



**HAL**  
open science

# Les comptines à gestes et l'apprentissage du lexique au cycle 1

Élisa Jeanjacquot, Sophie Volle

► **To cite this version:**

Élisa Jeanjacquot, Sophie Volle. Les comptines à gestes et l'apprentissage du lexique au cycle 1. Education. 2021. dumas-03470558

**HAL Id: dumas-03470558**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03470558v1>**

Submitted on 15 Dec 2021

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**INSPÉ** Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Montpellier

**MASTER MEEF mention 1er degré**

**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**

**Année universitaire 2020 - 2021**

**LES COMPTINES À GESTES ET L'APPRENTISSAGE  
DU LEXIQUE AU CYCLE 1**

**Sophie VOLLE**

**Elisa JEANJACQUOT**

Directeur du mémoire : M. Brahim AZAOUI

Assesseur :

Soutenu le 26 mai 2021

**Résumé :** Nul doute que l'apprentissage du vocabulaire est un point central pour favoriser la réussite éducative de tous élèves. Pourtant, la manière de l'enseigner fait encore débat chez de nombreux auteurs. Après avoir réalisé un état des recherches sur les démarches et stratégies favorables à cet enseignement, nous nous sommes demandées quelles approches pouvaient améliorer la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire. Nous avons ainsi examiné les effets de l'apport d'images, de gestes ou de comptines à gestes sur l'apprentissage du vocabulaire en langue maternelle, chez des élèves de 3 à 6 ans, dans deux classes de cycle 1. La méthodologie proposée repose sur la comparaison entre trois groupes d'élèves travaillant à partir de trois approches différentes : l'approche visuelle, l'approche kinesthésique seule et l'approche musicale associée à l'approche kinesthésique. Le vocabulaire choisi portait sur le thème de la cuisine et a été commun aux trois groupes d'élèves. Il ressort de cette expérimentation que l'apport des comptines à gestes améliore les résultats d'apprentissage des élèves à la fois à court terme et à long terme. L'approche musicale semble donc favoriser la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire en contexte. D'autres études pourraient consolider ou approfondir nos résultats.

**Mots clés :** mémorisation ; approche visuelle ; approche kinesthésique ; approche musicale ; gestes ; comptines à gestes.

**Summary:** There is no doubt that learning vocabulary is a central point for promoting the educational success of all children. However, the method of teaching it is still debated by many authors. After studying research on vocabulary teaching procedures, we wondered what approaches could improve the memorization and reutilization of vocabulary. Thus, we have examined the relative benefits of pictures, gestures or music on 3 to 6-year-old primary school children's acquisition of novel vocabulary. The proposed methodology is based on the comparison between three groups of children working from three different approaches: visual approach, kinesthetic approach and musical approach associated with gestures. The chosen vocabulary dealt with the theme of cooking and was common to the three groups of children studied. This trial has shown that music enrichment improved learning outcomes both in short term and in long term. Nursery rhymes with gestures therefore seem to promote new language acquisition and use of language in context. Further studies could consolidate or deepen our findings.

**Key words:** vocabulary teaching; primary school children; visual approach; kinesthetic approach; musical approach; gestures; nursery rhymes with gestures.

# SOMMAIRE

<b>1</b>	<b>ÉTAT DE L'ART</b>	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>L'apprentissage et la mémorisation</b>	<b>9</b>
1.1.1	L'apprentissage	9
1.1.2	La mémorisation	10
1.1.2.1	La mémoire à court terme	10
1.1.2.2	La mémoire à long terme	11
1.1.3	Les étapes essentielles à la mémorisation	12
<b>1.2</b>	<b>Les gestes coverbaux</b>	<b>13</b>
1.2.1	Définition du geste	13
1.2.1.1	Classification des gestes	13
1.2.1.2	Le lien entre gestualité et parole	14
1.2.2	Effets des gestes sur les apprentissages	15
1.2.2.1	Les fonctions des gestes	16
1.2.2.2	Les gestes, facilitateurs de mémorisation	16
1.2.2.3	La pertinence des gestes produits	18
<b>1.3</b>	<b>Les comptines à gestes</b>	<b>20</b>
1.3.1	Les comptines à gestes à l'école maternelle	20
1.3.2	L'intérêt des comptines à gestes dans le processus de mémorisation	21
<b>1.4</b>	<b>Les approches favorisant l'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle</b>	<b>23</b>
1.4.1	La mise en œuvre de l'enseignement du vocabulaire	23
1.4.1.1	La démarche de mise en œuvre	23
1.4.1.2	Le choix du corpus de mots	24
1.4.2	La place du corps dans l'apprentissage du vocabulaire	25
1.4.2.1	La théorie des intelligences multiples	25
1.4.2.2	L'approche kinesthésique et gestuelle dans l'enseignement des langues vivantes étrangères	26
<b>2</b>	<b>PROBLÉMATISATION</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>EXPÉRIMENTATION</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Contexte</b>	<b>31</b>

<b>3.2</b>	<b>Protocole adopté</b>	<b>32</b>
3.2.1	Présentation générale de la séquence	32
3.2.2	Séquence détaillée	33
3.2.3	Recueil de données	35
<b>3.3</b>	<b>Choix liés au protocole</b>	<b>36</b>
3.3.1	Choix du thème	36
3.3.2	Choix du corpus de mots	37
3.3.3	Autres choix effectués	38
3.3.3.1	Pourquoi avoir choisi des photographies pour représenter les mots à mémoriser dans l'approche visuelle ?	38
3.3.3.2	Quels gestes ont été choisis pour l'approche kinesthésique et musicale ?	40
3.3.3.3	Pourquoi et comment avons-nous écrit les comptines à gestes ?	41
<b>4</b>	<b>RÉSULTATS OBTENUS</b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Observation générale des deux classes</b>	<b>43</b>
<b>4.2</b>	<b>Traitement des recueils de données quantitatives</b>	<b>43</b>
4.2.1	Mots déjà connus des élèves	43
4.2.1.1	Dans la classe de PS	43
4.2.1.2	Dans la classe de GS	44
4.2.2	Résultats des tests de mémorisation (à court terme)	45
4.2.2.1	Aperçu général	45
4.2.2.2	Connaissance passive du vocabulaire	46
4.2.2.3	Connaissance active du vocabulaire	47
4.2.3	Résultats de la recontextualisation des mots mémorisés	50
4.2.3.1	Aperçu général	50
4.2.3.2	Utilisation en contexte du vocabulaire	51
<b>4.3</b>	<b>Croisement entre les recueils quantitatifs des deux classes</b>	<b>53</b>
4.3.1	Connaissance active du vocabulaire	53
4.3.2	Recontextualisation du vocabulaire mémorisé	54
<b>4.4</b>	<b>Analyse des résultats obtenus</b>	<b>55</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSION GÉNÉRALE</b>	<b>57</b>

<b>5.1</b>	<b>Recontextualisation de l'étude</b>	<b>57</b>
<b>5.2</b>	<b>Retour sur les hypothèses de départ</b>	<b>58</b>
5.2.1	L'approche kinesthésique associée à la musique favorise-t-elle davantage la mémorisation à court terme du lexique chez les élèves de cycle 1 que l'approche kinesthésique seule, et encore plus que l'approche visuelle et auditive ?	58
5.2.2	L'approche kinesthésique associée à la musique favorise-t-elle davantage la réutilisation du vocabulaire à long terme dans un nouveau contexte chez les élèves de cycle 1 que l'approche kinesthésique seule, et encore plus que l'approche visuelle et auditive ?	60
<b>5.3</b>	<b>Limites et perspectives</b>	<b>63</b>
5.3.1	Limites	63
5.3.2	Perspectives	64
5.3.3	Impact sur notre pratique professionnelle	65
<b>6</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>66</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>67</b>
	<b>ANNEXES</b>	<b>70</b>

## INTRODUCTION

L'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle, peu sujet aux travaux de recherche, soulève pourtant des enjeux éducatifs fondamentaux, tant socialement que culturellement. Le rôle de l'école, dès le plus jeune âge, est d'enrichir le bagage lexical des élèves afin de lutter contre les inégalités langagières. Dès lors, le vocabulaire constitue un outil indispensable pour permettre à chacun de s'exprimer et communiquer avec les autres dans un langage clair et précis. Pour les enseignants, il paraît donc essentiel de s'interroger sur les pratiques et les démarches conduisant les élèves vers des apprentissages lexicaux, de sorte à non pas seulement leur fournir des techniques pour mémoriser une liste de mots nouveaux mais également des stratégies pour leur permettre de les réutiliser dans de nouveaux contextes.

Dans le cadre de notre stage, nous avons observé des développements hétérogènes sur les plans langagiers avec une importante disparité entre les élèves concernant leur stock lexical acquis, mais également des difficultés pour mémoriser des nouveaux mots ou les réemployer en contexte. C'est pourquoi nous souhaitons trouver une approche complémentaire pour faciliter l'appropriation de ce répertoire de mots. De nombreux apprentissages au cycle 1 se font essentiellement au travers de la manipulation. En ce sens, nous nous sommes interrogées sur l'impact d'une approche autour des gestes et de la musicalité sur la mémorisation du vocabulaire. Pour cela, nous avons travaillé le champ lexical de la cuisine en période trois et quatre avec deux classes de maternelle, une classe de petite section (PS) et une classe de grande section (GS). La séquence mise en place s'appuie sur trois techniques différentes de mémorisation, l'apprentissage étant enrichi par les photographies, les gestes ou la comptine à gestes. Cette expérimentation nous a permis de vérifier si, comme nous le pensions, le geste et la musicalité facilitent chez les élèves la mémorisation et la production de mots grâce, notamment, à la focalisation de leur attention par le biais de stratégies d'apprentissage multimodales.

Notre travail s'inscrit dans les programmes de maternelle<sup>1</sup> qui soulignent à quel point l'acquisition du langage est primordiale au cycle 1, celle-ci incluant l'apprentissage du vocabulaire avec un enseignement explicite. En parallèle, la tranche d'âge des élèves correspond, dans le développement de l'enfant, à une explosion lexicale. C'est pourquoi dès la PS et afin de diminuer les écarts scolaires, il est important d'accompagner tous les élèves pour

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n°2.

développer leurs connaissances lexicales. De plus, comme l'a démontré Roland Goigoux<sup>2</sup>, l'apprentissage du lexique s'inscrit comme un facteur prédictif de la réussite scolaire, il entretient un lien constant avec la compréhension de textes entendus et l'acquisition de la lecture. D'autre part, le CERI<sup>3</sup> (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) dans l'ouvrage *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage* publié en 2007 a souligné l'interdépendance du corps et de l'esprit, avec l'importance d'une approche globale pour favoriser l'efficacité des apprentissages.

Nous appuyant sur diverses études et nous inspirant du site Apprentilangue, nous avons créé une séquence d'apprentissage que l'on a voulu porteuse de sens afin de susciter de l'intérêt chez nos élèves. Celle-ci s'est réalisée au travers de trois groupes dont un témoin, nous permettant ainsi d'étudier le lien et les effets de l'usage des gestes et des comptines à gestes dans l'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle.

La première partie de ce mémoire fera état des recherches effectuées dans le domaine de la mémorisation, du geste pédagogique, de la musicalité et de l'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire. La deuxième partie exposera notre problématique. Dans la troisième partie, nous présenterons notre protocole expérimental. Enfin, dans la quatrième partie, nous comparerons et analyserons les résultats que nous avons obtenus avant de les discuter dans la cinquième et dernière partie.

---

<sup>2</sup> Goigoux, R., Cèbe, S., Pironom, J. *Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire*. Revue française de pédagogie, vol. 196, no. 3, 2016, pp. 67 - 84.

<sup>3</sup> CERI (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : Editions OCDE.

# 1 ÉTAT DE L'ART

## 1.1 L'apprentissage et la mémorisation

L'apprentissage regroupe les différents processus permettant de stocker de nouvelles informations ou connaissances, modifiant le comportement ultérieur d'un individu et permettant à celui-ci d'effectuer des transferts de ces connaissances acquises dans des situations nouvelles. Apprendre, selon Sylvain Cannac, dans un article publié en 2018<sup>4</sup>, consiste donc à « être en mesure d'appliquer des savoirs acquis dans un contexte précis à d'autres contextes, spécifiques et souvent inédits ». La mémoire fait partie intégrante des apprentissages puisqu'elle recouvre le processus permettant de stocker des informations à court ou long terme.

### 1.1.1 L'apprentissage

Apprendre s'articule autour de trois processus cognitifs particuliers, combinés dans le temps afin de rendre durable les apprentissages : la compréhension, la mémorisation et le transfert. L'oubli est une étape naturelle qui apparaît lorsque les apprentissages ne sont plus mobilisés. En effet, si les apprentissages ne perdurent pas et qu'ils ne sont plus accessibles, il est nécessaire pour l'apprenant de se les approprier à nouveau. Si l'élève apprend pour une période indéterminée, il n'en demeure pas moins que tout véritable apprentissage laisse des traces indélébiles dans notre cerveau et ne disparaît pas entièrement.

L'apprentissage suppose un acte de compréhension. Pour apprendre, l'élève doit être en mesure de mettre du sens sur ce qui lui est transmis. Comme le souligne Sylvain Connac dans le même article cité précédemment, il doit « créer des ponts entre l'objet de l'apprentissage et ce qu'il s'est précédemment construit à travers ses expériences ». Au niveau neuronal, le processus d'apprentissage crée des « liaisons synaptiques entre des réseaux neuronaux non-encore en lien ». Ainsi, la plasticité neuronale constitue la base des apprentissages cognitifs.

La compréhension n'est pas l'unique levier des apprentissages. Pour apprendre, il convient également de s'entraîner et de répéter les informations qui ont été comprises afin qu'elles s'ancrent durablement et physiologiquement dans le cerveau. La mémorisation est un travail « propre à chacun » : nul ne peut mémoriser à la place d'un autre. C'est également un travail

---

<sup>4</sup> Connac, S. (2018). « Neuroéducation et pédagogie », *Éducation et socialisation*, consulté le 17 novembre 2020 sur <http://journals.openedition.org/edso/3556>.

qui demande de l'effort et de la concentration. Devant un tel constat, la volonté et la motivation jouent un rôle essentiel dans les apprentissages.

### 1.1.2 La mémorisation

Dans notre système mnésique, les apprentissages isolés ne sont pas aussi bien mémorisés que les apprentissages associés à des informations existantes et déjà connues. Lorsqu'un apprentissage est en jeu, le cerveau relie spontanément l'objet d'apprentissage à des critères perceptifs (la forme, la couleur, l'odeur, le son d'un objet, le contexte dans lequel l'apprentissage a eu lieu, etc.). C'est la plasticité des réseaux des neurones qui nous permet de reconstituer l'objet en question. Aussi, certains individus mémorisent moins facilement que d'autres. Toutefois, n'importe quel cerveau est capable d'enregistrer, de conserver et de restituer des informations.

Le modèle de Tulving (1983)<sup>5</sup> est un modèle qui permet de distinguer plusieurs types de mémoire. La première division fait apparaître la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

#### 1.1.2.1 La mémoire à court terme

La mémoire à court terme qualifie la capacité à retenir une information brève, dans une durée limitée. À l'intérieur de cette mémoire à court terme, de nombreux auteurs distinguent la mémoire immédiate et la mémoire de travail<sup>6</sup>.

<b>Mémoire à court terme</b>	
<b>Mémoire immédiate</b>	<b>Mémoire de travail</b>
<p>Ce type de mémoire permet de stocker temporairement une information brève. C'est une mémoire qui ne nécessite pas d'opérations mentales « lourdes ».</p> <p>Cette mémoire est utilisée quotidiennement en situation d'apprentissage. Son fonctionnement permet de trier les informations entendues, de les stocker en mémoire brièvement afin d'aller plus vite pour comprendre et raisonner.</p>	<p>Cette mémoire permet de restituer une information dans un laps de temps limité (de l'ordre de quelques dizaines de secondes). Les informations retenues peuvent ensuite être manipulées et servir à traiter d'autres informations.</p> <p>La mémoire de travail requière des opérations mentales de haut niveau. Elle est active et</p>

<sup>5</sup> Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford : University Press.

<sup>6</sup> Peter Favre, C. (2010). « Mémoire ou mémoires ? De l'enfant à l'adulte, les multiples facettes de la mémoire » *Prismes*. Revue pédagogique HEPL n°12, pp. 16 – 18.

<p>Cette mémoire est par exemple employée pour retranscrire un numéro de téléphone en vue de l'utiliser à (très) court terme. Elle peut s'évaluer en demandant à l'individu de répéter des énoncés brefs ou des suites de mots ou de chiffres plus ou moins longs.</p>	<p>nécessite un effort volontaire de concentration.</p> <p>Cette mémoire est indispensable pour travailler : elle permet de prendre des notes, retranscrire une formulation, écouter un interlocuteur et préparer sa réponse, retrouver rapidement une suite de positions spatiales.</p>
--	--

### 1.1.2.2 La mémoire à long terme

La mémoire à long terme est celle qui permet de retenir, de manière illimitée, des informations sur une période de temps plus longue. On distingue :

- la mémoire implicite, celle dont nous n'avons pas conscience, non déclarative. Cette mémoire peut se subdiviser en deux : la mémoire et la mémoire perceptive. Cette dernière est efficace mais peu fiable.
- la mémoire explicite, consciente et déclarative. Elle regroupe la mémoire épisodique et la mémoire sémantique.

<b>Mémoire à long terme</b>	
<b>Mémoire implicite</b>	<b>Mémoire explicite</b>
<p>1) La mémoire procédurale regroupe les gestes et comportements automatisés, retenus après un apprentissage moteur, gestuel ou cognitif. Sur le plan moteur, c'est par exemple faire du vélo. Sur le plan cognitif, cette mémoire est utilisée pour se rappeler sans efforts d'une recette de cuisine, d'un trajet, des tables de multiplication.</p> <p>2) La mémoire perceptive concerne les informations sensorielles, les odeurs, le goût. C'est une mémoire qui permet de restituer les sensations vécues lors d'un événement particulier, la forme d'un objet, etc. C'est une mémoire passive, qui s'active la plupart du temps involontairement.</p>	<p>1) La mémoire épisodique regroupe les souvenirs d'évènements vécus une seule fois, inhérents à un contexte, un lieu particulier, une émotion ressentie. Plus un événement vécu est chargé d'émotions, plus les souvenirs épisodiques restent en mémoire.</p> <p>2) La mémoire sémantique concerne les savoirs, les connaissances générales, la culture personnelle. Cette mémoire est particulièrement utilisée lors des apprentissages scolaires, elle permet de retenir et restituer le sens des mots et des concepts. Une fois qu'une donnée est ancrée durablement dans le cerveau, cette mémoire est solide.</p>

À l'école, toutes les mémoires sont perpétuellement activées et utilisées par les élèves. En effet, il faut par exemple que la mémoire de travail soit opérationnelle pour répéter des mots ou du

vocabulaire nouveau. Cette mémoire de travail intervient pour sélectionner des données appropriées, les mettre en relation avec des connaissances perceptuelles et, ainsi, sélectionner ce qui sera stocké dans la mémoire à long terme. La mémoire épisodique est également activée en classe lors d'un événement particulier (une expérience scientifique, une sortie scolaire, une anecdote). Les élèves utilisent également en permanence des connaissances situées dans la mémoire à long terme, notamment celles inhérentes à la mémoire sémantique. Les connaissances acquises et stockées durablement dans le cerveau permettent d'ancrer plus facilement des informations complexes.

Certains chercheurs ont mis en évidence, dans un article publié en 2012 par Laurence Taconnat dans la revue *Le Journal des psychologues*<sup>7</sup>, plusieurs facteurs permettant d'améliorer les capacités de mémorisation : la motivation, la valeur émotionnelle des informations transmises, le degré d'attention, le milieu et le contexte dans lesquels la mémorisation a lieu, le sommeil (agissant comme une étape de consolidation des données mémorisées).

### 1.1.3 Les étapes essentielles à la mémorisation

Le fonctionnement de la mémoire à long terme induit trois étapes essentielles :

- l'encodage, qui correspond à la transmission de l'information au cerveau puis à la transformation de cette information en trace mnésique ;
- le stockage, qui permet à cette trace mnésique d'être conservée dans le temps ;
- la récupération en mémoire qui désigne la recherche volontaire et consciente de l'information stockée.

La répétition est une modalité permettant d'ancrer les informations mémorisées durablement. Dans une étude publiée en 1940<sup>8</sup>, Carl Iver Hovland a démontré que les apprenants parvenaient plus efficacement à mémoriser une liste de mots dont la répétition est espacée dans le temps (apprentissage distribuée) qu'une liste de mots dont la répétition est regroupée dans un temps plus court (apprentissage massé). Par ailleurs, d'un point de vue neurologique, il est souligné, dans le même article cité précédemment, écrit par Laurence Taconnat, que les répétitions espacées dans le temps induisent la fixation permanente des réseaux neuronaux, consolidant

---

<sup>7</sup> Taconnat, L. (2012). Fonctionnement et dysfonctionnement de la mémoire humaine. *Le Journal des psychologues*, 297(4), pp. 18 - 23.

<sup>8</sup> Hovland, C.I. (1940). Experimental studies in rote-learning theory. VI. Comparison of retention following learning to same criterion by massed and distributed practice. *Journal of Experimental Psychology*, 26, pp. 568 - 587.

« les traces mnésiques récemment construites ». L'apprentissage sur une période de temps prolongée induit donc une mémorisation plus durable.

## 1.2 Les gestes coverbaux

Les interactions sociales sont indispensables dans le développement des structures cérébrales et l'évolution des fonctions cognitives. Elles agissent comme un « catalyseur des apprentissages », associées à un contexte riche et varié. Ainsi, en classe, l'enseignant réalise des activités en suivant des objectifs spécifiques, des tâches à remplir. C'est à travers la parole, en particulier, qu'il assure la structuration et l'organisation du travail en général, y compris des échanges se déroulant entre les élèves. En ce que la parole est multimodale (elle regroupe des canaux auditifs et visuels), la gestualité est un élément pédagogique fondamental, ayant un rôle crucial dans les apprentissages cognitifs et langagiers de l'enfant.

### 1.2.1 Définition du geste

Le terme « geste » revêt plusieurs significations, en fonction des éléments non verbaux analysés et des fonctions qui lui sont attribuées. Selon le dictionnaire du Larousse<sup>9</sup>, il s'agit avant tout d'un « mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification ».

