 3 (après apport de vocabulaire et avec vidéo)		Séance 4 (texte 2, sans vidéo)
	Sans vidéo	Avec vidéo	Brouillon	Texte 1	
Elève 6, séquence 1	Sauter Grimper S'agripper au sol Glisser Marcher à cloche pieds	Marcher Porter Danser Pousser Monter Courir Sauter Coucher Toucher Lever la tête Se lever Grimper Caresser	Courir Tomber S'allonger Marcher Tourner Porter Lever Toucher Sauter Attraper Pousser Monter Lâcher <u>Gravir</u> S'asseoir	S'asseoir Se toucher Se lever Courir Sauter Tourner Marcher Pousser	Mettre les jambes et les mains par terre Faire un pont Avancer Lever un pied en l'air Reposer Se lever S'agripper Sauter Faire le lapin
Elève 6, séquence 2	<u>Gravir</u> Sauter Marcher Courir Grimper Ramper S'agripper Toucher Coucher Lever Tourner	Monter Sauter Courir Lever Tourner Marcher Tendre la jambe Courir Trainer Attraper	Toucher Tomber Lâcher Tourner Sauter Courir Marcher Tirer Attraper Monter Trainer	Se trainer Danser Faire un pont Gravir Toucher Lâcher Tourner Sauter Courir Tomber	Se mettre au sol Se lever Lever une jambe/les bras <u>Gravir</u> S'asseoir Se recroqueviller S'asseoir Se lever

	Bouger Retourner Escalader Trotter	Toucher Glisser Porter Ecarter Tomber Pointer Lâcher Pousser	Lever <i>Gravir</i> Recroqueviller Escalader Redresser Danser Bouger	Escalader Tirer Monter	<i>Virevolter</i>
--	--	---	---	-------------------------------------	-------------------

Annexe 3 : Questionnaire soumis aux élèves

Coche l'une des deux cases.

As-tu préféré apprendre les verbes de déplacements et de mouvements :

- en les mimant ?
 en les écoutant et répétant ?

Quel est le verbe que tu as préféré ? Choisis-en un seul.

.....

Annexe 4 : Verbes de mouvements et de déplacements utilisés en évaluation diagnostique

ELEVES	VERBES D' ACTIONS ET DEPLACEMENT
1	Faire des gestes
2	Se déplacer (x2) - Se toucher - Partir autour - Se tenir par
3	
4	Se déplacer - Aller (x2)
5	Tomber
6	Danser - Bouger - Se traîner par terre
7	S'accrocher - Porter (x2) - Marcher - Se mettre couché - Faire des grands pas
8	Se déplacer - Tenir - Porter - Faire tourner - Tourner - Lever - S'élancer vers - Se rouler - S'en aller (x2) - Lâcher - Rester couché
9	Ramper - Se lever - Se mettre par terre - Faire tourner (x2) - Tourner autour - Faire la même chose - Tenir en l'air
10	Se toucher - Prendre les pieds - Faire de grands déplacements
11	
12	Faire des portés - Attraper - Se rouler par terre – Danser – Aller
13	Faire des acrobaties - Aller - Se déplacer
14	Danser - Se déplacer
15	Rouler par terre - Se toucher
16	Se déplacer - Aller - Danser (x2)
17	
18	Aller (x3) - Faire des figures
19	Faire le pont - Se laisser faire - Faire pareil - Faire les gestes
20	Se déplacer - Aller - Faire des portés – Porter

21	Se déplacer - Toucher - Danser (x2)
22	Porter - Faire tourner - Aller - Tenir - Danser - Sauter – Marcher
23	Danser - Faire des gestes - Faire (x3) - Se mettre au sol
24	Se déplacer - Faire le même mouvement - Accompagner - Quitter - Danser (x2) - Se tenir
25	Faire des gestes - Aller (x3) - Danser - Se rouler par terre
26	Se rouler (x2) - Marcher (x2) – Tourner
27	Danser ensemble - Danser par terre - Faire des figures
28	Faire - Porter - Tenir - Faire les mêmes gestes - Faire des figures

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire grâce à une approche kinésique

Auteur : Gaelle Leplat

Résumé : Il ne fait nul doute que l'enseignement du vocabulaire est essentiel pour améliorer la production orale et écrite des élèves. En revanche, la manière de l'enseigner conduit à davantage de divergences. Après avoir réalisé un état des recherches sur les approches favorables à cet enseignement, je me suis demandée si d'autres approches ne pouvaient pas renforcer la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire. Mon choix s'est porté sur l'approche kinésique, c'est-à-dire sur le mouvement et ses sensations. L'expérimentation proposée repose sur la comparaison entre deux séquences dont le thème porte sur les verbes de mouvements et de déplacements et qui s'appuient sur deux approches différentes : l'approche kinésique et l'approche auditive. Il ressort de cette expérimentation que les trois quarts des élèves ont mieux appris lorsqu'ils ont réalisé les mouvements. L'approche kinésique semble donc favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire pour certains élèves. D'autres études pourraient alors porter sur d'autres approches ou sur la valeur ajoutée de cette approche dans d'autres disciplines.

Mots clés : enseignement du vocabulaire ; cycle 2 ; CE2 ; mémorisation ; approche kinésique ; approche auditive ; vocabulaire actif ; mouvement ; geste.

Summary: There is no doubt that teaching vocabulary is fundamental to improve oral and written production. However the way of teaching leads to more divergences. After studying status of research on the best approaches for teaching vocabulary I wondered if others approaches could reinforce the memorizing and reutilization of vocabulary. I chose the kinetic approach on other words the approach based on the movement and its sensations. The experimentation proposed is based on the comparison between two sequences which deal with verbs of movement and displacement and which are based on two different approaches: the kinetic approach and the hearing approach. What emerges from this experimentation is that the three quarters of the pupils have better learned when they made the movements. The kinetic approach seems to stimulate the memorizing and reutilization of vocabulary for some pupils. Others studies could be focused on the contribution of this approach in others disciplines or on the contribution of others approaches.

Key words: vocabulary teaching ; cycle 2 ; CE2 ; memorizing ; kinetic approach ; hearing approach ; active vocabulary ; movement ; gesture.