#### 1.2.1.1 Classification des gestes

Selon un article publié en 2015 par plusieurs chercheurs français dans la revue scientifique *L'Année psychologique*<sup>10</sup>, plusieurs classifications définissent le lien qu'entretiennent le geste et le discours, s'appuyant principalement sur la fonctionnalité des gestes dans le processus de communication. Rimé & Schiaratura (1991), cités dans l'article mentionné précédemment, différencient ainsi les gestes non représentationnels qui marquent le discours et les gestes représentationnels qui explicitent le contenu du discours. Au sein de cette deuxième catégorie, McNeill (1992), y intègre :

- les gestes iconiques, qui accompagnent le discours et illustrent un référent ;
- les gestes métaphoriques, qui représentent des idées ou des concepts abstraits ;

---

<sup>9</sup> Larousse. (s. d.). Geste. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 3 décembre 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/geste/36848>

<sup>10</sup> Di Pastena, A., Schiaratura, L. & Askevis-Leherpeux, F. (2015). Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux. *L'Année psychologique*, vol. 115(3), pp. 463-493.

- les gestes déictiques, qui pointent vers un objet, une personne ou dans une direction.

Type de gestes		Description	Exemple
Représentationnels	Déictiques	Pointage vers un objet ou une personne (présent ou absent) ou dans une direction	« Par ici » 
	Iconiques	Illustration d'un contenu verbal concret du discours	« Une boule » 
	Métaphoriques	Illustration d'un aspect abstrait du discours	« Une chose et l'autre » 
Non représentationnels	Marqueurs de discours (ou battements)	Mouvements simples et rapides d'accentuation rythmant le discours	

Tableau 1 : Classification des différents types de gestes co-verbaux (à partir de Di Pastena, A., Schiaratura, L. & Askevis-Leherpeux, F. dans l'article « Joindre le geste à la parole »).

Au-delà des gestes coverbaux s'ajoutent les emblèmes, c'est-à-dire des gestes conventionnels intégrés à une culture (tel que le pouce dressé pour signifier « ok ») et les mimes qui sont utilisés lorsque la communication est impossible verbalement. Selon le dictionnaire du Larousse<sup>11</sup>, les mimes sont spécifiquement des gestes ou une attitude corporelle servant à « exprimer, sans parler, les attitudes de quelqu'un, des sentiments ou une action ».

Au fil de notre mémoire, le terme « geste » ne sera employé que pour évoquer les mouvements des mains et des bras servant à illustrer un référent particulier (les gestes iconiques selon la classification présentée ci-dessus). Il sera parfois fait référence aux mimes et aux emblèmes.

#### 1.2.1.2 Le lien entre gestualité et parole

Depuis plusieurs années, de nombreuses études soulignent le lien étroit qui unit le geste, la parole et la cognition. Lors d'une interaction sociale, un individu perçoit à la fois le contenu auditif (le discours prononcé) et le contenu visuel (gestes, mimiques, postures). Les interactions entre ces deux composantes de communication font encore débat entre les chercheurs.

Une première conception, mise en lumière par McNeil (2005) puis par Goldin-Meadow (2010), cités dans l'article présenté précédemment et provenant de la revue *L'Année psychologique*

<sup>11</sup> Larousse. (s. d.). Mime. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 4 décembre 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mime/51507>

(vol. 115-3), postule que les gestes agissent complémentirement à la parole, formant un système unique. D'après McNeil, les messages verbaux et gestuels se regroupent autour du « growth point », point de départ reliant à la fois les représentations langagières et les représentations visuelles (l'imagerie mentale d'un individu). Cette théorie envisage le geste et la parole comme un seul système de communication qui entretiendrait des liens étroits dans les domaines sémantiques, syntaxiques, lexicaux et phonologiques au fil des interactions langagières et de la production verbale. Il s'agirait ainsi d'un modèle interactif en lien avec la pensée verbale du locuteur : la pensée, la langue et la gestualité étant en perpétuel mouvement, s'influençant mutuellement dans le temps<sup>12</sup>. Ce modèle impliquerait ainsi des processus neuronaux communs, agissant notamment sur des neurones miroirs situés dans une région cérébrale spécifique que l'on nomme « aire de Broca ».

D'autres auteurs estiment, au contraire, qu'il existerait deux systèmes de communication, l'un verbal et l'autre non verbal. Selon Hadar et Butterworth (1997), la production gestuelle s'exécuterait peu après la transmission verbale du message, permettant notamment de faciliter l'accès au lexique.

### 1.2.2 Effets des gestes sur les apprentissages

Le geste joue un rôle primordial dans le développement langagier de l'enfant. En ce sens, selon les mêmes chercheurs français ayant rédigé l'article paru en 2015 dans la revue *L'Année psychologique*, la gestualité faciliterait l'apprentissage de la parole. Ces auteurs indiquent que les gestes de pointage apparaissent avant la production des premiers mots. Aussi, plusieurs études démontrent que la production de gestes chez le jeune enfant est une étape préalable à l'élaboration des premiers messages verbaux, composés de deux ou trois mots (Butcher & Goldin-Meadow, 2000). En outre, les travaux de McNeil (1992) identifient plusieurs phases de développement de la gestualité de l'enfant, en lien avec la taxonomie présentée ci-dessus : les emblèmes apparaissent lors de la période préverbale. Ensuite viennent les premiers gestes iconiques, entre 3 et 5 ans. À partir de la cinquième année, les autres gestes co-verbaux se manifestent, notamment les gestes métaphoriques pour exprimer des idées ou concepts plus abstraits. Le geste est donc un élément prépondérant dans le développement cognitif de l'enfant.

---

<sup>12</sup> Stam, G. (2012). Gestes et recherche lexicale en langue seconde. In R. Vion, A. Giacomi et C. Vargas (Eds.), *La corporalité du langage : Multimodalité, discours et écriture*. Aix-en-Provence. FR : Presses Universitaires de Provence.

### 1.2.2.1 Les fonctions des gestes

Le geste permettrait de faciliter la compréhension et l'acquisition de concepts complexes, agissant ainsi comme une stratégie d'étayage. Plusieurs études se sont intéressées à la restitution des gestes dans des activités complexes. Ainsi, dans une étude publiée en 2009 par Susan Goldin-Meadow et d'autres psychologues<sup>13</sup>, lors d'une situation où des élèves devaient résoudre un problème mathématique, ceux donnant une réponse correcte utilisaient à la fois les gestes et le langage verbal.

En outre, le geste dispose d'une fonction affective, contribuant à établir un climat scolaire serein, fédérateur d'attention. Dans un article écrit par Marion Tellier et publié en 2010<sup>14</sup>, les propos tenus par Gisèle Calmy-Guyot en 1973 attestent que « l'attention visuelle prépare l'attention auditive ». Nul doute que cette idée sera développée au cours de notre mémoire puisque l'on sait que les élèves, plus particulièrement les jeunes élèves, ont un temps de concentration limité. Le geste permettrait alors de les impliquer davantage dans les apprentissages. Dans le même article cité précédemment, Marion Tellier ajoute que le geste pédagogique, du point de vue de l'enseignant, dispose de trois fonctions :

- une fonction d'information, donnant des indications lexicales (par exemple, pour exprimer le sens d'un mot nouveau), grammaticales (pour souligner la particularité de la syntaxe d'une phrase) et phonologiques (pour mettre en lumière un élément d'ordre phonétique) ;
- une fonction d'animation, permettant à l'enseignant de gérer les périodes de transition entre diverses activités scolaires ou d'organiser les interactions au sein de la classe ;
- une fonction d'évaluation, utilisée pour encourager, féliciter ou indiquer une erreur.

### 1.2.2.2 Les gestes, facilitateurs de mémorisation

De nombreuses études ont démontré que le fait d'associer un geste à un mot prononcé oralement a inexorablement des effets positifs sur la mémorisation à long terme. En effet, l'approche kinesthésique corrobore l'approche auditive dans l'apprentissage du vocabulaire. Lorsque l'enseignant associe un geste à un mot, il n'est pas rare que les élèves produisent spontanément le geste en question, avant même que le mot ne soit mémorisé et prononcé oralement. Ainsi, les

---

<sup>13</sup> Goldin-Meadow, S., Cook, S. W., & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological science*, 20(3), pp. 267 – 272.

<sup>14</sup> Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage. Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce : Impact sur le développement de la langue maternelle. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. L'Harmattan, pp. 31 – 54.

travaux de Clark et Paivio publiés en 1991<sup>15</sup>, dans lesquels figure la *Théorie du Double Codage* ou *Dual Coding Theory* (DCT), soulignent une intensification des apprentissages lorsqu'ils s'effectuent à travers à la fois une modalité verbale et une modalité non verbale.

L'article de Marion Tellier publié en 2010 présente également une autre étude réalisée par Engelkamp & Zimmer en 1985, postulant qu'une action motrice associée à l'écoute d'un message verbal permet un triple codage de l'information (auditif, visuel et moteur), ce qui renforce grandement la mémorisation à court terme. Des résultats similaires ont été présentés par cette même auteur, Marion Tellier, dans la thèse qu'elle a menée en 2006<sup>16</sup> : les enfants reproduisant des gestes parviennent à mémoriser davantage de mots que les enfants ne faisant que répéter les mêmes mots prononcés (avec ou sans image associé). Ces différents travaux démontrent l'effet positif des gestes sur la mémorisation, à court ou moyen terme. Ainsi, coder une information à travers différentes modalités (auditive, visuelle, kinesthésique) renforcent la compréhension et la mémorisation du contenu associé.

D'après une étude réalisée en 1996 par des chercheurs américains de l'Université Columbia<sup>17</sup>, les gestes iconiques seraient produits lors d'hésitations lexicales au sein du discours, permettant ainsi de récupérer des mots perdus, introuvables dans notre mémoire. Cette étude sur la récupération lexicale, facilitée par le geste, a permis à ces auteurs d'établir plusieurs constats :

- Les gestes lexicaux donnent des indications sur le sens des mots et réactivent la mémoire verbale des locuteurs ;
- Lorsque le message verbal est hésitant, que la parole est peu fluide, les gestes lexicaux du locuteur sont plus nombreux. Ainsi, si l'on empêche le locuteur de produire des gestes, le message verbal devient encore plus hésitant et de nombreuses pannes lexicales apparaissent (notamment le phénomène du « mot sur le bout de la langue ») ;
- Les gestes sont plus susceptibles d'accompagner la recherche lexicale de mots ayant une sémantique concrète et spatiale plutôt que les mots ayant une sémantique abstraite.

---

<sup>15</sup> Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), pp. 149 – 210.

<sup>16</sup> Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7, Denis Diderot.

<sup>17</sup> Rauscher, F. H., Krauss, R. M., & Chen, Y. (1996). Gesture, speech, and lexical access: The role of lexical movements in speech production. *Psychological Science*, 7 (4), pp. 226-231

Ce lien entre gestualité et récupération lexicale s'est inscrit dans un processus que les chercheurs ont appelé « Gestural Feedback Model ». Toutefois, McNeill a démontré, en 2005, que les locuteurs réalisent des gestes iconiques sans forcément avoir de problèmes de récupération lexicale. De plus, d'autres auteurs ont prouvé que le fait d'empêcher les locuteurs de produire des gestes ne provoquait pas forcément de messages verbaux hésitants ou des difficultés accrues en ce qui concerne la récupération lexicale<sup>18</sup>. Enfin, selon des études récentes, le geste favoriserait la récupération lexicale pour des types de mots en particulier, notamment ceux ayant un aspect praxique (c'est-à-dire ceux qui désignent des objets pouvant être manipulés manuellement, comme « fouet » ou « ciseaux ») ou ceux donnant des indications spatiales.<sup>19</sup>

### 1.2.2.3 La pertinence des gestes produits

Selon l'article réalisé par Marion Tellier, intitulé « Faire un geste pour l'apprentissage », publié en 2010, un geste utilisé de manière récurrente dans la classe (exprimant une idée ou un mot particulier) permet d'établir un code commun qui facilitera la compréhension du contenu verbal. Toutefois, lorsque le geste est utilisé par l'enseignant pour illustrer un référent particulier, plusieurs éléments peuvent entraver le processus de compréhension de l'enfant :

- d'abord, le fait que l'adulte « possède une certaine conception du monde » qui peut être différente de celle de l'enfant (selon Marion Tellier, il faudrait alors être vigilant à trouver des gestes correspondant aux images mentales des élèves) ;
- ensuite, le fait que les jeunes enfants sont incapables d'interpréter certains gestes trop abstraits (les gestes métaphoriques). Ainsi, lors de la thèse menée en 2006 par Marion Tellier avec des élèves de 5 ans en moyenne, le terme « petit » avait été associé à un geste de la main (l'enseignant montrait un petit écart entre son pouce et son index). Il s'est avéré que peu d'élèves comprenaient réellement la signification de ce geste, et donc du mot qu'il s'agissait d'illustrer.

En d'autres termes, il s'agit avant tout pour l'enseignant de conscientiser les gestes produits pour illustrer les mots qu'il souhaite accentuer dans son discours oral. Les gestes doivent être

---

<sup>18</sup> Alibali, M. W., Yeo, A., Hostetter, A. B., & Kita, S. (2017). Representational gestures help speakers package information for speaking. In R. B. Church, M. W. Alibali, & S. D. Kelly (Eds.), *Gesture studies: Vol. 7. Why gesture? : How the hands function in speaking, thinking and communicating*. pp. 15 - 37.

<sup>19</sup> Pine, K., Knott, T. & Fletcher, B. (2010). Quand faire des gestes permet de mieux apprendre. *Enfance*, 3(3), pp. 355 - 368.

connus et familiers des élèves auxquels ils s'adressent. Marion Tellier insiste ainsi sur le fait de mettre en œuvre une gestuelle efficace et univoque (en évitant tout geste extra-communicatif) et en les produisant simultanément aux mots qui y sont associés.

La question de l'approche gestuelle dans l'enseignement des langues vivantes étrangères a également été soulevée dans deux études récentes réalisées par Manuela Macedonia. Ses études ont été réalisées auprès d'adultes germanophones à qui l'on a demandé de mémoriser une série de nouveaux mots dans une langue artificiellement conçue. Les résultats de ses recherches ont fait émerger plusieurs hypothèses :

- La première étude<sup>20</sup> suggère que la mémorisation par le geste est facilitée pour les items de la langue ayant un caractère concret : les noms concrets étant mieux mémorisés que les verbes, les noms abstraits et les adverbes. Dans cette optique, les données recueillies montrent que les gestes doivent être iconiques pour soutenir la mémoire des noms concrets.
- Les données récoltées dans la seconde étude<sup>21</sup> ont montré que les gestes iconiques conduisaient à des performances de mémorisation nettement meilleures que les gestes dénués de sens. En ce sens, les gestes iconiques peuvent éventuellement être compris comme des actions, produisant une image mentale du mot et véhiculant son contenu sémantique.
- D'un point de vue neurologique, la mémorisation des mots associés aux gestes iconiques active des régions du cortex prémoteur, confirmant l'hypothèse que les représentations de mots encodés avec ce type de gestes sont couplées à des images mentales. *A contrario*, lorsque les nouveaux mots à apprendre sont associés à des gestes dénués de sens, les résultats de cette étude indiquent que le cerveau déploie des efforts considérables pour essayer de faire correspondre et d'intégrer le message verbal avec les informations gestuelles perçues.

Ces études montrent donc qu'un geste ne conduit à de meilleures performances de mémorisation que s'il permet de créer une image mentale qui corresponde à une représentation interne de la sémantique du mot ou du concept à intégrer.

---

<sup>20</sup> Macedonia, M., & Knösche, T. (2011). Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education*, 5. pp. 196 - 211.

<sup>21</sup> Macedonia, M., Müller, K., & Friederici, A. D. (2011). The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Human brain mapping*, 32 (6)

### 1.3 Les comptines à gestes

Selon le dictionnaire du Larousse, historiquement, une comptine est une « formule que récitent les enfants pour déterminer, par le compte des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leurs jeux ». Aujourd'hui, les chansons de ce type consistent davantage à un « enchaînement de syllabes rythmées », ayant une signification ou non, utilisées pour accompagner les activités et les différents moments de la journée des élèves. Les comptines sont facilement mémorisables, notamment grâce à leur rythme, leur courte durée, les rimes qui les caractérisent et les répétitions qu'on y trouve. Ces courtes formules sont avant tout appréciées des élèves par leur caractère ludique, comme le soulignent les instructions officielles : « les comptines relèvent de la transmission orale d'un patrimoine culturel où le corporel s'associe au verbe dans des formes ritualisées et ludiques d'interaction entre enfants ou entre adultes et enfants »<sup>22</sup>.

#### 1.3.1 Les comptines à gestes à l'école maternelle

À l'école maternelle, les comptines sont prédominantes dans les apprentissages langagiers, comme en témoignent l'apprentissage de l'alphabet chanté dès le plus jeune âge, l'utilisation régulière des comptines dans l'éveil aux langues étrangères ou encore l'usage fait des comptines pour développer la conscience phonologique des élèves.

Dans les ressources « maternelle » publiées sur Eduscol<sup>23</sup>, il est souligné l'intérêt des comptines dans le cadre pédagogique, notamment d'un point de vue psychologique et social, en ce qu'elles sont des « activités amusantes, attirantes, étonnantes, rassurantes, sécurisantes ». De plus, les ressources d'Eduscol mettent en avant les nombreuses compétences transversales développées par les élèves à travers l'utilisation régulière de comptines en classe : « leur force d'attraction permet l'enrôlement, l'adhésion, la participation, la motivation et la concentration, [...] sollicitant et entraînant également la mémoire à court et long termes ». Elles sont des supports permettant aux élèves de « s'approprier des règles linguistiques, des modèles syntaxiques » et pouvant leur servir d'aide-mémoire pour retenir un lexique spécifique, tel que « l'ordre des jours de la semaine, du nom des doigts de la main, des couleurs, etc. ».

Les comptines peuvent aussi bien évoquer des histoires, présenter des personnages qu'être

---

<sup>22</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, Document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle*. p122

<sup>23</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, Document d'accompagnement des programmes *Lien oral-écrit-Comptines, formulettes et jeux de doigts*

fantaisistes et jouer sur les sonorités. Outre l'aspect musical des comptines, il semble pertinent de s'interroger sur l'aspect communicationnel qu'elles dissimulent. En effet, pour certains élèves (notamment en petite section), il n'est pas évident d'oser entrer en communication et de participer aux échanges oraux initiés par l'enseignant. La restitution d'une comptine peut faciliter cette prise de parole, dans la mesure où le texte, outre le fait qu'il revêt un caractère ludique, est fixé à l'avance. Comme le souligne Christelle Robert-Boquet en 2011, dans un document provenant du groupe départemental de la Sarthe<sup>24</sup>, l'enfant n'a pas à inventer ce qui est transmis.

### 1.3.2 L'intérêt des comptines à gestes dans le processus de mémorisation

Les modalités auditives, visuelles et kinesthésiques, permettant de coder les informations, tendent à souligner la nécessité, pour l'enseignant, de renforcer les approches sensorielles d'un contenu ou d'une notion pour en faciliter la mémorisation. Ainsi, la comptine favorise à la fois l'activation de la mémoire sémantique, épisodique (en proposant une expérience commune aux élèves) et de la mémoire lexicale (en facilitant l'apprentissage d'un texte par cœur).

La totalité des auteurs s'accordent sur le fait que les comptines à gestes permettent de développer, chez les jeunes enfants, des compétences langagières et lexicales fondamentales, en lien avec les programmes de l'école maternelle. En effet, selon Christelle Robert-Boquet, PEMF dans le département de Loir-et-Cher, les enfants retiennent facilement leur rythme, leur musicalité, et se montrent naturellement enclins à répéter cette « musique de la langue ». Les comptines sont, de plus, un support essentiel pour appréhender les sonorités de la langue puisqu'elles offrent « une musicalité qui favorise la mémorisation et donc les automatismes »<sup>25</sup>. Cette musicalité permet aux élèves de segmenter plus facilement les mots en syllabes pour travailler la prononciation et l'articulation. Les comptines sont également vectrices de mouvements, suscitent « une envie de bouger, d'accompagner la parole par des gestes de la main ou du corps ». En ce sens, puisqu'elles sont associées à une gestualité particulière, elles représentent un support intéressant pour faciliter la mémorisation du vocabulaire chez les apprenants, notamment pour les élèves allophones. Elles permettent à

---

<sup>24</sup> Robert, C. (2011). Pourquoi et comment faire apprendre des comptines à l'école maternelle ? Groupe départemental PEMF de la Sarthe. p. 3.

<sup>25</sup> Goëtz-Georges, M. (2006). *Apprendre à parler avec des comptines*. Paris : Retz. p. 10.

chacun de participer aux échanges collectifs, quel que soit leur niveau de développement langagier.

D'après une étude d'Hervé Platel publiée en 2010<sup>26</sup>, l'écoute et la production musicale sont souvent associées au surgissement de sensations plus ou moins fortes qui « mobilisent une multitude de circuits dans différentes régions de notre cerveau », notamment celles d'où provient le décodage de nos émotions et, ainsi, la mémorisation à long terme des expériences qui y sont associées. Ainsi, selon cette même étude, les personnes âgées souffrant d'Alzheimer parviennent encore à interpréter des morceaux de musique appris durant leurs jeunes années. Il semble en effet que « la mémoire imprime de façon plus indélébile les expériences associées à des émotions positives, au plaisir ».

Toutefois, les études scientifiques cherchant à comparer la mémorisation d'un texte (ou de mots) récité ou chanté ont montré des résultats divergents :

- Dans une étude de 2007<sup>27</sup>, Racette et Peretz ont indiqué que la meilleure stratégie pour apprendre les paroles d'une chanson serait d'ignorer la mélodie. La mélodie semble complexifier le rappel de mots chez les apprenants. Ces auteurs ont également prouvé que la sémantique, les rimes et l'organisation des « couplets » affectent la mémorisation d'un texte, qu'il soit récité ou chanté. En revanche, ayant un rythme particulier et des accents de hauteur, la mélodie musicale contribue à réduire les hésitations, rendant le chant plus fluide ; cela n'étant toutefois pas suffisant pour apporter une aide supplémentaire à la récupération lexicale.
- Dans une étude plus récente, publiée en 2008 par Purnell-Webb et Speelman<sup>28</sup>, il a été prouvé que le rythme, avec ou sans accompagnement musical, peut faciliter le rappel de texte. En effet, d'après ces deux auteurs, le rythme peut fournir une structure prosodique à laquelle le texte s'attache. De même, cette étude a démontré que, plus les participants étaient familiarisés avec le rythme ou la mélodie de la chanson à apprendre, plus la restitution du texte était facilitée.

Dans un article publié en 2012 par trois auteurs français, dans la revue *L'Année*

---

<sup>26</sup> Platel, H. (2016). L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical ? *Conférence Créativité, cerveau et musique*. Consulté sur : <http://www.francemusique.fr/>.

<sup>27</sup> Racette, A., Peretz, I. (2007). Learning lyrics: To sing or not to sing?. *Memory & Cognition* 35. pp. 242 – 253

<sup>28</sup> Purnell-Webb, P., & Speelman, C. P. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*, 106(3), pp. 927–957

*psychologique*<sup>29</sup>, une synthèse des études réalisées sur le sujet démontre toutefois qu'une mélodie simple, associée à des paroles ayant un sens et une histoire, facilite la mémorisation lyrique et lexicale. Le texte, dans une comptine à gestes, étant découpé en différentes phrases musicales, la structure rythmique favorise « le passage des informations en mémoire de travail et en mémoire à long terme ».

## 1.4 Les approches favorisant l'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle

Si les comptines et les gestes permettent de coder une information et d'en garder une trace plus riche dans la mémoire, il n'en demeure pas moins que de nombreux chercheurs et didacticiens ont identifié l'existence de certaines pratiques favorisant l'apprentissage du vocabulaire. Au-delà du fait que ces approches soient des références indispensables permettant de rendre l'enseignement du vocabulaire plus efficace, elles sont également présentées au sein de cette partie pour justifier les choix effectués lors de notre expérimentation.

### 1.4.1 La mise en œuvre de l'enseignement du vocabulaire

#### 1.4.1.1 La démarche de mise en œuvre

Dans une ressource mise en ligne sur Eduscol en 2011, *Le vocabulaire et son enseignement*<sup>30</sup>, Alise Lehmann privilégie un apprentissage des mots en interaction puisque ceux-ci entretiennent entre eux des relations de sens (domaine sémantique), des relations de forme (domaine morphologique) ou encore des relations syntaxiques. Selon elle, « étudier un mot de façon isolée [...], soumettre à l'élève des listes de mots à mémoriser » n'aurait aucune cohérence pédagogique. En effet, cette approche ne permettrait pas aux élèves de comprendre la signification des mots, ni même d'assimiler le fonctionnement linguistique du vocabulaire.

Dans un document mis en ligne par l'académie de Montpellier, rédigé notamment par Micheline Cellier et Claudie Canat en 2008<sup>31</sup>, la démarche de la « leçon de mots » est préconisée pour « analyser le sens et la forme du vocabulaire étudié, pour réaliser des classifications et pour

---

<sup>29</sup> Moussard, A., Rochette, F. & Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'Année psychologique*, 3(3), pp. 499-542.

<sup>30</sup> Lehmann, A. (2011). Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement. Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes.

<sup>31</sup> Canat, C., Cellier, M. et al. (2008). Groupe départemental Maîtrise de la langue 30. *L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire*. p. 8

enrichir le vocabulaire actif de l'élève ». Ces deux auteurs donnent une priorité aux mots les plus fréquents de la langue française. Les supports qui permettent de faire émerger le vocabulaire peuvent être variés : extraits de texte, publicités, proverbes, albums de jeunesse, etc. Cette démarche d'apprentissage a d'abord pour objectif de décontextualiser les mots (les extraire du support dans lequel ils ont été découverts) puis d'amener les élèves à s'interroger sur les relations qui existent entre ces mots, en les classant dans différentes catégories. Pour répondre à ce besoin, plusieurs outils sont présentés dans le document : une fleur lexicale dont les pétales représentent les différentes catégories en lien avec un mot ou un thème principal (synonymes, antonymes, champ lexical, expressions, etc.) ou encore des chaînes expansées dans lesquelles sont rangés des mots selon des critères de classification proposés par les élèves. Selon ces deux auteurs, le vocabulaire appris en contexte doit donc être décontextualisé dans un outil servant à rendre compte des relations qui existent entre les mots. Ce travail est d'autant plus indispensable qu'il permettra aux élèves de s'émanciper du contexte dans lequel les mots ont été découverts et, ainsi, d'être capable de les réemployer dans de nouveaux contextes.

#### 1.4.1.2 Le choix du corpus de mots

Si la mise en relation entre les mots est une étape nécessaire à l'apprentissage du vocabulaire, il convient de s'interroger sur le choix des mots à faire apprendre aux élèves.

Michelle Cellier et Claudie Cannat s'accordent sur l'importance de pratiquer ces activités de manière régulière, en proposant environ 15 vocables nouveaux par semaine. En ce sens, Alain Lieury<sup>32</sup> s'oppose à l'idée d'une « mémoire élastique », qui impliquerait qu'un grand nombre de mots à apprendre permettrait aux élèves d'en retenir un maximum. Dans une étude réalisée par ce même chercheur en 1991, consistant à faire mémoriser (dans un temps limité de 2 minutes) une liste de 24 mots structurés dans différentes catégories, la plus grande efficacité a été atteinte « lorsque la liste ne contenait pas trop de catégories ni trop de mots par catégorie, autour de 3 catégories de 4 mots ou de 4 catégories de 3 mots ». Aussi, Marion Tellier rappelle dans une étude datant de 2008<sup>33</sup> que le nombre moyen d'items qu'un individu peut mémoriser à partir d'une liste de mots entendue une seule fois est de 7 items. Or, la mémorisation à court terme est une étape nécessaire pour ancrer des informations dans la mémoire à long terme.

---

<sup>32</sup> Lieury, A. (2020). Chapitre 9. Capacité et surcharge : l'exemple des cartes de géographie. Dans : *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod. pp. 107 - 120.

<sup>33</sup> Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2). pp. 219 - 235.

Il semble également pertinent de s'interroger sur la catégorie grammaticale des mots sélectionnés lors d'une « leçon de mots ». Élisabeth Nonnon, dans une ressource publiée en 2011 sur Eduscol<sup>34</sup>, constate une sur-représentation des noms communs dans l'enseignement du vocabulaire, « aux détriments des verbes [...] et de la variété de leur construction ». Alise Lehmann ajoute également, dans le document ressource cité précédemment, qu'il faut prendre en considération le but recherché lors de l'élaboration d'un corpus de mots, à savoir « s'il importe que le mot en question fasse partie du vocabulaire passif des élèves (pouvoir le comprendre en lecture par exemple) ou du vocabulaire actif (pouvoir le mobiliser à bon escient en production dans des contextes variés) ». L'important, selon elle, serait ainsi de faire apprendre aux élèves des mots réutilisables et fréquents.

#### 1.4.2 La place du corps dans l'apprentissage du vocabulaire

De nombreux auteurs s'accordent sur l'importance d'élaborer une trace écrite (fleur, chaînes expansées) pour faciliter la mémorisation et l'appropriation du vocabulaire. Au-delà de l'utilisation du canal visuel, les apprentissages lexicaux se réalisent également au travers du canal auditif puisque la parole est constamment présente en classe. Qu'en est-il du canal kinesthésique ?

##### 1.4.2.1 La théorie des intelligences multiples

« Il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière » souligne Robert Burns en 1971<sup>35</sup>. Douze années plus tard, en 1983, Howard Gardner, psychologue et neurologue à l'école de médecine de l'Université de Boston, introduit pour la première fois la théorie des intelligences multiples dans son ouvrage *Frames of Mind*<sup>36</sup>, dans lequel il analyse, décrit et définit le concept d'intelligence. En partant de ce constat, Gardner indique que chaque individu disposerait de huit intelligences, plus ou moins développées selon les expériences et le vécu personnel. L'apprentissage, selon lui, doit s'effectuer en prenant appui sur les habiletés et capacités naturelles des élèves.

Bruno Hourst, ingénieur, enseignant et formateur, reprend cette théorie au sein de son ouvrage

---

<sup>34</sup> Nonnon, E. (2011). Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement. Quelques critères pour le développement du vocabulaire.

<sup>35</sup> Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p. 55-56.

<sup>36</sup> Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

*A l'école des intelligences multiples* (2006)<sup>37</sup>. Il y développe plusieurs idées selon lesquelles :

- « tous les individus possèdent les huit intelligences à des degrés variés », ce qui ne signifie pas forcément que tous aient développé ces intelligences de la même manière ;
- « la plupart des individus peuvent développer, tout au long de leur vie, chaque intelligence jusqu'à un bon niveau de compétence. » ;
- « il y a de nombreuses manières d'utiliser chaque intelligence », ce qui rend possible l'usage de chacune d'elles par les apprenants, quels que soient leurs capacités initiales.

L'objectif, selon Gardner et Hourst, serait de permettre à chaque apprenant de se confronter à ces huit formes d'intelligence et d'utiliser, en tant qu'enseignant, une pédagogie adaptée pour utiliser le maximum des capacités cognitives de chaque élève.

#### 1.4.2.2 L'approche kinesthésique et gestuelle dans l'enseignement des langues vivantes étrangères

Dans son étude réalisée en 2010 et présentée précédemment, Marion Tellier recommande d'utiliser un « triple codage » (auditif, visuel, moteur) pour faciliter la mémorisation du vocabulaire. Selon les résultats de ses recherches, la mémorisation d'une phrase est grandement facilitée (à court terme) lorsque les participants miment la phrase après l'avoir entendue. En ce sens, il est possible de constater que l'acquisition du langage chez les jeunes enfants est constamment reliée à leur vécu, à leur corps. En maternelle, l'enseignant se sert constamment d'activités motrices pour mettre en place des situations de langage, facilités par l'expérience des élèves et le vécu de leurs corps en mouvement.

Dans l'apprentissage des langues étrangères, plusieurs auteurs se sont intéressés à l'association des gestes (ou des mimes) aux mots pour faciliter la compréhension et l'utilisation d'un vocabulaire nouveau. Ce lien entre geste et mot est un outil essentiel qui prédomine dans plusieurs méthodes liées à l'enseignement des langues vivantes étrangères. La méthode *THR* (Total Physical Response) élaborée par James J. Asher<sup>38</sup> permet d'associer information et activité motrice. Cette méthode s'articule autour de trois principes : apprendre en écoutant, en observant et en faisant. *Le Drama*, démarche kinesthésique et actionnelle créée par Joëlle

---

<sup>37</sup> Hourst, B. (2006). *A l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette éducation.

<sup>38</sup> Asher, J. (1988). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions.

Aden<sup>39</sup>, allie le « dire » et le « faire » pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences en communication orale.

Aussi, une étude réalisée en 2020<sup>40</sup> par plusieurs chercheurs allemands a comparé les effets de l'approche gestuelle et de l'approche visuelle sur l'apprentissage du vocabulaire dans une langue étrangère chez des enfants germanophones âgés de 8 ans. 3 groupes de 13 enfants, au cours de cette étude, devaient mémoriser 24 mots anglais dont la traduction allemande était donnée. La moitié des mots étaient des noms concrets et l'autre moitié des noms abstraits. Chaque groupe devait mémoriser ces mots selon une approche spécifique : gestuelle (par le biais d'une vidéo d'une actrice exécutant un geste repris par le professeur ; le geste étant ensuite reproduit par les enfants), visuelle (une image était associée au mot à apprendre), auditive (seuls le mot anglais et sa traduction allemande étaient prononcés oralement).

Le protocole a été répété à 5 reprises durant 5 jours d'affilés. Des tests ont ensuite été administrés aux élèves 3 jours, 2 mois et 6 mois après la fin des phases de mémorisation. Les résultats de ces tests ont fait émerger deux principaux résultats : d'une part, l'approche gestuelle a facilité l'apprentissage du vocabulaire par rapport à l'approche auditive uniquement et, d'autre part, l'apprentissage du vocabulaire à travers l'approche gestuelle n'a pas donné de meilleurs résultats de mémorisation que l'apprentissage réalisée à travers l'approche visuelle. Les résultats de cette étude suggèrent que la visualisation d'images emblématiques au cours de l'apprentissage du vocabulaire (en langue vivante étrangère) est tout aussi bénéfique que la production de gestes emblématiques.

En ce sens, à l'inverse de l'étude réalisée par Marion Tellier en 2008, cette étude démontre qu'autant l'approche gestuelle que l'approche visuelle améliorent l'apprentissage du vocabulaire anglais chez des enfants âgés de 8 ans et que les performances à long terme s'équivalent, peu importe l'approche envisagée (visuelle ou kinesthésique) pour restituer les mots nouvellement retenus. Elle s'inscrit dans une théorie mise en lumière par Allan Paivio en 1971 (« dual-coding theory ») qui indique que les images sont plus susceptibles d'être retenues par les individus que les mots (ce que l'auteur a ainsi appelé : « *picture superiority effect* »).

---

<sup>39</sup> Aden, J. (2004). 3, 2, 1... Action ! : Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3. Champigny-sur-Marne : Scérén CRDP de l'académie de Créteil.

<sup>40</sup> Andrae, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M., & Kriegstein, K. (2020). Learning Foreign Language Vocabulary with Gestures and Pictures Enhances Vocabulary Memory for Several Months Post-Learning in Eight-Year-Old School Children. *Educational Psychology Review*. pp. 1 - 36.

Toutes ces études semblent toutefois témoigner de l'intérêt des gestes dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Dès lors, pourquoi ne pas prendre en compte cette approche kinesthésique pour d'autres apprentissages, en langue maternelle, afin de s'adapter aux différents profils des apprenants et à leurs types de mémoire ?

## 2 PROBLÉMATISATION

Partant du constat selon lequel les mots appris dans des rituels langagiers (tels que les « devinettes du jour » ou « le mot du jour »), sont rarement mémorisés et réutilisés par nos élèves, nous nous sommes interrogées sur l'utilisation d'une approche complémentaire facilitant leur appropriation. Pourtant découverts en contexte, mémorisés à travers de jeux hebdomadaires (memory, loto des mots), réinvestis dans les lectures de classe et rassemblés lors d'activités de catégorisation, ces nouveaux mots demeurent dans le vocabulaire passif des élèves et sont peu réutilisés en production orale. Plusieurs questions viennent alors à se poser :

- Quelles approches complémentaires favoriseraient davantage chez les élèves la mémorisation des mots hors-contexte et leur réutilisation en contexte ?
- Comment évaluer l'efficacité de ces approches et leur impact sur l'apprentissage du vocabulaire à court et à long terme ?

Seulement quelques études se sont intéressées aux effets des approches multi-sensorielles sur l'apprentissage du vocabulaire en langue maternelle. D'autres études ont été réalisées pour évaluer leurs impacts sur la mémoire à court terme et ont principalement porté sur l'apprentissage d'un vocabulaire dans une langue étrangère, parfois en milieu hors scolaire. L'approche visuelle, kinesthésique et musicale ayant toutes les trois fait leurs preuves, nous chercherons à comparer leur efficacité dans l'apprentissage du vocabulaire en langue maternelle.

L'évaluation de ces différentes approches complémentaires nous semble essentielle en ce qu'elle permettrait de savoir si les enseignants doivent intégrer ces pratiques dans leur salle de classe, notamment pour enseigner le vocabulaire, ou si une approche en particulier est à privilégier en raison de sa plus grande efficacité.

Puisqu'il s'agit avant tout pour les élèves d'apprendre des mots en vue de les réutiliser à bon escient dans une production orale, l'évaluation des approches sélectionnées doit permettre d'analyser aussi bien le processus de mémorisation à court terme que le réemploi des mots en contexte.

La problématique à laquelle nous tâcherons de répondre est donc la suivante : Dans quelle mesure les comptines à gestes peuvent-elles favoriser l'acquisition d'un vocabulaire nouveau chez des élèves de cycle 1 ?

Pour y répondre, nous ferons les hypothèses suivantes :

- L'approche kinesthésique associée à la musique favorise davantage la mémorisation à court terme du lexique chez les élèves de cycle 1 que l'approche kinesthésique seule, et encore plus que l'approche visuelle et auditive.
- L'approche kinesthésique associée à la musique favorise davantage la réutilisation du vocabulaire à long terme en contexte chez les élèves de cycle 1 que l'approche kinesthésique seule, et encore plus que l'approche visuelle et auditive.

## 3 EXPÉRIMENTATION

### 3.1 Contexte

La situation expérimentale suivante prend place dans des classes de PS et GS, composées respectivement de 29 et 28 élèves. Elle a été réalisée à la fin de la troisième période et au début de la quatrième période de l'année. Les élèves de petite section présentent des développements hétérogènes sur les plans langagiers et moteurs. Une majorité font des phrases correctement structurées ou peuvent parler facilement devant le groupe, tandis que d'autres juxtaposent des mots qui sont peu compréhensibles. Une élève est mutique en classe malgré un oral bien développé à la maison (comme constaté lors de deux séances d'APC) et une autre élève est syrienne (elle pratique l'anglais à la maison mais pas le français). Le niveau de la classe de GS est très hétérogène : certains élèves ont de nombreuses facilités en expression orale, utilisent un vocabulaire pertinent, d'autres sont encore de petits parleurs et éprouvent des difficultés à prononcer et à structurer leur propos.

L'expérimentation s'étend sur 3 semaines et est réalisée sur 3 groupes de 5 apprenants dans chaque classe. Seule l'approche permettant aux élèves de mémoriser le vocabulaire nouveau diffère en fonction du groupe. Ainsi, les mots seront mémorisés pour le premier groupe, à l'aide d'images, pour le deuxième groupe, à l'aide de gestes, pour le troisième groupe, à l'aide d'une comptine à gestes.

En prenant appui sur l'une des recherches publiée en 2008 par Marion Tellier<sup>41</sup>, nous avons choisi d'intégrer les phases de mémorisation dans une véritable séquence d'apprentissage alliant phases de mémorisation et démarche d'enseignement du vocabulaire préconisé par les instructions officielles. Nous avons ainsi inséré plusieurs séances visant à décontextualiser le vocabulaire entendu et à catégoriser les mots à mémoriser. En effet, il nous semblait important de ne pas nous focaliser uniquement sur la mémorisation des mots nouveaux mais également de les intégrer dans de véritables apprentissages, afin que les élèves puissent s'en resservir et en aient compris le sens.

---

<sup>41</sup> Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2). pp.219 - 235.

La première évaluation est intervenue à la fin de la période 3. La seconde évaluation a eu le lieu 15 jours après, au début de la période 4. Le tableau ci-dessous présente la planification des séances mises en place.

<b>Semaine 1</b>	<p><b>Séance 1</b> : Découverte et lecture de l’album le matin, en classe entière (15 min)</p> <p><b>Séance 2</b> : Évaluation diagnostique le matin, par groupes d’élèves (10 min / groupe)</p>
<b>Semaine 2</b>	<p>Relecture, à plusieurs reprises, de l’album lu la semaine 1 (10 min)</p> <p><b>Séance 3</b> : Catégorisation des mots le matin (PS) ou l’après-midi (GS), en classe entière, tous les jours de la semaine (10 min)</p> <p><b>Séances 4</b> : Mémorisation des mots par groupe d’élèves le matin (20 min / groupe)</p> <p><b>Séance 5</b> : Rappel collectif des mots, évaluation par groupe d’élèves le matin (25 min / groupe)</p> <p>Réalisation de la pâte à crêpes le jeudi et des crêpes le vendredi, en fin de matinées (pour les PS)</p>
<b>Semaine 3</b>	<p>Relecture de l’album lu les semaines 1 et 2, le lundi matin, avant la séance 6</p> <p><b>Séance 6</b> : Recontextualisation le matin, individuellement (10 min / élève)</p>

## 3.2 Protocole adopté

### 3.2.1 Présentation générale de la séquence

L’objectif de cette situation expérimentale est de comparer l’acquisition du vocabulaire par l’approche visuelle, kinesthésique et musicale. Il a donc fallu mettre en place des séances les plus similaires possibles pour chaque groupe d’apprenants, pouvant ainsi être comparées par la suite.

Pour cela, plusieurs impératifs ont été pris en considération :

- Choisir un même thème pour les deux classes, avec un corpus de mots adapté aux capacités des élèves ;

- Faire des groupes hétérogènes de petite taille pour les séances de mémorisation afin de rendre les élèves plus actifs, privilégier les échanges individuels et limiter les temps d'attente ;
- Positionner les séances de mémorisation au même moment de la journée pour tous les groupes d'élèves.

Les trois groupes ont mémorisé les mots sélectionnés à des jours différents de la semaine mais toujours dans la matinée, permettant ainsi d'éviter les écarts liés aux capacités de concentration des élèves.

### 3.2.2 Séquence détaillée

La première séance visait à faire émerger le vocabulaire par le biais de la lecture d'un album en groupe classe, des reformulations puis de questions de compréhension. La deuxième séance a permis d'évaluer les élèves pour identifier les mots faisant partie de leur vocabulaire actif. La troisième séance (ritualisée dans les deux classes) avait pour objectif d'introduire et de catégoriser les mots nouveaux (choisis car non connus lors de l'évaluation diagnostique). La quatrième séance avait pour objectif de faire mémoriser ces mots nouveaux, selon l'approche privilégiée au sein du groupe d'élèves. La cinquième séance a permis de rappeler ces mots aux élèves puis d'évaluer la mémorisation du vocabulaire appris, selon l'approche privilégiée. Enfin, la sixième séance a permis d'évaluer la capacité des élèves à réutiliser ces mots en contexte, selon deux supports différents (photographies d'un événement vécu par les PS, illustrations de l'album de jeunesse lu en classe pour les GS).

Le tableau ci-dessous présente le plan de séquence réalisée au sein des deux classes. En fonction du niveau de classe, certains ajouts ont été réalisés : ils apparaissent en vert dans le tableau pour la classe de PS, en bleu pour la classe de GS.

Séances	Objectifs	Déroulement
<b>Séance 1</b>	Découvrir le vocabulaire présent au sein de l'album.	- Découverte et lecture de l'album de jeunesse, en lien avec le thème choisi. - Reformulation, questions de compréhension. - Brainstorming des mots connus en lien avec le thème choisi.
<b>Séance 2</b>	Se souvenir du vocabulaire entendu durant la	- Recherche et verbalisation des mots connus, en prenant appui sur les illustrations de l'album ou sur des

	lecture de l'album.	images supplémentaires présentées sous forme d'étiquettes.
<b>Séance 3</b>	Classer les mots nouveaux selon un critère de sélection.	- Recherche d'intrus parmi les objets concrets présentés aux élèves. Découverte par le mime. - Devinettes, recherche d'intrus, de synonymes, d'antonymes selon les mots du corpus présentés oralement par l'enseignante, à écrire et classer au tableau selon les propositions des élèves.
<b>Séance 4</b>	Mémoriser le vocabulaire nouveau.	- Première phase de mémorisation des mots nouveaux par l'approche visuelle, gestuelle ou musicale, selon le groupe d'élèves.
<b>Séance 5</b>	Restituer le vocabulaire appris.	- Rappel collectif des mots. - Évaluation des images / gestes mémorisés (correspondant aux mots prononcés par la PE), évaluation des mots mémorisés (correspondant aux images / gestes présentés par le PE)
<b>Séance 6</b>	Mobiliser ces mots appris dans une production orale.	Recontextualisation : - Production de phrases ou de mots à l'oral pour décrire des photos, en réinvestissant le vocabulaire mémorisé. - Rappel du récit lu en classe, à partir des illustrations de l'album de jeunesse.

Les séances 4 et 5 étant différentes selon les trois approches à comparer, il convient de détailler davantage la phase de mémorisation. Durant ces deux séances, les mots sont prononcés le même nombre de fois ; seul l'enrichissement visuel, gestuel ou musical diffère selon le groupe étudié. Il est à noter que les images sélectionnées pour le groupe 1 ont été différentes de celles proposées pour l'évaluation diagnostique. De plus, nous avons inventé les comptines à gestes en nous appuyant sur des airs connus des élèves, afin d'intégrer tous les mots de notre corpus.

Durant la séance 4, les mots ont tous été prononcés en désignant l'image ou en produisant le geste associé. Les élèves ne faisaient que répéter ces mots (collectivement ou individuellement), soit en prenant dans leurs mains ou en désignant les images correspondantes, soit en reproduisant les gestes associés. La phase d'évaluation a été réalisée lors de la séance 5, après une première phase de rappel des mots. Le tableau ci-dessous détaille la mise en place des séances 4 et 5 en fonction des approches étudiées.

	<b>Approche visuelle (avec images)</b>	<b>Approche kinesthésique (avec gestes)</b>	<b>Approche musicale (avec comptine à gestes)</b>
<b>Séance 4</b>	Durant cette séance, à chaque fois qu'un mot est prononcé, la PE désigne l'image ou produit le geste correspondant. Au total, la série de mots est répétée 7 fois.		
	<p>Les élèves doivent :</p> <p>1) Répéter une fois collectivement les mots, en regardant l'image associée.</p> <p>2) Répéter une fois, à tour de rôle, les mots, en prenant l'image correspondante (distribuée par la PE).</p> <p>3) Répéter une fois collectivement les mots en regardant l'image associée.</p>	<p>Les élèves doivent :</p> <p>1) Répéter une fois collectivement les mots en reproduisant les gestes associés.</p> <p>2) Répéter une fois, à tour de rôle, les mots, en reproduisant le geste associé.</p> <p>3) Répéter une fois collectivement les mots en reproduisant le geste associé.</p>	<p>Les élèves doivent :</p> <p>1) Répéter une fois collectivement chaque phrase de la comptine, en reproduisant les gestes.</p> <p>2) Répéter une fois, à tour de rôle, les phrases de la comptine, en produisant les gestes associés.</p> <p>3) Répéter une fois collectivement chaque phrase de la comptine, en reproduisant les gestes associés.</p>
<b>Séance 5</b>	Durant cette séance, la série de mots est d'abord répétée 1 fois collectivement. À chaque fois qu'un mot est prononcé, la PE désigne l'image ou produit le geste correspondant. La phase d'évaluation intervient ensuite.		
	<p>Les élèves doivent :</p> <p>1) À tour de rôle, prendre dans leurs mains l'image correspondant au mot prononcé par la PE.</p> <p>2) À tour de rôle, dire le mot correspondant à l'image désignée par la PE.</p>	<p>Les élèves doivent :</p> <p>1) À tour de rôle, reproduire le geste correspondant au mot prononcé par la PE.</p> <p>2) À tour de rôle, dire le mot correspondant au geste produit par la PE.</p>	<p>Les élèves doivent :</p> <p>1) À tour de rôle, reproduire le ou les gestes correspondant aux paroles énoncées par la PE.</p> <p>2) À tour de rôle, dire la phrase ou les mots correspondant aux gestes produits par la PE.</p>

### 3.2.3 Recueil de données

Le recueil de données a été effectué à chaque fois individuellement, à l'oral, de la même manière pour les trois groupes d'élèves.

Lors de la séance 2, les mots déjà connus des élèves ont été recueillis à l'aide de l'album de jeunesse lu en classe et de photographies supplémentaires permettant de faire émerger le vocabulaire plus spécifique. Ce recueil nous a permis de composer un corpus de mots adapté pour les séances suivantes, contenant notamment des items lexicaux qui n'avaient pas été énoncés par les élèves lors de cette deuxième séance.

Lors de la séance 5, en prenant appui sur la recherche mise en œuvre par Marion Tellier en 2008, deux éléments ont été évalués : la connaissance passive et la connaissance active du vocabulaire.

- Dans un premier temps, chaque élève entendait les mots ou les phrases de la comptine dans un ordre différent et devait désigner l'image ou reproduire le geste associé. Cela a permis d'évaluer la connaissance passive du vocabulaire mémorisé par les élèves.
- Dans un deuxième temps, chaque élève devait prononcer le mot ou la phrase de la comptine correspondant à l'image montrée ou au geste produit par l'enseignante. Cela a permis d'évaluer la connaissance active du vocabulaire mémorisé par les élèves.

La séance 6 a permis d'évaluer la capacité des élèves à réemployer les mots mémorisés dans un nouveau contexte. Cette évaluation a pris la forme d'une production orale, similaire pour les trois groupes. Elle a été réalisée individuellement, par tous les élèves ayant participé à l'expérimentation. Chez les PS, il s'agissait d'évoquer un événement s'étant déroulé en classe avant les vacances : la réalisation de crêpes. Pour ce faire, les élèves devaient retrouver les mots appris au travers des photographies prises lors des différentes étapes de fabrication. Chez les GS, il s'agissait de reformuler l'histoire de l'album de jeunesse découvert lors de la première séance de la séquence et relu en classe entière à plusieurs reprises.

### 3.3 Choix liés au protocole

#### 3.3.1 Choix du thème

Notre principale priorité a été de choisir un thème commun pour les deux classes, proche du vécu des élèves, adaptable pour les deux niveaux (PS et GS), en lien avec des apprentissages interdisciplinaires. Nous cherchions à faire émerger un vocabulaire qui soit réutilisable par les élèves pour donner davantage de sens aux apprentissages. Nous avons ainsi pensé à plusieurs thèmes :

- Les animaux, la classe de GS ayant un projet à l'année lié au « tour du monde » ;

- Les émotions, thème majeur au cycle 1, qui aurait permis d'envisager un travail plus approfondi sur le « vivre ensemble » ;
- La cuisine, thème porteur de sens pour les élèves, rencontré dans de nombreux albums de jeunesse et contes pour enfants.

Tous ces thèmes étaient réutilisables et fréquents au cycle 1. Toutefois, le lexique lié aux émotions nous semblait trop abstrait et difficilement reproductible par le mouvement. De plus, le thème des animaux nous paraissait vaste. Nous craignons que la dimension affective que suscite un tel thème fausse les résultats de notre expérimentation. Finalement, le lexique de la cuisine a été choisi car il est proche de l'univers des enfants et il renvoie à de nombreux objets concrets facilitant leur implication. Qui plus est, comme le préconisent Micheline Cellier et Claudie Canat<sup>42</sup>, ce thème regroupe des mots de la langue française fréquemment utilisés.

### 3.3.2 Choix du corpus de mots

Au-delà du thème choisi, nous nous sommes interrogées sur le corpus de mots à faire apprendre aux élèves. Comme le souligne Élisabeth Nonnon, dans une ressource publiée en 2011 sur Eduscol<sup>43</sup>, les mots doivent provenir de différentes classes grammaticales afin d'éviter une sur-représentation des noms communs. Les corpus que nous avons sélectionnés comprennent donc une majorité de noms, mais aussi des verbes et adjectifs afin d'outiller les élèves pour réaliser des phrases. Ces dernières catégories de mots étant plus difficiles à apprendre, nous avons fait le choix d'en ajouter davantage dans le corpus de mots destiné aux élèves de GS.

De plus, pour les élèves de GS, nous avons sélectionné deux expressions liées au lexique de la cuisine, présentes dans l'album de jeunesse lu en classe et intégrées dans le corpus de mots à mémoriser. Les élèves ont ainsi été amenés à dépasser l'interprétation littérale des mots mis « bout à bout » pour s'intéresser davantage à leur signification idiomatique. Comme le préconisent les programmes du cycle 1, il s'agit de faire entrer les élèves dans une première analyse d'un langage plus abstrait et métaphorique. En ce sens, le choix de faire mémoriser des synonymes, pour les élèves de GS, a également permis d'intégrer une approche de la gradation des mots (notamment à travers les synonymes du mot « manger » et du mot « excellent »).

---

<sup>42</sup> Canat, C., Cellier, M. et al. (2008). Groupe départemental Maîtrise de la langue 30. *L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire*. p. 8

<sup>43</sup> Nonnon, E. (2011). Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement. Quelques critères pour le développement du vocabulaire.

En ce qui concerne l'aspect quantitatif, nous avons choisi de faire mémoriser 10 mots aux élèves de PS et 20 mots aux élèves de GS. Si la plupart des auteurs contestent l'idée d'une « mémoire élastique » (Lieuury, 2020) et s'accordent à dire que le nombre moyen d'items qu'un enfant de 5 ans peut mémoriser à partir d'une liste de mots entendue une seule fois est de 7 items (Miller, 1956), le nombre de mots choisis dans nos corpus respectifs se justifie par :

- La répétition des mots effectuée en dehors des phases de mémorisation (lecture de l'album de jeunesse, catégorisation des mots, emploi des mots lors de la réalisation des crêpes pour la classe de PS) ;
- Le fait que plusieurs mots intégrés au corpus pouvaient être connus des élèves. En effet, l'évaluation diagnostique n'a permis de cibler que le lexique maîtrisé activement par les élèves. En ce sens, aucune évaluation n'a permis d'évaluer le vocabulaire maîtrisé passivement par les élèves.

Les mots choisis sont présentés au sein du tableau ci-dessous.

<b>Classe grammaticale</b>	<b>PS</b>	<b>GS</b>
<b>Noms communs</b>	tablier, ingrédients, saladier, fouet, poêle, louche	marmite, ustensiles, chaumière, fourneau, plateau, gourmandise, appétit, mignardises, mets
<b>Verbes</b>	déborder, étaler	servir, avaler, savourer, se régaler, engloutir, s'étrangler
<b>Adjectifs</b>	brûlant, excellent	(être) rassasié, délicieux, savoureux
<b>Expressions</b>		avoir de bonnes manières, avoir un petit creux

### 3.3.3 Autres choix effectués

#### 3.3.3.1 Pourquoi avoir choisi des photographies pour représenter les mots à mémoriser dans l'approche visuelle ?

En maternelle, les élèves ne savent pas lire. L'usage des photographies se rapproche de ce qui se fait couramment en classe lors de séances d'apprentissage du vocabulaire. En effet, les imagiers ou les cartes-mots avec illustrations sont les principaux vecteurs d'acquisition lexicale au cycle 1. L'image est conçue comme un support permettant à l'élève de se souvenir du mot

qui lui est associé. Dans les deux classes analysées au cours de ce mémoire, les imagiers ont été utilisés à plusieurs reprises lors de précédentes séances langagières. Il nous semblait donc pertinent de de les utiliser pour le groupe travaillant à partir de l'approche visuelle, pour comparer l'impact de leur utilisation à d'autres dispositifs susceptibles de faciliter la mémorisation lexicale, tels que les gestes ou les comptines à gestes.

Par ailleurs, en PS, la photographie couleur est la représentation la plus proche de la réalité donc la plus facile à reconnaître pour des enfants de 3-4 ans. Elle est davantage porteuse de sens que le dessin. Nous avons donc fait le choix, pour les deux classes, de ne présenter que des photographies aux élèves pour représenter les mots de notre corpus. Les images choisies communiquaient de manière iconique la signification des mots en représentant des objets, des humains, des expressions faciales. Les mots plus abstraits étaient représentés à l'aide de scènes de la vie courante. Dans les deux classes, le mot a été écrit en bas de chaque image afin d'établir la relation entre langage oral et langage écrit.

Nous avons également privilégié les cartes-images plutôt que le support numérique pour rendre les élèves plus actifs. En effet, ces cartes pouvaient être déplaçables lors des phases de mémorisation, pointées du doigt, servir de « bâton de parole ». De plus, leur manipulation évitait aux élèves de produire des gestes extérieurs.



Figure 1 : Exemple de cartes-images présentées aux élèves de PS et de GS lors des séances de mémorisation (approche visuelle)

### 3.3.3.2 Quels gestes ont été choisis pour l'approche kinesthésique et musicale ?

Les gestes associés aux mots présents dans notre corpus ont été volontairement choisis par nos soins. En effet, il nous semblait peu évident de demander aux élèves de sélectionner eux-mêmes les gestes à faire correspondre aux mots du corpus, d'une part car cela aurait pris du temps (notamment pour la classe de PS), et, d'autre part, car la série de mots aurait certainement été prononcée davantage de fois pour le groupe 2 et 3 que pour le groupe 1 (qui travaillait à partir de l'approche visuelle).

Les gestes que nous avons choisis représentaient un aspect sémantique des mots à faire mémoriser aux élèves. Les gestes ont été présentés aux groupes d'élèves travaillant à partir de l'approche kinesthésique et musicale lors de la séance 4. Pour que les élèves mettent du sens sur les mouvements que nous produisions, nous avons fait le choix de les expliciter avec eux en début de séance, en détaillant ce que nos mains cherchaient à représenter du mot qui y était associé.

Pour les élèves de GS, la majorité des mots a été associée à un geste fixe. Toutefois, certains verbes ayant un sens proche ont été mimés. Le port du masque ne facilitant pas l'accès à la sémantique de plusieurs verbes d'action (tels que « dévorer » ou « engloutir »), nous avons fait le choix de donner des indications orales supplémentaires aux élèves afin qu'ils reproduisent correctement les mimes spécifiques liés à ces mots, faisant notamment intervenir l'usage de la bouche. Ainsi, pour le verbe « dévorer », il a été demandé aux élèves d'ouvrir leur bouche et de faire semblant de « déchirer » un aliment avec leurs dents. Pour le verbe « engloutir », il leur a été demandé d'ouvrir la bouche « en grand » tout en faisant « un cercle » avec leurs mains, en positionnant ce « cercle » proche de leur bouche. Il leur a été expliqué que ce geste pouvait représenter un sandwich que l'on tenait dans les mains et dont on prenait une grosse bouchée.



« chaumière »

« servir »

« engloutir »

*Figure 5 : Photographies des gestes produits pour un nom commun et deux verbes du corpus de mots des GS, utilisés dans l'approche kinesthésique et musicale.*

### 3.3.3.3 Pourquoi et comment avons-nous écrit les comptines à gestes ?

Pour le groupe travaillant à partir de l'approche musicale, nous avons choisi d'écrire nous-mêmes les comptines à gestes devant être apprises, afin d'y intégrer tous les mots de notre corpus. Comme l'a démontré l'étude réalisée en 2008 par Purnell-Webb et Speelman<sup>44</sup>, la restitution du texte est facilitée lorsque les participants sont familiarisés avec le rythme ou la mélodie de la chanson à apprendre. En s'appuyant sur ces résultats, nous avons sélectionné deux airs connus des élèves de notre classe afin qu'ils soient déjà familiarisés avec la mélodie de la comptine à mémoriser :

- *Le Bon Roi Dagobert* pour les élèves de la classe de GS ;
- *J'aime la galette* pour les élèves de la classe de PS.

Notre principale priorité a été d'intégrer un mot dans chacun des vers de notre comptine, bien que ce critère soit difficilement réalisable *stricto sensu*. De ce fait, certains vers de nos comptines contiennent plusieurs items présents dans nos corpus de mots respectifs. Pour que chaque élève puisse correctement discriminer les items principaux à mémoriser et les gestes qui y sont associés, nous avons fait le choix de ralentir le rythme du chant lors des phases de mémorisation et d'évaluation. Le tableau ci-dessous présente les deux comptines écrites pour les deux niveaux de classe.

PS <i>Sur l'air de « J'aime la galette »</i>	GS <i>Sur l'air du « Bon Roi Dagobert »</i>
<p>Pour faire des crêpes, je mets mon <b>tablier</b> Et tous les <b>ingrédients</b>, dans le <b>saladier</b>.</p> <p>Maintenant, je remue avec le <b>fouet</b> Attention, ça va <b>déborder</b> !</p> <p>Je verse une <b>louche</b> de pâte, dans la <b>poêle</b> à crêpes, Il faut bien l'<b>étaler</b>, pour une belle crêpe.</p> <p>Attention, attends car c'est <b>brûlant</b> Un peu d'sucre, et c'est <b>excellent</b> !</p>	<p>Il y a dans la cuisine, (6) Des <b>marmites</b> et des <b>ustensiles</b> (8) Cuit dans les <b>fourneaux</b>, (5) <b>Servi</b> sur <b>plateau</b>, (5) J'<b>avalerai</b> tout (5) Sans aucun <b>dégoût</b> (5) J'ai encore un <b>p'tit creux</b> (6) Ces <b>mets</b> sont bien trop <b>délicieux</b> (8)</p> <p>Il y a dans ma <b>chaumière</b> (6) Des gens qui ont de <b>bonnes manières</b> ! (8) Des plats <b>savoureux</b> (5) Pour <b>se régaler</b> (5) Un bon <b>pot-au-feu</b> (5) Pour <b>être rassasié</b> (5)</p>

<sup>44</sup> Purnell-Webb, P., & Speelman, C. P. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*, 106(3), pp. 927–957

	<p>J'ai beaucoup d'appétit (6)  Mais j'ai déjà tout englouti (8)</p> <p>Alors maman m'a dit (6)  « Évite de tout dévorer (8)  Pense à savourer (5)  Pour n'pas t'étrangler (5)  Sois poli, dis merci (5)  Gare à tes envies ! » (5)  C'est vrai, lui répondis-je, (6)  On voit là toute ma gourmandise. (6)</p>
--	---

La comptine des PS a été créée en suivant la chronologie de la réalisation des crêpes et le maintien de rimes en fin de vers juxtaposés. De plus, une comptine courte et des mots simples ont été privilégiés afin de faciliter leur compréhension et leur mémorisation. Les verbes ont été maintenus dans leur forme infinitive afin de privilégier leur reconnaissance et mémorisation.

Pour les élèves de la classe de GS, l'air du *Bon Roi Dagobert* a été choisi car il permettait d'intégrer davantage de mots que d'autres comptines plus courtes, à la structure répétitive. 3 strophes ont été écrites pour cette chanson : la première contenait 10 mots du corpus, la deuxième en contenait 7 et la dernière en contenait 3 (présents dans les 4 premiers vers de la dernière strophe). Puisqu'aucun mot du corpus n'apparaît à la fin de la comptine, les 4 derniers vers n'ont pas été autant de fois répétés lors des phases de mémorisation que les autres vers, notamment lors de la phase de répétition individuelle. Il est à noter que la majorité des mots du corpus est intégrée à la fin de chaque vers pour former des rimes suivies (« Cuit dans les fourneaux / Servi sur plateau ») ou croisées (« Des plats savoureux / Pour se régaler / Un bon pot-au-feu / Pour être rassasié »). Ce choix a été réalisé pour favoriser le phénomène d'association et de répétition susceptible d'aider les élèves à mieux mémoriser les mots de notre corpus : les rimes servent ainsi d'aide-mémoire auditive. Enfin, 3 des verbes du corpus ont été conjugués pour que le texte de la comptine ait davantage de sens : 2 sont au participe passé (« servi », « englouti »), 1 est au futur de l'indicatif (« avalerai »). Nous avons fait l'hypothèse que les élèves parviendraient malgré tout à les réutiliser en contexte, à bon escient, en étant vigilants à la concordance des temps.

## 4 RÉSULTATS OBTENUS

### 4.1 Observation générale des deux classes

Lors de la réalisation des phases de mémorisation, nous avons porté un regard attentif sur la participation et la motivation des élèves. Malgré le fait que ce regard soit subjectif et peu évaluable, il nous paraît essentiel pour examiner les résultats que nous avons recueillis lors des évaluations réalisées durant les séances 5 et 6.

Dans les deux classes, nous avons remarqué un engagement plus fort des élèves lorsqu'ils travaillaient à partir de l'approche visuelle ou de l'approche musicale. Au contraire, cet engagement était moindre pour le groupe ayant mémorisé les mots à travers la seule approche kinesthésique. En effet, lorsque la mémorisation passait uniquement par le geste et la prononciation des mots, certains élèves ne participaient pas ou peu. Ce constat sera davantage développé par la suite, lorsque nous analyserons les raisons ayant pu engendrer un tel phénomène.

### 4.2 Traitement des recueils de données quantitatives

Le recueil des données quantitatives a été réalisé à partir des résultats obtenus lors des séances 2, 5 et 6. Les premières listes recueillies lors de la séance 2 ont permis de déterminer quels étaient les mots déjà connus par nos élèves, ancrés dans leur vocabulaire actif. Ces listes de mots ont été prises en compte pour rédiger le corpus d'items à leur faire mémoriser lors des séances suivantes. Les résultats obtenus lors de la séance 5 ont permis d'évaluer, chez les élèves, la connaissance passive et active du vocabulaire. Enfin, la séance 6 avait pour objectif d'analyser la capacité des élèves à réutiliser le vocabulaire mémorisé en contexte et savoir, ainsi, quelle approche permettait une meilleure réutilisation des mots en contexte.

#### 4.2.1 Mots déjà connus des élèves

Il est à noter que l'évaluation diagnostique a seulement permis d'identifier les mots que les élèves étaient capables d'utiliser spontanément en production orale, faisant partie de leur vocabulaire actif.

##### 4.2.1.1 Dans la classe de PS

Après une première lecture compréhension en groupe classe de l'album *Petit-Pas fait un*

*gâteau*, écrit par Armelle Modéré et Didier Dufresne, les illustrations ont été montrées aux sous-groupes d'élèves avec, en complément, une planche de photos couleurs sur la même thématique. L'objectif de cette deuxième séance était d'identifier les mots déjà connus des élèves qui participaient à l'expérimentation.

Lorsqu'un mot était trouvé par un élève, il n'était plus présenté aux groupes d'élèves suivants. Cela s'explique, d'une part, car il était convenu de ne retenir dans notre corpus que des mots inconnus de tous les participants, et, d'autre part, car cela permettait de diminuer le temps d'évaluation diagnostique pouvant paraître long pour des élèves de 3 - 4 ans.

Sur la quarantaine de mots potentiellement attendus, 18 non jamais été verbalisés par les élèves. Pour certains, les synonymes étaient récurrents. Par exemple, « chaud » a été employé par chaque groupe mais aucun élève n'a prononcé « brûlant ». Le mot « déborder » a été remplacé par « exploser » et seul l'adjectif « bon » a été utilisé par les élèves pour qualifier l'appétence du gâteau pris en photographie.

Finalement, les 10 mots retenus pour concevoir le corpus de mots utilisés lors des séances suivantes ont davantage porté sur le lexique inhérent à la fabrication de crêpes, dans le but de réaliser avec les élèves, au mois de février, un goûter d'anniversaire en lien avec l'apprentissage mené. Il nous semblait effectivement essentiel, avec des élèves aussi jeunes, d'aboutir à un projet et une activité concrète permettant de réinvestir le vocabulaire nouveau.

#### 4.2.1.2 Dans la classe de GS

L'intégralité du corpus de mots évalué puis mémorisé lors de la séquence d'apprentissage réalisée dans la classe de GS provient de l'album de jeunesse : *La Princesse aux petits plats*, écrit par Annie Marandin<sup>45</sup>. Au vu de la complexité de certaines structures syntaxiques et du contenu lexical de cet album de jeunesse, le récit a d'abord été raconté avec mes propres mots avant d'être lu aux élèves lors de la séance 1.

Lors de la séance 2, le recueil de données a été réalisé à partir des illustrations de cet album. 10 photographies supplémentaires ont été présentées aux élèves pour leur faire deviner des termes plus spécifiques. La consigne, pour les élèves, était de trouver les mots correspondant aux objets ou aux actions que je pointais sur les illustrations de l'album, ou ceux correspondant aux photographies que je leur présentais.

---

<sup>45</sup> Marandin, A. (2015). *La Princesse aux petits plats*. Didier Jeunesse.

Au total, la connaissance de 40 mots spécifiques était évaluée lors de cette séance. 12 mots ont été trouvés par au moins un élève de chaque groupe évalué. Certains enfants, ayant un vocabulaire déjà bien enrichi, ont trouvé plusieurs synonymes au mot « manger », tels que « déguster », « goûter », « croquer ». Certains élèves utilisaient des termes génériques pour évoquer des termes spécifiques : le mot « maison » a été évoqué pour l'illustration présentant une « chaumière », le terme « plat » a été utilisé pour désigner les « mignardises ». De plus, un enfant du groupe 1 a trouvé deux mots qui n'ont pas été verbalisés par les autres élèves : « délicieux » et « servir ». Puisque cet élève faisait partie du groupe travaillant à partir de l'approche visuelle et qu'aucun autre n'a prononcé ces deux termes précis, j'ai choisi de les incorporer au corpus d'items utilisé lors des séances suivantes. Ce choix se justifie par le fait que ces deux mots étaient fréquemment utilisés dans l'album de jeunesse *La Princesse aux petits plats* et qu'ils me paraissaient faciles à recontextualiser lors de l'activité qui serait mise en place à la séance 6.

#### 4.2.2 Résultats des tests de mémorisation (à court terme)

##### 4.2.2.1 Aperçu général

La séance 5 a permis d'évaluer, chez les élèves, la connaissance du vocabulaire mémorisé à court terme. Pour évaluer la connaissance passive du vocabulaire (colonne « images » du tableau ci-dessous), les élèves ont dû désigner les cartes-images (groupes 1) ou réaliser les gestes (groupes 2 et 3) associés aux mots prononcés par l'enseignante. Inversement, l'évaluation de la connaissance active du vocabulaire s'est faite en verbalisant les mots correspondant aux images ou gestes produits par l'enseignante (colonnes « mots » du tableau).

	<b>Groupe 1 : images + mots</b> <i>(Approche visuelle)</i>		<b>Groupe 2 : gestes + mots</b> <i>(Approche kinesthésique)</i>		<b>Groupe 3 : comptine à gestes + mots</b> <i>(Approche kinesthésique et musicale)</i>	
	<b>Images</b> <sup>(1)</sup>	<b>Mots</b> <sup>(2)</sup>	<b>Gestes</b> <sup>(1)</sup>	<b>Mots</b> <sup>(2)</sup>	<b>Gestes</b> <sup>(1)</sup>	<b>Mots</b> <sup>(2)</sup>
<b>PS (11 mots à restituer)</b> <i>Moyenne sur 10</i>	9/10	5,8/10	6,4/10	5/10	7,4/10	9,6/10
<b>GS (20 mots à restituer)</b> <i>Moyenne sur 10</i>	8,1/10	6,2/10	4,3/10	5,1/10	7,2/10	8,4/10
<b>PS + GS</b> <i>Moyenne sur 10 (arrondie au dixième près)</i>	8,5/10	6/10	5,4/10	5/10	7,3/10	9/10

Tableau 2 : Nombre moyen d'images ou de gestes correctement associés (colonne 1) et nombre moyen de mots correctement mémorisés (colonne 2) pour chaque groupe d'élèves, selon l'approche sélectionnée

Pour la classe de GS, par manque de temps, l'évaluation de la connaissance passive du vocabulaire pour le groupe 2 a eu lieu après les vacances, c'est-à-dire 15 jours après la phase de mémorisation initiale. En ce sens, les résultats mis en avant pour ce groupe représentent davantage la connaissance passive du vocabulaire mémorisé par les élèves à moyen terme. Dans la classe de PS, à compter de la séance 4, pour des raisons d'absentéisme, 2 élèves ont été changés dans les groupes 1 et 2 formés initialement. Cela a entraîné un déséquilibre dans le niveau d'hétérogénéité des groupes : l'une des élèves ajoutée est en difficulté (elle s'exprime peu, ses propos sont parfois incompréhensibles, elle a des difficultés de compréhension des consignes), la seconde est d'origine syrienne et de même, malgré ses progrès, elle a encore des difficultés à comprendre et à se faire comprendre en français.

#### 4.2.2.2 Connaissance passive du vocabulaire

Dans les deux classes, l'évaluation engendre un même constat. Le groupe 1, devant désigner les cartes-images a eu les meilleurs résultats (moyenne de 9/10 pour les élèves de PS et moyenne de 8,1/10 pour les élèves de GS). En seconde position vient le groupe 3 qui devait reproduire les gestes (moyenne de 7,4/10 pour les élèves de PS et moyenne de 7,2/10 pour les élèves de GS). Le groupe 2, devant reproduire les gestes correspondant aux mots prononcés par l'enseignante, a obtenu les résultats les moins performants (moyenne de 6,4/10 pour les élèves de PS et moyenne de 4,3/10 pour les élèves de GS).

Dans la classe de PS<sup>46</sup>, les groupes 2 et 3 ont eu des difficultés à reproduire les gestes des mots « ingrédients » et « saladier ». Lors de l'évaluation diagnostique, les élèves ne différenciaient pas un bol d'un saladier, celui-ci ne faisant pas partie de leur univers direct, ce qui a pu créer des difficultés supplémentaires. De même, le mot « ingrédients » a été difficile à comprendre car ils désignent plusieurs choses que les élèves nomment individuellement. D'autre part, le mot « brûlant » a mis en difficulté le groupe 2 tandis que le groupe 3 l'a maîtrisé. Peut-être que le sens apporté par la phrase de la comptine a aidé à la mémorisation du geste. Le groupe 1 a obtenu les résultats les plus élevés sur l'ensemble des 3 groupes, pour tous les mots. Contrairement aux gestes, les photographies permettaient certainement aux élèves de créer des images mentales associées aux mots prononcés.

---

<sup>46</sup> Voir annexe 1.a. (p. 70)

Dans la classe de GS<sup>47</sup>, on constate que les images correspondant aux synonymes « se régaler », « engloutir » et « savourer » ont été les moins bien désignées, certainement car les images choisies représentaient toutes des actions similaires. Si l'on compare les résultats des groupes 2 et 3, travaillant à partir de l'approche kinesthésique, plusieurs gestes semblent avoir posé des difficultés de mémorisation : ceux correspondant aux mots « appétit », « savourer » et « engloutir », ainsi que celui correspondant à l'expression « avoir un petit creux ». Force est de constater que ces quatre gestes faisaient intervenir un usage partiel de la bouche, ce qui pourrait expliquer la difficulté des élèves à les reproduire et à les mémoriser. En effet, lors de la phase de mémorisation, le port du masque ne facilitait pas la production des gestes en question. Aussi, on remarque que les gestes ont plus facilement été mémorisés et reproduits par les élèves lorsqu'ils étaient associés aux paroles de la comptine à gestes, ce qui suggère que le support musical et le texte de la comptine facilitent la reproduction des gestes.

#### 4.2.2.3 Connaissance active du vocabulaire

Dans les deux classes, le groupe 3, travaillant à partir de la comptine à gestes, a eu les meilleurs résultats avec une moyenne de 9,6/10 pour les élèves de PS et une moyenne de 8,4/10 pour les élèves de GS. Les groupes 1 et 2 ont obtenu respectivement 5,8/10 et 5/10 de moyenne pour les élèves de PS, respectivement 6,2/10 et 5,1/10 pour les élèves de GS.

Dans la classe de PS, les 2 élèves en difficulté qui ont été rajoutés aux groupes font diminuer les moyennes mais ne changent pas l'ordre de performance des groupes. Si l'on calculait les moyennes avec seulement 4 élèves, les écarts seraient juste moindres.

#### ▪ Résultats des élèves de PS

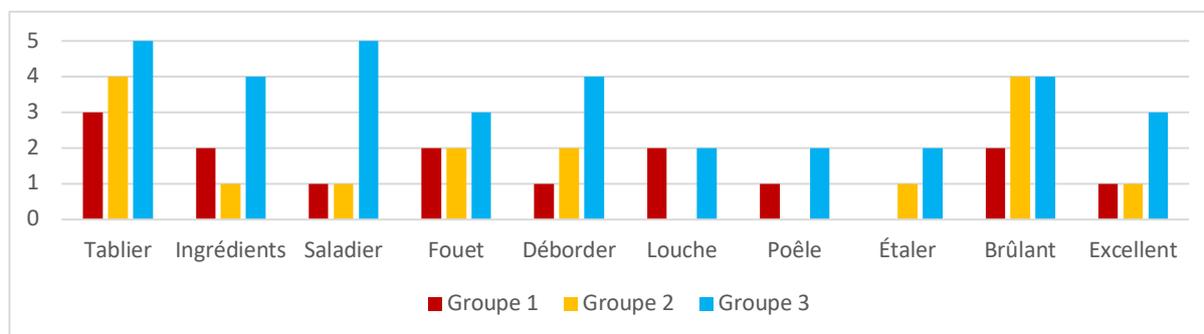


Figure 2 : Nombre de mots correctement mémorisés, associés aux images ou gestes désignées / produits par l'enseignante, pour les trois groupes d'élèves de PS

<sup>47</sup> Voir annexe 1.b. (p. 70)

Pour les élèves de PS, l'approche musicale et kinesthésique a permis de verbaliser tous les mots, sauf le mot « poêle » qui a posé des difficultés. Ce mot était positionné dans la plus longue phrase de la comptine avec la complexité de deux mots à retenir qui s'enchaînaient. De plus, il était intégré à l'expression « poêle à crêpes ». Ceci n'a peut-être pas permis aux élèves de l'isoler suffisamment pour le retenir. Seul le groupe 1 avec l'appui de photographies a réussi à bien le restituer. En ce sens, l'approche musicale a permis d'avoir d'excellents résultats sur la production de vocabulaire (96% de mots restitués). C'est la seule approche qui a permis d'augmenter le passage du nombre de mots de l'état de vocabulaire passif à l'état de vocabulaire actif. Les approches visuelle et gestuelle seules ont obtenu des résultats moindres avec respectivement 58% et 50% de mots verbalisés. Le vocabulaire actif a obtenu des résultats inférieurs au vocabulaire passif mais une corrélation peut s'observer entre les mots et photographies ayant posé des difficultés pour le groupe 1 (notamment « saladier », « fouet » et « louche »). Le mot « saladier » faisait également partie de la seconde phrase incluant deux mots à retenir, le premier mot « ingrédients » peut avoir joué un rôle sur la mauvaise compréhension de la phrase entière.

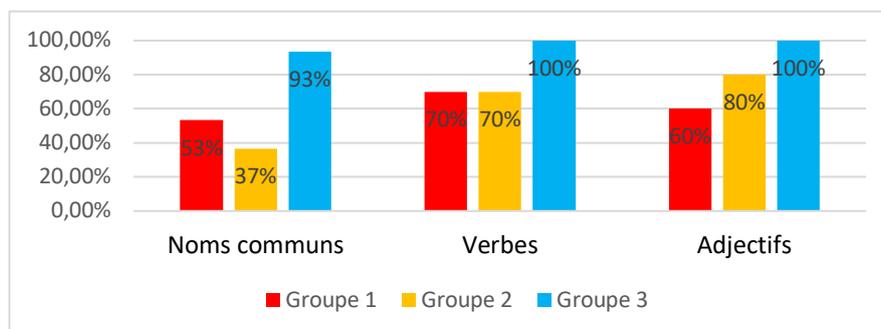


Figure 3 : Pourcentage de mots correctement mémorisés, classés selon leur nature grammaticale, pour les trois groupes d'élèves de PS

L'analyse par catégorie grammaticale des mots verbalisés permet de mettre en évidence que seuls les adjectifs ont augmenté lors du passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif. Les noms communs ont perdu plus de 10 points, ce qui est l'écart le plus marqué, notamment dû aux groupes 1 et 2.

## ▪ Résultats des élèves de GS

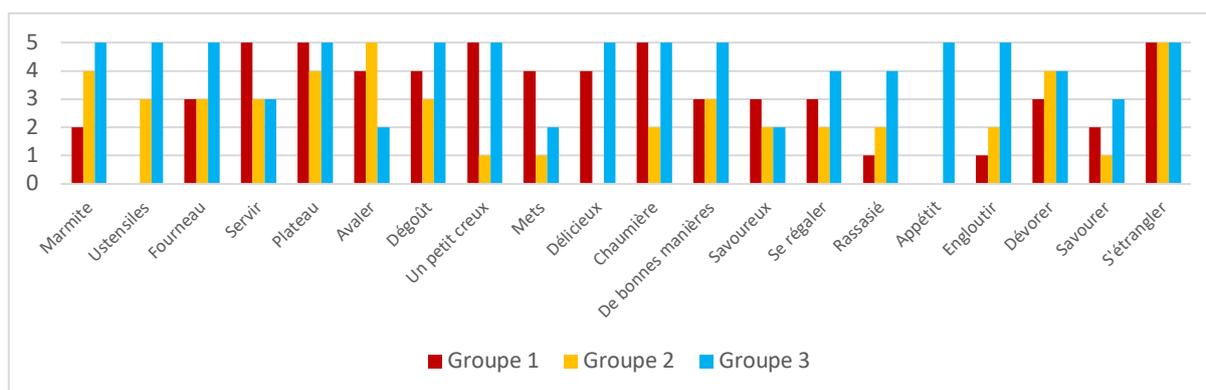


Figure 4 : Nombre de mots correctement mémorisés, associés aux images ou gestes désignées / produits par l'enseignante, pour les trois groupes d'élèves de GS

Pour les élèves de GS, on constate que les mots les moins mémorisés avec l'approche visuelle sont « ustensiles », « appétit », « rassasié » et « engloutir ». Avec l'approche gestuelle seule, les mots « délicieux », « appétit », « savourer », « mets » et l'expression « avoir un petit creux » ont été moins restitués par les élèves que les autres mots du corpus. Le groupe 3, travaillant à partir de l'approche musicale et kinesthésique, a eu davantage de difficulté à verbaliser les mots « avaler », « mets », « savoureux », « savourer » et « servir ». Ces résultats semblent se corréler avec les résultats évaluant la connaissance passive du vocabulaire : les gestes ou images non mémorisés lors de la phase précédente correspondent majoritairement aux mots qui ont été les moins bien restitués par les élèves, quelle que soit l'approche envisagée.

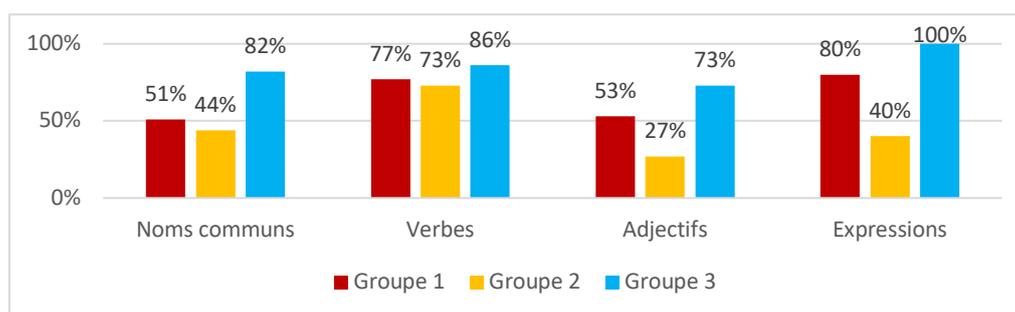


Figure 5 : Pourcentage de mots correctement mémorisés, classés selon leur nature grammaticale, pour les trois groupes d'élèves de GS

L'approche musicale montre les performances les plus élevées, quelle que soit la nature grammaticale du mot mémorisé, comparativement aux deux autres approches sélectionnées pour l'expérimentation. On remarque que les adjectifs et les expressions sont les deux classes grammaticales ayant entraîné le plus de difficultés pour les élèves mémorisant les mots à partir de l'approche gestuelle seule. Qui plus est, pour les deux groupes d'élèves ayant travaillé à partir de l'approche visuelle et de l'approche gestuelle seule, on constate un écart de

performance peu marqué lorsqu'il s'agissait de restituer des mots provenant de la catégorie des noms ou des verbes.

#### 4.2.3 Résultats de la recontextualisation des mots mémorisés

Dans les deux classes, les mots ont été recontextualisés durant un travail visant à évaluer la qualité de l'expression orale des élèves, réalisé après les deux semaines de vacances scolaires. Pour les élèves de PS, il s'agissait d'évoquer un événement vécu avant les vacances scolaires (la fabrication de crêpes), en prenant appui sur des photographies prises en classe. Les photographies utilisées pour le groupe 1 étaient différentes de celles de l'évaluation. Elles ont été présentées par ordre chronologique afin de faciliter la réutilisation des mots en contexte. Pour les élèves de GS, il s'agissait de reformuler l'histoire de l'album de jeunesse lu à plusieurs reprises en classe entière, en s'appuyant sur ses illustrations. Dans cette classe, seuls 3 élèves de chaque groupe ont participé à l'expérimentation, le rappel de récit ayant duré environ 15 minutes par élève.

Avant de passer à l'évaluation individuelle, nous avons effectué une phase de rappel des mots en contexte. En PS, celle-ci a consisté à leur raconter en petits groupes ce qu'on avait fait en employant chaque mot travaillé en amont. En GS, chaque groupe a dû également écouter un court rappel de l'histoire contenant les mots mémorisés précédemment.

##### 4.2.3.1 Aperçu général

	<b>Groupe 1 : images + mots</b> <i>(Approche visuelle)</i>	<b>Groupe 2 : gestes + mots</b> <i>(Approche kinésique)</i>	<b>Groupe 3 : comptine à gestes + mots</b> <i>(Approche kinésique et musicale)</i>
<b>PS (11 mots à restituer)</b> <i>Moyenne sur 10</i>	3/10	3,2/10	6,8/10
<b>GS (20 mots à restituer)</b> <i>Moyenne sur 10</i>	2,6/10	2,1/10	4,6/10
<b>PS + GS</b> <i>Moyenne sur 10 (arrondie au dixième près)</i>	2,8/10	2,7/10	5,7/10

*Tableau 3 : Nombre moyen de mots utilisés lors de la phase de recontextualisation, pour chaque groupe d'élèves, selon l'approche sélectionnée*

Dans les deux classes, les mots ont davantage été réutilisés en contexte par le groupe 3, ayant initialement mémorisé les mots à partir de la comptine à gestes. Les écarts entre les groupes 1 et 2 sont peu élevés et inversés entre les PS et les GS, ce qui les rend peu exploitables.

#### 4.2.3.2 Utilisation en contexte du vocabulaire

##### ▪ Résultats des élèves de PS

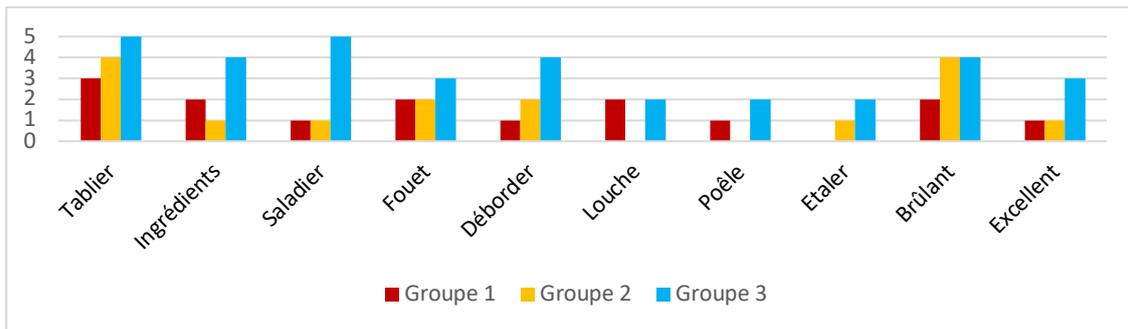


Figure 6 : Nombre de mots correctement utilisés en contexte, pour les élèves de chaque groupe de PS

Le groupe 3 a obtenu une moyenne de 6,8/10 mots restitués contre 3/10 pour le groupe 1 et 3,2/10 pour le groupe 2. Ici encore, les 2 élèves en difficulté ont fait augmenter les écarts sans changer l'ordre des groupes. Ces élèves ont été en échec et n'ont restitué aucun des mots mémorisés précédemment.

Le groupe 3 avec les comptines à gestes a le mieux réussi à réemployer les mots dans un nouveau contexte. En cela, l'approche kinesthésique et musicale paraît la plus appropriée pour mémoriser et verbaliser du vocabulaire à plus long terme dans un nouveau contexte. Au contraire, le groupe 1 qui était placé second dans les résultats de mémorisation à court terme est celui qui a le moins réussi à réutiliser les mots en contexte. Seuls deux élèves ont utilisé des gestes pour verbaliser quelques mots.

Globalement, les moyennes ont baissé d'environ 25 points (de 68,67% à 43,33%) entre la verbalisation de mi-février et celle de début mars. Ceci peut être dû aux deux semaines de vacances où les élèves ont oublié des mots ou alors à l'exercice final qui n'était pas comme les entraînements (même thème mais des photos différentes).

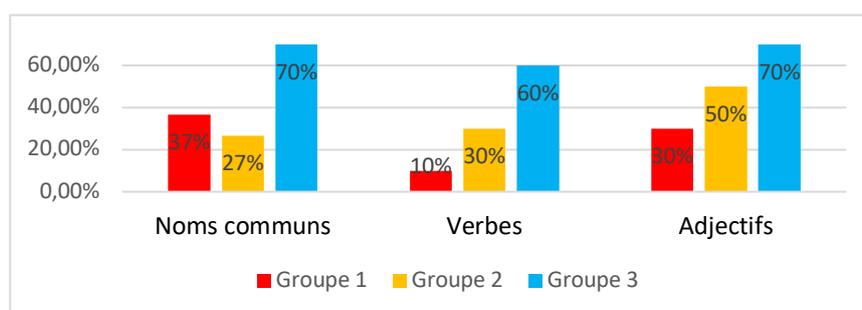


Figure 7 : Pourcentage de mots réutilisés en contexte, classés selon leur nature grammaticale, pour les trois groupes des élèves de PS

L'approche gestuelle seule du groupe 2 a permis de verbaliser plus d'adjectifs que de noms communs et de verbes. Le groupe 1 avec les photos a eu le plus de difficultés avec le réemploi des verbes en contexte. Cette classe grammaticale est celle qui a subi la plus grande diminution entre la verbalisation de mi-février et celle recontextualisée après deux semaines de vacances. Elle est passée de 80% à ~33% de verbes énoncés. Les adjectifs ont ensuite diminué de 30 points (de 80% à 50%), suivis des noms de 61% à 45%. Les noms paraissent avoir été mieux mémorisés à plus long terme pour être réemployés dans un nouveau contexte. Peut-être est-ce dû à la manipulation des objets lors de la préparation de la pâte à crêpes.

#### ▪ Résultats des élèves de GS

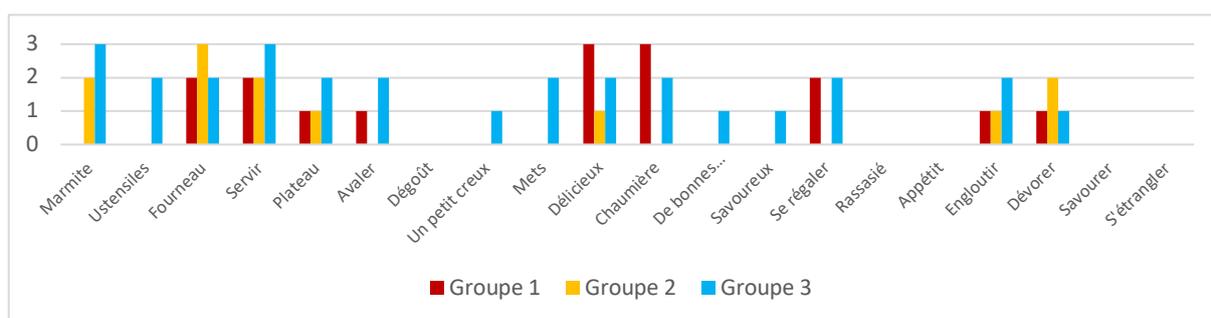


Figure 8 : Nombre de mots correctement utilisés en contexte, pour les trois élèves de chaque groupe de GS

On remarque que 3 élèves du groupe 1 ont réutilisé 2 mêmes mots en contexte : « délicieux » et « chaumière ». 3 élèves du groupe 2 ont réutilisé le mot « fourneau ». 3 élèves du groupe 3 ont réutilisé les mots « marmite » et « servir ». En ce sens, on constate qu'en fonction des approches ayant servi à la mémorisation, ce ne sont pas toujours les mêmes items qui ont le mieux été mémorisés par les élèves. On pourrait alors s'interroger sur les causes ayant entraîné ce phénomène : les images ou les gestes étaient-ils plus « parlants » pour certains élèves, d'où leur facilité à retenir les mots et à les réemployer en contexte ? La comptine a-t-elle favorisé chez les élèves la mémorisation de certaines structures particulières, facilitant leur réutilisation en contexte ? En ce sens, il est à noter que seuls quelques élèves du groupe 3 (ayant mémorisé les mots à l'aide de la comptine à gestes) ont été capable de réutiliser les expressions apprises en contexte.

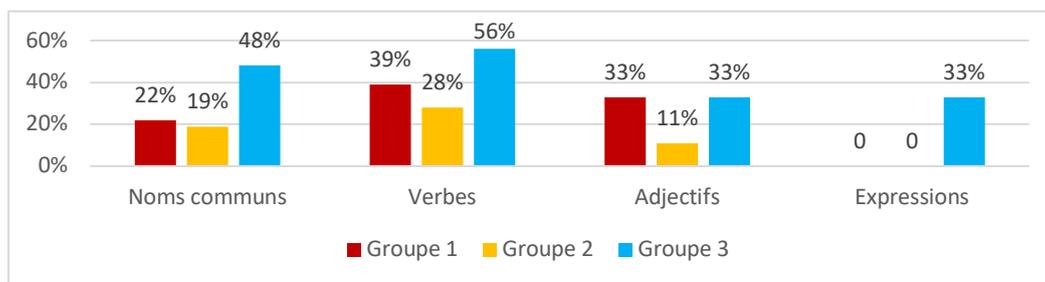


Figure 9 : Pourcentage de mots réutilisés en contexte, classés selon leur nature grammaticale, pour les trois élèves de chaque groupe de GS

Ce deuxième graphique permet de mettre en lumière d'autres résultats. Proportionnellement aux nombres respectifs de mots appartenant à chacune des classes grammaticales, les statistiques montrent que les élèves ont eu plus de facilités à réutiliser les verbes, quelle que soit l'approche envisagée (39% des verbes du corpus ont été employés par les élèves du groupe 1, 28% pour les élèves du groupe 2 et 56% pour les élèves du groupe 3). Les élèves du groupe 2 ont employé très peu d'adjectifs (seul un élève a employé le mot « rassasié » en contexte) et aucune des expressions apprises lors des phases de mémorisation. Les élèves ayant travaillé à partir de l'approche visuelle et ceux ayant travaillé à partir de l'approche musicale ont restitué autant d'adjectifs les uns que les autres (3 adjectifs au total dans les 2 groupes, sur les 9 pouvant être utilisés par les 3 élèves).

### 4.3 Croisement entre les recueils quantitatifs des deux classes

Que ce soit dans la classe de PS ou de GS, l'approche musicale a été la plus efficace pour permettre aux élèves de mémoriser les mots et de les restituer en contexte. Par ailleurs, l'approche kinesthésique seule a donné les résultats les plus bas lorsqu'il s'agissait, pour les élèves, de restituer les mots hors-contexte.

#### 4.3.1 Connaissance active du vocabulaire

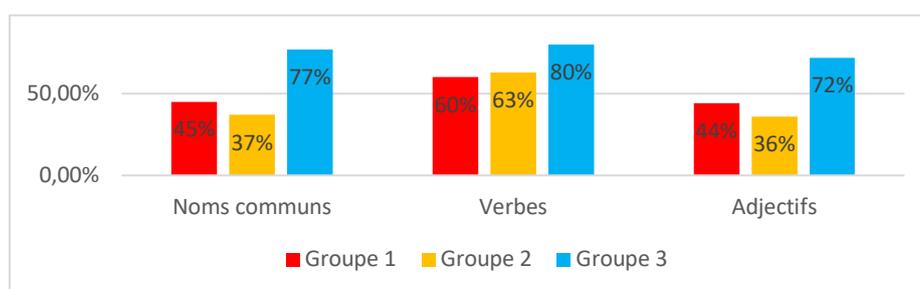


Figure 10 : Pourcentage de mots mémorisés, classés selon leur nature grammaticale, pour les élèves des 3 groupes et des 2 classes mélangées

On constate dans le graphique ci-dessus que l'approche musicale a été la plus efficace dans la mémorisation des mots hors-contexte : elle a permis aux élèves du groupe 3 de restituer le plus de mots, toutes catégories grammaticales confondues. L'approche visuelle permet aux élèves d'obtenir de meilleures performances pour mémoriser des noms communs et des adjectifs, comparée à l'approche gestuelle seule. Toutefois, le groupe 2 est parvenu à restituer 63% des verbes évalués, soit davantage que pour les élèves du groupe 1. L'approche gestuelle semble donc plus efficace que l'approche visuelle pour permettre aux élèves de mémoriser des verbes.

Au sein de chaque catégorie grammaticale, quels que soient les élèves, l'approche kinesthésique et musicale a permis de mémoriser entre 20% et 47% d'items de plus que les autres approches. Ceci se retrouve également pour les GS avec les expressions. Les écarts s'étalent alors jusqu'à 60% entre les groupes 2 et 3.

Que ce soit dans la classe de PS ou de GS, les groupes travaillant à partir des comptines à gestes ont pu verbaliser en moyenne 90% des mots, soit environ 30% de plus que l'approche visuelle qui a obtenu une moyenne de 60%. L'approche kinesthésique seule a été la moins efficace avec seulement 50% de mots restitués en moyenne.

#### 4.3.2 Recontextualisation du vocabulaire mémorisé

	<b>Groupe 1 : images + mots</b> <i>(Approche visuelle)</i>	<b>Groupe 2 : gestes + mots</b> <i>(Approche kinésique)</i>	<b>Groupe 3 : comptine à gestes + mots</b> <i>(Approche kinésique et musicale)</i>
<b>PS + GS</b> <i>Moyenne sur 10 (arrondie au dixième près)</i>	2,8/10	2,7/10	5,7/10

Tableau 4 : Moyenne de mots utilisés lors de la phase de recontextualisation, pour tous les élèves, selon l'approche sélectionnée

Lors de la verbalisation du vocabulaire de la séance 6 dans un nouveau contexte, la moyenne des résultats des élèves des deux classes a baissé de quasiment 40% par rapport aux résultats obtenus lors l'évaluation de la mémorisation à court terme. L'écart est d'autant plus marqué chez les élèves de GS avec une diminution de 47% de mots verbalisés. Certains mots n'ont pas du tout été retrouvés par des groupes complets d'élèves. Par exemple, en PS, le groupe 2 a oublié 2 mots : « louche » et « poêle » et le groupe 1 le mot « étaler ». Seul le troisième groupe a réussi à retrouver tous les mots (plus ou moins fréquemment). Des résultats parallèles sont

observés en GS avec 13 mots non restitués pour le groupe 2, 11 pour le groupe 1 et 5 pour le groupe 3.

Seuls les élèves du troisième groupe ont pu retrouver tous les mots (plus ou moins fréquemment). De plus, cette approche a permis à tous les élèves de mieux verbaliser les mots appartenant à toutes les classes grammaticales par rapport aux deux autres approches. En GS, c'est également la seule approche qui a permis d'obtenir la restitution des expressions apprises. L'approche kinesthésique et musicale apparaît, dès lors, pour l'ensemble des élèves, la meilleure façon d'acquérir du vocabulaire actif et de l'ancrer dans leur mémorisation à long terme.

Ces résultats sont toutefois à nuancer car l'évaluation n'a pas permis de comparer clairement la différence entre la mémorisation à court terme du vocabulaire et sa mémorisation à long terme. En effet, la tâche demandée aux élèves (utiliser les mots en contexte, au sein d'une production orale) a induit une difficulté supplémentaire par rapport à l'évaluation précédente (qui consistait uniquement à verbaliser les mots hors contexte). De plus, les supports utilisés lors de cette évaluation se prêtaient peu au réemploi spontané de certains items sélectionnés dans nos corpus respectifs. En GS, par exemple, les synonymes du verbe « manger » étaient difficilement réutilisables en contexte car ils étaient peu mis en avant, explicitement, au sein des illustrations de l'album de jeunesse servant de support.

#### 4.4 Analyse des résultats obtenus

Nous avons examiné les effets de l'apport d'images, de gestes ou de comptines à gestes sur l'apprentissage du vocabulaire maternelle, chez des élèves de 3 à 6 ans, dans deux classes de maternelle (PS et GS). Trois résultats principaux émergent de notre étude.

Premièrement, l'apport des comptines à gestes a grandement amélioré l'apprentissage du vocabulaire comparativement à l'apport d'images ou de gestes seuls. Les élèves ayant mémorisé le vocabulaire par le biais des comptines à gestes ont montré des résultats plus significatifs pour les deux évaluations (la mémorisation du vocabulaire et sa réutilisation en contexte), quel que soit l'âge des élèves et la catégorie grammaticale des mots restitués. L'apport des comptines à gestes a amélioré les résultats d'apprentissage à la fois à court terme (2 jours après la phase de mémorisation) et à long terme (2 semaines après la phase de mémorisation). De même, pour les élèves de GS, les comptines à gestes ont facilité la restitution d'expressions idiomatiques.

Deuxièmement, l'approche gestuelle seule a donné les résultats les plus faibles, si on la compare à l'approche visuelle ou à l'approche musicale. Toutefois, si l'on cumule les résultats obtenus pour les trois groupes, dans les deux classes, les élèves ont davantage mémorisé des verbes hors-contexte par le biais des gestes que par le biais d'images. L'approche gestuelle semble donc plus efficace lorsqu'elle se présente sous la forme d'un geste représentatif (ou de mimes) et qu'elle est associée à des verbes d'action.

Troisièmement, la mémorisation des gestes a été facilitée par les paroles de la comptine à gestes et le support musical. En ce sens, les élèves ont eu davantage de difficultés à reproduire les gestes seuls lorsque les mots n'étaient pas rattachés à un contexte et qu'ils étaient énumérés un par un. Au contraire, lorsque les gestes étaient attachés à une structure syntaxique et qu'ils étaient liés aux paroles de la comptine, les élèves ont eu des facilités à les reproduire.

Pris ensemble, ces résultats suggèrent que la visualisation d'images emblématiques par des enfants de 3 à 6 ans au cours de l'apprentissage du vocabulaire est davantage bénéfique que la production de gestes. Ces résultats s'opposent à ceux mis en avant dans l'étude de Marion Tellier, publiée en 2008, qui indiquaient notamment que les gestes étaient plus efficaces que les images pour mémoriser du vocabulaire chez des élèves de la même tranche d'âge. Ils corroborent toutefois le constat mis en avant dans l'étude réalisée par Christian Andrä et d'autres chercheurs allemands en 2020, qui s'accordaient à dire que l'usage des gestes étaient tout aussi bénéfique que l'usage d'images pour permettre à des élèves d'apprendre un vocabulaire nouveau.

## 5 DISCUSSION GÉNÉRALE

Dans l'ensemble, l'approche gestuelle seule n'a pas permis d'améliorer significativement les résultats d'apprentissage par rapport à l'approche visuelle ou à l'approche musicale. Ce résultat ne conforte pas nos hypothèses selon lesquelles l'apport des gestes faciliterait la mémorisation du vocabulaire et sa réutilisation en contexte.

### 5.1 Recontextualisation de l'étude

Pour les deux classes, les phases de mémorisation et d'évaluation ont eu lieu dans une pièce annexe, afin de ne pas être dérangés par les autres élèves. Pour le groupe devant mémoriser le vocabulaire par le biais de gestes, l'implication était moins présente. Le comportement des élèves laisse penser que l'usage des gestes a été peu stimulante et ludique : plusieurs d'entre eux restaient passifs en GS, ne reproduisaient pas les gestes présentés, se montraient en retrait ou peu intéressés par l'activité. Alors que de nombreux auteurs, dont Marion Tellier et Gisèle Calmy-Guyot, s'accordent à dire que le geste a une fonction affective et qu'il est fédérateur d'attention pour les élèves, nos observations montrent, au contraire, que l'approche kinesthésique, telle qu'elle a été mise en œuvre dans notre séquence, implique peu les élèves de cycle 1. Toutefois, ce constat peut provenir des choix effectués dans l'élaboration de notre protocole, notamment de la durée des phases de mémorisation réalisées qui, dans les deux classes, étaient très longues par rapport aux capacités d'attention des élèves. De plus, ces phases de mémorisation étaient assez chronophages et peu ludiques.

Dans la classe de PS, le premier groupe, travaillant à partir des cartes-images, s'est montré davantage motivé et enjoué. Les élèves ont tous participé et les photos ont servi de bâton de parole. Les deux autres groupes ont eu plus de difficulté à tenir assis durant les 15 minutes d'activité. Un ou deux élèves se sont montrés moins concentrés et ont incité les autres à bouger. L'élève « perturbateur » du troisième groupe a dit « dur » pour faire comprendre que l'activité lui paraissait compliquée et certainement peu attrayante. Effectivement, pour des élèves de PS l'aspect ludique était peu marqué. Finalement les élèves se sont montrés plus impliqués quand il y avait du matériel à manipuler (les cartes-images) plutôt que les gestes ou comptine à répéter.

Dans la classe de GS, le premier groupe est directement entré dans l'activité lors de la phase de mémorisation. Les élèves se sont montrés attentifs et enjoués. Le fait de pouvoir prendre les images dans leurs mains a été bénéfique pour maintenir leur attention en éveil. Le deuxième

groupe a eu plus de difficultés à se concentrer et à reproduire les gestes demandés, malgré le fait qu'ils soient debout et en mouvement. L'activité ayant duré plus de 20 minutes, la dernière phase de répétition collective a été la plus difficile à mener car les élèves n'étaient plus impliqués, ils restaient davantage en retrait et peu engagés. Les élèves du troisième groupe ont davantage apprécié l'aspect musical de la comptine. Tous ont répété les phrases collectivement. Lors des phases de répétition individuelle, il a été difficile pour certains enfants de ne pas chanter avec leur camarade interrogé. La production de gestes étant liée aux paroles de la comptine, les élèves se montraient volontaires pour les reproduire. Toutefois, les élèves se concentraient davantage sur le texte à mémoriser que sur les gestes à réaliser. Ainsi, certains enfants reproduisaient les gestes rapidement, sans se focaliser sur le mouvement et la position de leurs mains.

## 5.2 Retour sur les hypothèses de départ

Afin de vérifier nos deux hypothèses au travers de la séquence mise en œuvre, nous avons comparé le nombre de mots mémorisés par trois groupes d'élèves selon les trois approches sélectionnées, ainsi que le nombre de mots qu'ils parvenaient à remettre en contexte, 2 semaines après les phases de mémorisation. Les résultats permettent-ils de valider les hypothèses de départ ?

### 5.2.1 L'approche kinesthésique associée à la musique favorise-t-elle davantage la mémorisation à court terme du lexique chez les élèves de cycle 1 que l'approche kinesthésique seule, et encore plus que l'approche visuelle et auditive ?

Les résultats des séances de verbalisation des mots travaillés ont confirmé que l'approche kinesthésique associée à la musique permet d'obtenir les meilleurs résultats de mémorisation à court terme tant pour les PS que les GS. L'approche visuelle du groupe témoin est arrivée seconde contrairement à nos attentes et c'est finalement l'approche gestuelle seule qui a obtenu les moins bons résultats lors de l'évaluation de la mémorisation des mots à court terme.

Selon Engelkamp & Zimmer (1985) puis M. Tellier (2006), l'action motrice associée à l'écoute d'un message verbal permet un triple codage de l'information (auditif, visuel et moteur), ce qui renforce grandement la mémorisation à court terme. Nous avons pourtant observé, chez les élèves, des difficultés à reproduire certains gestes présentés et à les coordonner ensuite aux

mots à prononcer, notamment dans la classe de PS. La gestuelle a peut-être été insuffisamment efficace par manque de temps d'appropriation. Les différences de résultats entre les travaux de Marion Tellier (datant de 2008) et les nôtres peuvent s'expliquer par le choix des mots qui, pour Marion Tellier, étaient des mots anglais ayant un sens concret car ils étaient liés à des verbes d'action, des objets ou des animaux perceptibles dans la réalité. De plus, on peut imaginer que ces mots étaient déjà connus des élèves dans leur langue d'origine (« maison », « nager », « pleurer », « serpent », « livre », « lapin », « ciseaux » et « doigt »). Aussi, les mots proposés étaient peu nombreux (8) par rapport aux nôtres et ils se limitaient à deux syllabes au maximum. D'autre part, la situation expérimentale n'a pas été intégrée à une séquence d'apprentissage et les résultats obtenus sont faibles avec moins de 3 mots restitués sur 8 pour le groupe ayant travaillé avec les images et moins de 4 mots restitués pour le groupe ayant travaillé avec les gestes. Enfin, l'étude a été faite sur très peu d'élèves, ce qui peut également remettre en cause la fiabilité des résultats obtenus.

Dans notre étude, ce n'est vraisemblablement pas les gestes réalisés qui ont aidé à la mémorisation mais plutôt la musicalité de la comptine (l'air, le rythme et les rimes) et l'aspect sémantique des phrases dans lesquelles les mots ont été intégrés. Une majorité de mots étaient placés à la fin des vers, ils ont ainsi été associés à d'autres mots grâce aux rimes présentes dans la comptine, ce qui a facilité leur mémorisation.

La difficulté à reproduire les gestes s'est déjà révélée lors de l'évaluation du vocabulaire passif, lorsque les élèves devaient reproduire les gestes associés aux mots entendus. Nous pouvons le corrélérer au choix des gestes qui s'est effectué par l'adulte et non les enfants. Comme l'avait souligné Marion Tellier dans son étude publiée en 2010, les gestes n'ont certainement pas fait sens chez les enfants parce qu'ils ne se rapportaient pas à leur univers de référence. De plus, certains gestes ont été difficiles à trouver pour représenter au mieux certains mots ou expressions plus abstraits tels que « ingrédients », « un petit creux » ou « engloutir ». À ce titre, une étude britannique récente, datant de 2010, rappelle que le geste favoriserait la récupération lexicale pour des types de mots en particulier, notamment ceux ayant un aspect praxique (c'est-à-dire ceux qui désignent des objets pouvant être manipulés manuellement) ou ceux donnant des indications spatiales.<sup>48</sup> Dans nos corpus, certains mots n'invitaient pas spontanément à la production de gestes tant ils se rapportaient à une qualité ou une idée relevant de l'abstrait,

---

<sup>48</sup> Pine, K., Knott, T. & Fletcher, B. (2010). Quand faire des gestes permet de mieux apprendre. *Enfance*, 3(3), pp. 355-368.

difficilement représentables par une image ou un geste. Aussi, dans la classe de GS, les mots synonymes, intégrés dans le corpus, ont rendu les gestes et les mimes qui y étaient associés plutôt semblables.

Nous retenons que, pour rendre les élèves actifs et vraiment acteurs dans les apprentissages, il est vraiment important qu'ils puissent participer et être associés à toutes les étapes de la séquence. Ainsi, nous aurions dû les amener à choisir les gestes en fonction de leur compréhension des mots et rallonger les temps d'explicitation avec des moments de verbalisation et d'interactions essentiels à leur compréhension. Nos résultats sont contradictoires avec les résultats mis en avant par Marion Tellier, dans sa thèse datant de 2006 et dans une étude qu'elle a publiée en 2008, dans lesquelles elle constate que les gestes ont permis une meilleure acquisition du vocabulaire par des élèves de cycle 1. La différence est aussi dans la nature des gestes qui étaient, dans son étude de 2008 (« The effect of gestures on second language memorisation by young children »), observés par les élèves à travers un écran numérique. Ainsi cela se rapproche beaucoup des photographies en couleur de notre premier groupe avec une attractivité plus forte due aux écrans. Les photographies utilisées pour faire mémoriser les mots à notre groupe 1 ont été le support le plus efficace dans les restitutions verbales. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves ont découvert les objets réels lors des rituels et ont également vus les illustrations dans les albums associés à l'étude. Ainsi, tous les élèves ont obtenu un renforcement visuel des différentes représentations des mots.

Nous observons le même ordre de réussite des trois approches, tout élève confondu, au sein de chaque catégorie grammaticale. L'approche kinesthésique associée à la musique favorise alors au mieux la mémorisation à court terme et la verbalisation de tous types de mots.

### 5.2.2 L'approche kinesthésique associée à la musique favorise-t-elle davantage la réutilisation du vocabulaire à long terme dans un nouveau contexte chez les élèves de cycle 1 que l'approche kinesthésique seule, et encore plus que l'approche visuelle et auditive ?

Les résultats de la mémorisation du vocabulaire à long terme en contexte ont été quantitativement bien inférieurs à ceux obtenus par les élèves lors de l'évaluation de la mémorisation à court terme, pour toutes les approches et pour les deux niveaux de classes. Nous avons, à court terme, trois phases de mémorisation avec trois répétitions à chaque phase, puis deux semaines de vacances scolaires ont suivi avant de réaliser l'évaluation à long terme.

Comme le souligne Carl I. Hovland dans son étude datant de 1940, les répétitions par apprentissage massé ont certainement été la cause des résultats très bas observés lors de la remobilisation à plus long terme. Nous aurions dû refaire à minima une nouvelle séance de mémorisation à la rentrée avant de pouvoir évaluer la mémorisation des mots sur du plus long terme. Les méthodologies de mémorisation mettent en avant l'efficacité des répétitions de plus en plus espacées dans le temps.

Dans notre travail, nous n'avons pas effectué davantage de répétitions car nous craignons que l'allongement de la séquence fasse peu de sens pour les élèves. En effet, lors de la période 4, une autre thématique que la cuisine a été travaillée dans chaque classe. Si nous avions poursuivi le vocabulaire de la cuisine, les séances ne se seraient plus insérées dans aucune séquence, aucun projet porteur de sens. De plus, pour les élèves de PS, la réalisation de la pâte à crêpes et des crêpes se serait encore plus éloignée de l'évaluation qui consistait à verbaliser leur vécu. Toutefois, il aurait été pertinent d'arriver à faire des retours lors des périodes suivantes sur des thématiques travaillées grâce à des albums, des sorties ou des expériences diverses afin d'ancrer durablement et de renforcer les compétences des élèves. De même, des outils pour la mémoire peuvent rester à disposition de tous dans la classe, tels que des affichages, des réalisations, un album-photo collectif ou des albums jeunesse sur les thématiques abordées.

Malgré une baisse de niveau générale, nous retrouvons, comme lors de la verbalisation à court terme, le même ordre d'efficacité des trois approches. La différence entre le groupe 1 et 2 est toutefois devenue très faible voire s'est inversée pour la classe de PS.

Ainsi, l'approche visuelle n'a pas montré d'efficacité pour la mémorisation à plus long terme. D'après les travaux de McNeil (1992), les premiers gestes iconiques apparaissent entre 3 et 5 ans, or, les écarts de développement constatés chez nos élèves peuvent alors expliquer pourquoi l'approche par les gestes seuls est celle qui a le moins fonctionné, notamment chez les PS. L'aspect abstrait de certains mots ou expressions a certainement renforcé la difficulté d'accès au sens des jeunes élèves. De plus, d'après les résultats de Manuela Macedonia dans son étude publiée en 2020, les gestes iconiques conduisent à des performances de mémorisation nettement meilleures que les gestes dénués de sens. *A contrario*, lorsque les nouveaux mots à apprendre sont associés à des gestes dénués de sens, les résultats de cette étude indiquent que le cerveau déploie des efforts considérables pour essayer de faire correspondre et d'intégrer le message verbal avec les informations gestuelles perçues. Ses études montrent qu'un geste ne conduit à de meilleures performances de mémorisation que s'il permet de créer une image mentale qui

corresponde à une représentation interne de la sémantique du mot ou du concept à intégrer. Dans notre mémoire, les résultats peu élevés de l'approche visuelle peuvent s'expliquer par le manque de sens et de contexte induit par les photographies et les mots isolés. La problématique est alors la même avec l'approche gestuelle seule qui obtient une moyenne similaire.

Bien que les résultats des travaux de Clark et Paivio (1991) soulignent une intensification des apprentissages lorsqu'ils s'effectuent à travers à la fois une modalité verbale et une modalité non verbale, nous n'avons pas pu observer cela dans nos classes. Seuls deux élèves de PS ont réalisé quelques gestes (3) aux moments de verbaliser des mots. Un geste a par contre perduré jusqu'à présent, celui du mot « excellent » que l'élève a fait sans arriver à prononcer le mot. Certainement car celui-ci était difficile à prononcer par beaucoup d'élèves qui s'appuient alors sur le geste plus accessible. Ceci est en accord avec les retours des chercheurs Rauscher, Krauss & Chen (1996) où les gestes iconiques seraient produits lors d'hésitations lexicales au sein du discours, permettant ainsi de récupérer des mots perdus, introuvables dans notre mémoire. L'utilisation des gestes seuls a visiblement permis aux groupes 2 de moins perdre leurs connaissances du court au long terme mais ne paraît pas suffisante pour avoir une mémorisation qualitative.

L'absence de sens et de contexte pour les approches visuelle et gestuelle seules nous amène à en déduire que la mémorisation à long terme se fait mieux avec l'association de l'affect ou d'un vécu. C'est pourquoi une approche par projet ou avec un contexte nous paraît la plus appropriée pour des apprentissages durables en cycle 1.

L'approche kinesthésique et musicale des élèves du troisième groupe a eu des résultats corrects dans la mémorisation à long terme et la verbalisation en contexte. Dans cette optique, d'après Purnell-Webb et Speelman (2008), le rythme peut faciliter le rappel de texte. Le rythme et la mélodie étaient ici déjà connus des élèves, ce qui a certainement facilité la restitution du texte à court et long terme. De plus, la structure en rimes a probablement favorisé la mémorisation de la majorité des mots travaillés.

Seuls les élèves du troisième groupe ont réemployé des mots de toutes les classes grammaticales ainsi que des expressions en GS. L'approche kinesthésique associée à la musique favorise alors l'emploi de tous types de mots et donc la construction de phrases. Il nous paraît ainsi primordial d'associer des comptines aux thématiques que nous travaillons en classe afin d'apporter un stock de vocabulaire et de constructions syntaxiques prêtes à être réemployées par les élèves.

De plus, l'aspect musical apporte le côté ludique indispensable en cycle 1 et donc l'implication et la motivation dans les apprentissages.

### 5.3 Limites et perspectives

Si notre expérimentation semble valider partiellement les hypothèses émises initialement, il existe toutefois des limites à notre travail de recherche.

#### 5.3.1 Limites

Si certaines limites sont davantage liées au protocole choisi et mis en œuvre, d'autres sont, au contraire, plus communes et liées au contexte dans lequel cette recherche a été réalisée.

Les limites liées à notre protocole concernent le nombre et le choix des items proposés dans notre corpus, ainsi que le thème sélectionné. D'une part, le thème choisi, celui de la cuisine, peut influencer sur la motivation des élèves. En effet, on sait que la motivation joue un rôle primordial dans les apprentissages. En ce sens, certains thèmes peuvent davantage impliquer les élèves que d'autres. Ici, bien que le lexique de la cuisine soit proche de l'univers des enfants, rien ne prouve qu'un autre thème, que les enfants affectionnent davantage, aurait donné des résultats similaires. D'autre part, le nombre d'items sélectionnés pour composer les deux corpus est relativement élevé. Ce choix se justifie, dans cette séquence, par le nombre de répétitions effectuées en classe entière, en dehors des phases de mémorisation. De plus, la grande quantité de mots présente dans nos corpus respectifs a induit une phase d'explicitation très succincte. Aucune séance spécifique n'a été réalisée de manière approfondie et répétée pour présenter aux élèves la signification des termes sélectionnés. Aussi, une seule séance de mémorisation a été mise en place avant les séances d'évaluation. Toutefois, on remarque que le nombre de mots mémorisés par les élèves, à court terme, lors de la séance 5, est relativement élevé, ce qui prouve qu'une quantité plus restreinte de mots intégrés à notre corpus n'aurait certainement pas été plus pertinent. Les élèves auraient certainement retenu davantage de mots mais les écarts entre les groupes auraient été moins marqués.

Trois autres limites spécifiques à ce travail peuvent également être soulignées :

- Aucune évaluation diagnostique n'a permis d'évaluer les mots déjà ancrés dans le vocabulaire passif des élèves. Au début de cette séquence, nous aurions pu envisager d'énumérer oralement une liste de mots aux élèves contenant des items présents dans

notre corpus mais également d'autres mots, dont des mots inventés, afin d'identifier ceux que les élèves connaissaient déjà passivement.

- Bien que les mots choisis dans les deux corpus appartiennent aux mêmes catégories grammaticales et relèvent d'un même thème, ils ne sont pas identiques dans les deux classes (PS et GS). Ainsi, on pourrait parler d'« effet-mot » pour souligner la variabilité des résultats, d'une classe à l'autre. En effet, il se peut que les élèves aient de meilleures performances dans une classe en raison de leur préférence pour les mots à mémoriser.
- Les supports utilisés dans les deux classes n'étaient pas similaires, lors de l'évaluation portant sur le réemploi en contexte des mots du corpus. Ainsi, les élèves de PS ont verbalisé les mots à partir de photographies d'un événement réalisé concrètement dans leur classe tandis que les élèves de GS les ont verbalisés à partir des illustrations d'un album de jeunesse. De plus, lors de la séquence mise en place dans les deux classes, les élèves de PS ont découvert les objets visuellement et ont pu les manipuler. Dans la classe de GS, les mots ont davantage été décrits oralement, sans jamais être perceptibles et manipulables. Les données recueillies lors de la séance 6 s'avèrent donc peu comparables objectivement entre les deux classes.

Enfin, d'autres limites sont plus communes à ce type de travaux de recherche. Au total, seul un petit nombre d'élèves (15 élèves dans les 2 classes) ont participé à l'expérimentation. Aussi, les résultats de ce travail peuvent être influencés par l'enseignement mis en œuvre au sein des classes, ce que l'on pourrait appeler l'« effet-maître ». En effet, même si les fiches de préparation de cette séquence ont été réalisées collectivement, les pratiques et attitudes d'un enseignant spécifique peuvent avoir un impact sur les résultats de la recherche.

### 5.3.2 Perspectives

Pour compenser les biais énumérés précédemment, il faudrait élargir l'expérimentation à plusieurs classes afin de pouvoir constater si les résultats corroborent ceux que nous avons mis en avant. Dans notre protocole, un élargissement des phases d'appropriation, d'explicitation et de mémorisation du vocabulaire pourrait grandement modifier les résultats obtenus. Il semblerait profitable de s'y intéresser, en s'appuyant sur des thèmes différents de celui sélectionné ici (la cuisine) et en choisissant un vocabulaire plus spécifique (par exemple des verbes d'action, des noms concrets, des noms abstraits, etc.).

Par ailleurs, il serait intéressant d'approfondir les impacts plus précis de la musicalité sur le processus de mémorisation : est-ce le rythme, la musicalité ou la sémantique des phrases qui permet d'obtenir de meilleures performances de mémorisation à court et à long terme ? L'utilisation de mots dans une langue étrangère serait, dans cette optique, un levier permettant de neutraliser l'apport sémantique des phrases de la comptine.

Enfin, puisque l'objectif pédagogique d'une séquence de vocabulaire est d'ancrer les mots dans le vocabulaire actif des élèves afin qu'ils puissent les réutiliser en production, dans un nouveau contexte, il serait bénéfique d'évaluer la mémorisation sur du plus long terme. Cela permettrait de vérifier les bénéfices de chacune des approches sélectionnées.

### 5.3.3 Impact sur notre pratique professionnelle

Ce travail nous a permis de découvrir et d'approfondir nos connaissances sur les démarches permettant d'enseigner le vocabulaire en cycle 1, ainsi que sur les processus de mémorisation. Il nous a également amenées à nous interroger sur l'utilisation d'approches complémentaires, bénéfiques pour la mémorisation du vocabulaire à l'école primaire. En ce sens, les comptines semblent efficaces pour mémoriser des structures phonétiques, là où les images et les gestes donnent davantage accès au sens des mots, lorsqu'ils sont compréhensibles pour le locuteur et l'interlocuteur.

Aussi, en ce que chaque élève apprend différemment, il nous semble nécessaire de varier les approches, afin de s'adapter à toutes les intelligences et à tous les profils d'apprentissage. Nous souhaiterions désormais associer davantage l'approche musicale et l'approche kinesthésique dans nos pratiques de classe pour compléter nos dispositifs de travail et améliorer l'enseignement que nous mettrons en œuvre, aujourd'hui et demain, tant avec des élèves de cycle 1 qu'avec des élèves de cycles 2 ou 3.

## 6 CONCLUSION

Les résultats de cette expérimentation ont montré que l'apport des comptines à gestes a grandement amélioré la mémorisation et la réutilisation du vocabulaire comparativement à l'apport d'images ou de gestes seuls. Cependant, il nous semble nécessaire de souligner les limites pointées dans notre travail, notamment celles liées à l'aspect quantitatif. En effet, cette étude n'a été réalisée que dans deux classes différentes, avec un nombre d'élèves limité. Aussi, il aurait été intéressant de réévaluer le vocabulaire mémorisé par les élèves un peu plus tard dans l'année, afin de rendre compte du bénéfice des approches sur du plus long terme.

Ce mémoire nous a non seulement permis d'acquérir de nombreuses connaissances sur les démarches d'enseignement du vocabulaire à l'école primaire mais nous a également incité à diversifier les approches au sein de nos classes respectives, afin de répondre aux besoins des apprenants. Ce dernier point nous semble primordial pour enrichir notre pratique. En effet, enseigner exige à la fois de prendre en considération les différents profils des élèves mais également de faire preuve d'une flexibilité pédagogique qui envisage l'hétérogénéité des modes d'apprentissage privilégiés par chaque élève, en s'appuyant sur la singularité de chacun pour tenter, grâce aux multiples outils et dispositifs mis en œuvre, de favoriser la réussite éducative de tous.

## BIBLIOGRAPHIE

### Albums de jeunesse

Dufresne, D., & Modéré, A. (2001). *Petit-Pas fait un gâteau*. L'École des Loisirs.

Marandin, A. (2015). *La Princesse aux petits plats*. Didier Jeunesse.

### Articles scientifiques

Alibali, M. W., Yeo, A., Hostetter, A. B., & Kita, S. (2017). Representational gestures help speakers package information for speaking. In R. B. Church, M. W. Alibali, & S. D. Kelly (Eds.), *Gesture studies: Vol. 7. Why gesture? : How the hands function in speaking, thinking and communicating*. pp. 15 - 37.

Andrae, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M., & Kriegstein, K. (2020). Learning Foreign Language Vocabulary with Gestures and Pictures Enhances Vocabulary Memory for Several Months Post-Learning in Eight-Year-Old School Children. *Educational Psychology Review*. pp. 1 - 36.

Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p. 55-56.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), pp. 149 – 210.

Connac, S. (2018). « Neuroéducation et pédagogie », *Éducation et socialisation*, consulté le 17 novembre 2020 sur <http://journals.openedition.org/edso/3556>.

Di Pastena, A., Schiaratura, L. & Askevis-Leherpeux, F. (2015). Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux. *L'Année psychologique*, vol. 115(3), pp. 463-493.

Goigoux, R., Cèbe, S., Pironom, J. *Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire*. Revue française de pédagogie, vol. 196, no. 3, 2016, pp. 67 - 84.

Goldin-Meadow, S., Cook, S. W., & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological science*, 20(3), pp. 267 – 272.

Hovland, C.I. (1940). Experimental studies in rote-learning theory. VI. Comparison of retention following learning to same criterion by massed and distributed practice. *Journal of Experimental Psychology*, 26, pp. 568 - 587.

Macedonia, M., & Knösche, T. (2011). Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education*, 5. pp. 196 - 211.

Macedonia, M., Müller, K., & Friederici, A. D. (2011). The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Human brain mapping*, 32 (6)

Moussard, A., Rochette, F. & Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'Année psychologique*, 3(3), pp. 499-542.

Peter Favre, C. (2010). « Mémoire ou mémoires ? De l'enfant à l'adulte, les multiples facettes de la mémoire » *Prismes*. Revue pédagogique HEPL n°12, pp. 16 – 18.

Pine, K., Knott, T. & Fletcher, B. (2010). Quand faire des gestes permet de mieux apprendre. *Enfance*, 3(3), pp. 355 - 368.

Platel, H. (2016). L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical ? *Conférence Créativité, cerveau et musique*. Consulté sur : <http://www.francemusique.fr/>.

Purnell-Webb, P., & Speelman, C. P. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*, 106(3), pp. 927–957

Racette, A., Peretz, I. (2007). Learning lyrics: To sing or not to sing?. *Memory & Cognition* 35. pp. 242 – 253

Rauscher, F. H., Krauss, R. M., & Chen, Y. (1996). Gesture, speech, and lexical access: The role of lexical movements in speech production. *Psychological Science*, 7 (4), pp. 226-231

Taconnat, L. (2012). Fonctionnement et dysfonctionnement de la mémoire humaine. *Le Journal des psychologues*, 297(4), pp. 18 - 23.

Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2). pp. 219 - 235.

## Dictionnaire en ligne

Larousse. (s. d.). Geste. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 3 décembre 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/geste/36848>

Larousse. (s. d.). Mime. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 4 décembre 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mime/51507>

## Ouvrages scientifiques

CERI (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : Editions OCDE.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.

Goëtz-Georges, M. (2006). *Apprendre à parler avec des comptines*. Paris : Retz. p. 10.

Hourst, B. (2006). *A l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette éducation.

Lieury, A. (2020). Chapitre 9. Capacité et surcharge : l'exemple des cartes de géographie. Dans : *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod. pp. 107 - 120.

Stam, G. (2012). Gestes et recherche lexicale en langue seconde. In R. Vion, A. Giacomi et C. Vargas (Eds.), *La corporalité du langage : Multimodalité, discours et écriture*. Aix-en-Provence. FR : Presses Universitaires de Provence.

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage. Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce : Impact sur le développement de la langue maternelle. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. L'Harmattan, pp. 31 – 54.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford : University Press.

## Ressources institutionnelles

Aden, J. (2004). 3, 2, 1... *Action ! : Le Drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Champigny-sur-Marne : Scérén CRDP de l'académie de Créteil.

Canat, C., Cellier, M. et al. (2008). Groupe départemental Maîtrise de la langue 30. *L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire*. p. 8

Lehmann, A. (2011). Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement. *Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, Document d'accompagnement des programmes, *Le langage à l'école maternelle*. P 122

Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, Document d'accompagnement des programmes *Lien oral-écrit- Comptines, formulettes et jeux de doigts*

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n°2.

Nonnon, E. (2011). Ressources pour l'école primaire. Le vocabulaire et son enseignement. *Quelques critères pour le développement du vocabulaire*.

Robert, C. (2011). *Pourquoi et comment faire apprendre des comptines à l'école maternelle ?* Groupe départemental PEMF de la Sarthe. p. 3.

## Thèse

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7, Denis Diderot.

## ANNEXES

### 1. Connaissance passive du vocabulaire

#### a. Résultats dans la classe de PS

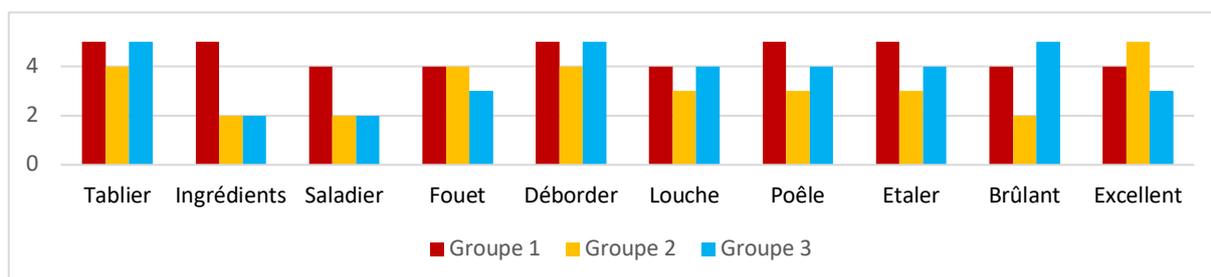


Figure 11 : Nombre d'images ou de gestes correctement associés aux mots, pour les trois groupes d'élèves de PS

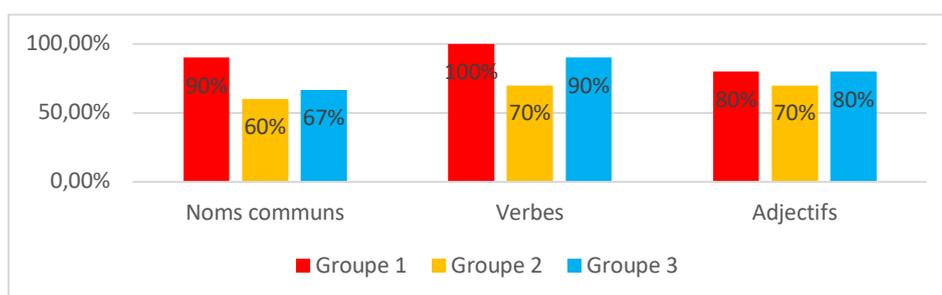


Figure 12 : Pourcentage d'images ou de gestes correctement associés aux mots, classés selon leur nature grammaticale, pour les trois groupes d'élèves de PS

#### b. Résultats dans la classe de GS

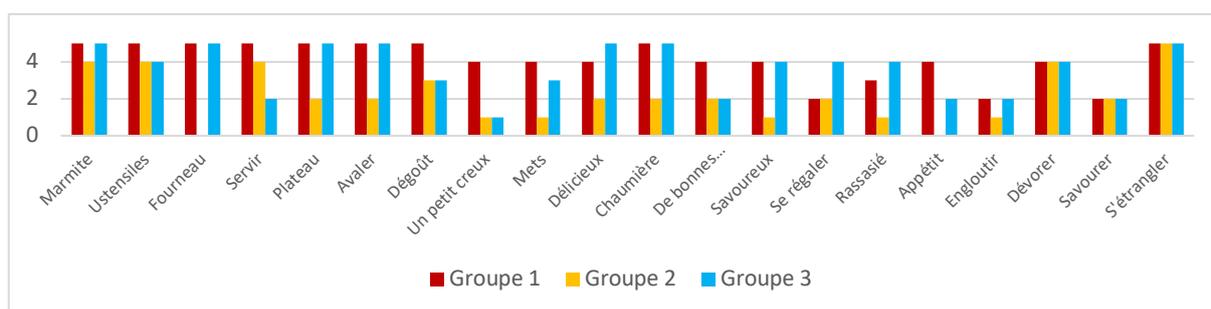


Figure 13 : Nombre d'images ou de gestes correctement associés aux mots, pour les trois groupes d'élèves de GS

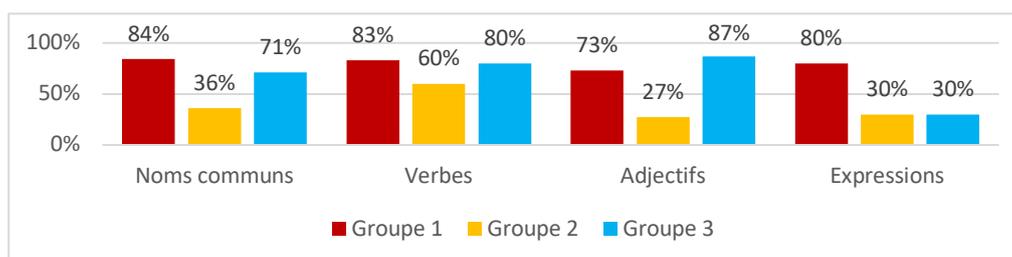
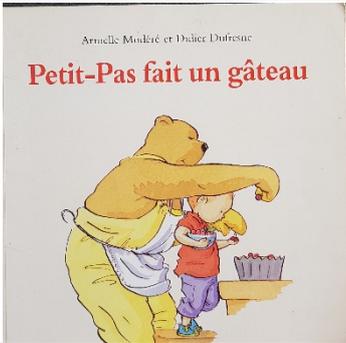


Figure 14 : Pourcentage d'images ou de gestes correctement associés aux mots, classés selon leur nature grammaticale, pour les trois groupes d'élèves de GS

## 2. Classe de PS

### a. Fiches de préparation séquence classe de PS :

<b>Domaine d'activité :</b> Langage oral. <b>Niveau :</b> PS		<b>Séquence dans laquelle s'inscrit cette séance :</b> Lexique P3.	
<b>Titre de la séance :</b> S1 Introduction du lexique de la cuisine.		<b>Date :</b> 14 janvier 2021	<b>Durée :</b> 15 à 20 minutes
<b>Compétences générales visées :</b> Apprendre et comprendre le lexique de la cuisine.			
<b>Objectif spécifique à cette séance :</b> Verbaliser le lexique de vêtements déjà travaillé sur la période.			
<b>Compétences requises :</b> Avoir une posture d'écoute et de questionnements.			
<b>Matériel :</b>  Album « <i>Petit-Pas fait un gâteau</i> » d'Armelle Modéré et Didier Dufresne.			<b>Lieu, dispositif spatial :</b>  Coin regroupement.  <b>Dispositif social :</b>  Groupe classe.
<b>Heure</b>	<b>Déroulement de la séance</b>		
10h10	<p>1. Présenter l'album aux élèves et leur demander de <u>décrire la couverture</u>. « <i>Que voyez-vous sur la couverture du livre ?...</i> »</p> <p>Leur donner le titre « <i>De quoi va parler le livre ?</i> ».</p> <p>Donner les prénoms des deux personnages pour qu'ils se familiarisent avec eux.</p> <p>Explication de l'apprentissage visé : « <i>Nous allons travailler sur la cuisine pendant plusieurs semaines. Vous allez bientôt cuisiner une galette des rois et sûrement pour les anniversaires de février des crêpes ou autre. Il est important de connaître tout le matériel que nous allons utiliser, mais aussi de savoir comment nous allons faire pour cuisiner. C'est pour ça que l'on va commencer par lire ce livre sur la cuisine.</i> »</p>		
10h15	<p>2. Commencer la <u>lecture fractionnée</u> avec des questions de compréhension, des éclaircissements selon les besoins.</p> <p><u>Faire décrire les illustrations</u> (les objets de la cuisine et les actions observées) sans apporter de vocabulaire nouveau.</p>		
10h25	<p>3. A la fin formuler <u>quelques questions de compréhension sollicitant le lexique</u> « <i>Qu'est-ce que Petit-Pas et Anatole ont mis dans leur gâteau ? Comment ont-ils fait le gâteau ? Pourquoi ils ont dû attendre à la fin ? Est-ce que Petit-Pas aime le gâteau ? Comment nous le savons ?</i> »</p> <p>Écrire au tableau les mots que les élèves disent spontanément sur le lexique de la cuisine.</p>		
<b>Bilan</b>			

<b>Domaine d'activité :</b> Langage oral. <b>Niveau :</b> PS		<b>Séquence dans laquelle s'inscrit cette séance :</b> Lexique P3.	
<b>Titre de la séance :</b> S2 Evaluation diagnostique du lexique de la cuisine.		<b>Date :</b> 14 / 15 janvier 2021	<b>Durée :</b> 3*10 à 15 minutes.
<b>Compétences générales visées :</b> Apprendre le lexique de la cuisine.			
<b>Objectif spécifique à cette séance :</b> Verbaliser le lexique de la cuisine connu sur les illustrations et photos.			
<b>Compétences requises :</b> S'exprimer en petit groupe sur des mots et actions connues.			
<b>Matériel :</b> Illustrations de l'album « <i>Petit-Pas fait un gâteau</i> » d'Armelle Modéré et Didier Dufresne. Planche de photos sur la thématique. Grille évaluative des mots.		<b>Lieu, dispositif spatial :</b> Table d'atelier.	<b>Dispositif social :</b> 3 groupes de 5 élèves.
<b>Heure</b>	<b>Déroulement de la séance</b>		
9h30	<p>Déposer le livre au centre de la table. Montrer les illustrations les unes après les autres. Demander aux élèves de décrire ce qu'ils voient s'ils ne connaissent pas le mot. Cocher dans la grille évaluative les mots reconnus par plusieurs élèves.</p> <p>1. Consigne : « <i>Vous vous souvenez de cet album que je vous ai lu hier : « Petit-Pas fait un gâteau » ? Je vais vous montrer des images représentent un ou plusieurs mot(s) qui se trouve(nt) à l'intérieur de l'histoire. Pour voir si vous vous souvenez de ces mots, je vais vous montrer les images les unes après les autres et vous allez me dire si vous vous rappelez de ces mots. Par exemple, sur cette image on voit... »</i></p> <p>2. Compléter avec la planche de photos si les élèves ont trouvé beaucoup de mots dans les illustrations. Expliquer qu'il s'agit d'autres mots à trouver qui sont aussi sur la cuisine.</p> <p>- Si les élèves formulent des mots synonymes de ceux attendus, leur demander d'essayer de trouver un autre mot qui « veut dire la même chose » et noter le mot initial pour mémoire.</p> <p>- Si les élèves ne trouvent pas le mot, leur expliquer qu'il sera retravaillé dans une prochaine activité.</p>		
<b>Bilan</b>			

## Exemples d'illustrations de l'album, de photos complémentaires :



## Grille d'évaluation :

15 janvier : Meis, Pius, Verts (18/04) 29/30  
 P. Sigan, P. Louisa, P. Aaron  
 P. Jeanne, P. Océane

Feuille de passation individuelle : Vocabulaire en compréhension

Nom : Prénom : Date :  
 Eval diagnostique Date :

	1 <sup>ère</sup> passation		2 <sup>ème</sup> passation	
	Réponse de l'élève en cas d'erreur		Réponse de l'élève en cas d'erreur	
	Note	Note	Note	Note
	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0
1 une tasse	1	1		
2 une poêle	0	0		
3 ébréché	0	0		
4 une serviette	1	1		
5 couper	1	1		
6 une carafe	0	0		
7 plate	1	1		
8 une casserole	1	1		
9 une louche	0	0		
10 presser	0	0		
11 une fourchette	0	0		
12 un torchon	0	0		
13 éplucher	0	0		
14 creuse	0	0		
15 une cuillère	1	1		
16 un verre	1	1		
17 sale	1	1		
18 un couteau	1	1		
19 écraser	0	0		
20 un saladier	0	0		
Total sur 20				

Verbs (18/04) 29/30  
 Verts  
 Bleu : gestes  
 verts : long/fin  
 jaunes : photos

Tablet / moule / coques / refroidir / débordent / farine / débordent  
 dit - salade / saucisson / moutarde / œufs / sel / éponge / remue / [éclabousse] / [bon] / [mal dit] / [chaud] / [bon]

ramasse coquilles des œufs / Pocher la cuillère / casse les œufs id. / miel / sale / mélange remue / serviette / [chaud] / [bon]

mélange (léo) / débordent / torchon / Nylon / Tablettes / farine (gâteaux) / miel (craquelé) / armoire / Jour / [sa chauffe] / [bon]



<b>Domaine d'activité :</b> Langage oral. <b>Niveau :</b> PS		<b>Séquence dans laquelle s'inscrit cette séance :</b> Lexique P3.	
<b>Titre de la séance :</b> S4 Verbalisation du lexique de la cuisine.		<b>Date :</b> 8 / 9 février 2021	<b>Durée :</b> 15 minutes
<b>Compétences générales visées :</b> Apprendre et comprendre le lexique de la cuisine.			
<b>Objectif spécifique à cette séance :</b> Verbaliser et associer chaque mot du lexique de la cuisine aux photos ou gestes.			
<b>Compétences requises :</b> Avoir une posture d'écoute. Participer pour répéter ou faire les gestes.			
<b>Matériel :</b> Photos des mots sélectionnés et comptine.		<b>Lieu, dispositif spatial :</b> Dortoir.	<b>Dispositif social :</b> 3 groupes de 5 élèves.
<b>Heure</b>	<b>Déroulement de la séance</b>		
9h30 ou 10h	<p>Explicitation de l'apprentissage visé : connaître les mots de la cuisine pour pouvoir cuisiner nos crêpes, mieux parler et mieux comprendre les livres sur ce thème. Rappel du livre déjà vu « <i>Petit-Pas fait un gâteau</i> ».</p> <p><u>Groupe A :</u> Verbalisation des mots avec photos à l'appui, répétition 3 fois de chaque mot : Déposer les mots-images sur la table, au centre : « <i>Vous vous souvenez de l'histoire que je vous ai lue ? On avait vu beaucoup de photos sur la cuisine et j'ai sélectionné plusieurs mots à apprendre. Les voici représentés sur ces images. Vous allez essayer d'en mémoriser le plus possible.</i> »</p> <p>Présenter les cartes aux élèves, les unes après les autres. « <i>Pour les mémoriser, on va répéter ces mots plusieurs fois : une fois tous ensemble puis une fois chacun votre tour.</i> »</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nommer les mots en pointant la carte, leur faire <b>répéter chaque mot une fois collectivement.</b></li> <li>2) Présenter les cartes aux élèves une à une, leur faire <b>répéter 1 fois individuellement</b> en articulant : « Cette fois-ci, vous allez répéter le mot chacun votre tour en <b>articulant bien et en le prononçant lentement.</b> »</li> <li>3) Reprendre les <b>mots un à un collectivement.</b></li> </ol> <p><u>Groupe B :</u> Verbalisation des mots avec les gestes associés à chaque mot, répétition 3 fois de chaque mot :</p> <p>Déposer les mots-images sur la table, au centre : « <i>Vous vous souvenez de l'histoire que je vous ai lue ? On avait vu beaucoup de photos sur la cuisine et j'ai sélectionné plusieurs mots à apprendre. Vous allez essayer d'en retenir le plus possible. Pour cela, je vais prononcer le mot en faisant un geste particulier pour chacun des mots.</i> »</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Présenter les mots aux élèves, les uns après les autres, avec le geste associé. « <i>Pour mémoriser ces mots, on va les répéter plusieurs fois en ajoutant un geste différent à chaque mot prononcé.</i> » Montrer un exemple avec le premier mot, leur demander de <b>répéter le mot collectivement en produisant le geste associé.</b> Faire de même avec les autres mots.</li> <li>2) Même démarche mais <b>individuelle</b> : « <i>Cette fois-ci, vous allez répéter le mot chacun votre tour en faisant le geste qui correspond au mot.</i> » <b>Prononcer lentement une fois le mot en y associant le geste,</b> demander aux élèves, chacun leur tour, de le répéter en faisant le même geste.</li> <li>3) Reprendre les <b>mots un à un collectivement.</b></li> </ol> <p><u>Groupe C :</u> Écoute de la comptine complète avec gestes en accentuant sur les mots cibles</p> <p>Déposer les mots-images sur la table, au centre : « <i>Vous vous souvenez de l'histoire que je vous ai lue ? On avait vu beaucoup de photos sur la cuisine et j'ai sélectionné plusieurs</i></p>		

	<p><i>mots à apprendre. Vous allez essayer d'en mémoriser le plus possible. Pour cela, je vais vous chanter une comptine contenant les mots que j'ai sélectionnés. Chaque mot sera associé à un geste particulier. »</i></p> <p>1) Présenter la comptine aux élèves en <b>accentuant sur les mots à mémoriser</b> (les chanter plus fort que les autres) et en y associant un geste. « <i>Pour mémoriser ces mots, on va répéter plusieurs fois la comptine en ajoutant un geste différent à chaque mot prononcé.</i> » Chaque phrase de la comptine est répétée 1 fois (1 fois par l'enseignante, 1 fois par les élèves).</p> <p>2) Même démarche mais <b>individuelle et lentement</b> : « <i>Cette fois-ci, vous allez répéter une phrase de la comptine chacun votre tour, en articulant et lentement.</i> » Prononcer une fois une phrase en y associant un geste par mot puis demander aux élèves, chacun leur tour, de la répéter en faisant le même geste.</p> <p>3) Reprendre la comptine <b>phrase par phrase collectivement avec les gestes</b> (chaque phrase est répétée 1 fois).</p>
<b>Bilan</b>	

Séance 3 sous forme de rituels :

Le mot ingrédient avec les ingrédients de la pâte à crêpe à scratcher sur un tablier



<b>Domaine d'activité :</b> Langage oral.		<b>Séquence dans laquelle s'inscrit cette séance :</b> Lexique P3.	
<b>Titre de la séance :</b> S5 Verbalisation du lexique de la cuisine.		<b>Date :</b> 11 / 12 février 2021	<b>Durée :</b> 20 à 25 minutes
<b>Compétences générales visées :</b> Apprendre et comprendre le lexique de la cuisine.			
<b>Objectif spécifique à cette séance :</b> Mémoriser et verbaliser des mots du lexique de la cuisine en les répétant.			
<b>Compétences requises :</b> Avoir une posture d'écoute. Participer pour répéter ou faire les gestes.			
<b>Matériel :</b> Photos des mots sélectionnés et comptine.		<b>Lieu, dispositif spatial :</b> dortoir.	<b>Dispositif social :</b> 3 groupes de 5 élèves.
<b>Heure</b>	<b>Déroulement de la séance</b>		
9h30 ou 10h	<p>Déposer les mots-images sur la table, au centre : « <i>Vous vous souvenez de ces photos ? C'est les mots de la cuisine que l'on a vu pour les apprendre.</i> »</p> <p>Explicitation de l'apprentissage visé : connaître les mots de la cuisine pour pouvoir cuisiner nos crêpes, mieux parler et mieux comprendre les livres sur ce thème.</p> <p><u>Groupe A :</u> Verbalisation des mots avec photos à l'appui : Présenter les cartes aux élèves, les unes après les autres. « <i>Pour les mémoriser, on va répéter à nouveau ces mots tous ensemble.</i> »</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nommer les mots en pointant la carte, leur faire répéter chaque mot 1 ou 2 fois collectivement.</li> <li>2. Jeu de Kim : Dire un mot. Les élèves, chacun leur tour, pointent du doigt l'image correspondant au mot prononcé.</li> <li>3. Puis inversement : montrer une photo. Les élèves, chacun leur tour, trouvent le mot correspondant à la photo et le nomment.</li> </ol> <p><u>Groupe B :</u> Verbalisation des mots avec les gestes associés à chaque mot :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reprendre 1 ou 2 fois collectivement chacun des mots en y associant les gestes correspondants.</li> <li>2. Choisir un mot, les élèves font le geste qui y est associé. « <i>Maintenant, je vais seulement vous dire le mot et vous devrez faire le geste qui y a associé.</i> »</li> <li>3. Puis inversement : l'enseignante donne un mot et les élèves produisent le geste qui y est associé.</li> </ol> <p><u>Groupe C :</u> Verbalisation des mots avec les comptines à gestes associés à chaque mot :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reprendre 2 fois collectivement chacune des phrases de la comptine en y associant les gestes correspondants.</li> <li>2. Choisir une phrase, les élèves reproduisent les gestes qui y sont associés. « <i>Maintenant, je vais seulement vous dire la phrase de la comptine et vous devrez faire les gestes qui sont associés aux mots.</i> »</li> <li>3. Puis inversement : l'enseignante produit les gestes de la comptine (dans l'ordre chronologique) et les élèves récitent la partie de la comptine (<i>ou a minima le mot</i>) qui y est associée.</li> </ol>		
<b>Bilan</b>			

b. Évaluations du vocabulaire à court terme lors de la séance 5 :

11.12 fév. montrer verbaliser

Suivi et observations des élèves *Lexique cuisine S4*

Prénom groupe	Tablier	Ingrédients	Saladier	Fouet	Déborder	Louche	Poêle	Etaler	Brûlant	Excellent	Observations...
ALYA											10/10
MANON											10/10
OCELYA											7/10
AMAURY											10/10
OWEN											08/10
MAEVA											08/10
LOUISA											06/10
SUZAN											04/10
ANDREAS											05/10
JULES											03/10
MAYNA											6/10
SASHA											6/10
LUCAS											3/10
GABRIEL											8/10
LEO											8/10

*Groupes et moyennes manuscrites :*  
 Groupe A: ALYA (10/10), MANON (10/10), OCELYA (7/10), AMAURY (10/10), OWEN (08/10) - moy 9,4/10  
 Groupe B: MAEVA (08/10), LOUISA (06/10), SUZAN (04/10), ANDREAS (05/10), JULES (03/10) - moy 6,4/10  
 Groupe C: MAYNA (6/10), SASHA (6/10), LUCAS (3/10), GABRIEL (8/10), LEO (8/10) - moy 5,8/10

Vocabulaire passif en noir et vocabulaire actif en vert.

Trait vertical = réussite. Trait horizontal = mot ou geste non retrouvé.

Réalisation de la pâte à crêpes par demi-classe le jeudi 11 février :



Domaine d'activité : Langage oral.		Séquence dans laquelle s'inscrit cette séance : Lexique P3/4.	
Titre de la séance : S6 Évaluation du lexique de la cuisine en contexte.		Date : 1 / 2 mars 2021	Durée : ~20 minutes
Compétences générales visées : Apprendre et comprendre le lexique de la cuisine.			
Objectif spécifique à cette séance : Verbaliser le lexique de la cuisine travaillé avec la dictée à l'adulte.			
Compétences requises : Verbaliser avec le langage d'évocation les situations vécues à partir de photos.			
Matériel : Photos des situations vécues reprenant les mots recherchés.		Lieu, dispositif spatial : Coin regroupement puis table d'atelier.	Dispositif social : 3 groupes de 5 élèves avec un passage individuel en second temps.
Heure	Déroulement de la séance		
~9h15	<u>En demi-classe</u> : relecture de l'album introducteur « <i>Petit-Pas fait un gâteau</i> » pour remettre les élèves dans le thème après les congés.		
9h30 ou 10h	<u>En groupe de 5 élèves</u> : Explication de l'apprentissage visé : « <i>Nous avons appris des mots de la cuisine pour pouvoir cuisiner nos crêpes, mieux parler et mieux comprendre les livres sur ce thème. Je vais vous rappeler ce qu'on a fait, écouter bien les mots que je vais dire, c'est les mots que nous avons appris ensemble</i> ». « <i>Pour fêter les anniversaires de février, nous avons cuisiné des crêpes. Pour ne pas se tâcher, nous avons enfilé des <b>tabliers</b> ! Ensuite, nous avons pris tous les <b>ingrédients</b> et nous les avons mis dans un <b>saladier</b>. Nous avons bien mélangé avec le <b>fouet</b>, on s'est appliqué...rien n'a <b>débordé</b> ! Le lendemain la pâte à crêpe était prête à être cuite dans une <b>poêle à crêpe</b> ou une crêpière. Manon et Gabriel ont versé une <b>louche</b> de pâte à crêpe et ont bien <b>étalé</b> la pâte pour avoir une crêpe toute ronde. La maitresse était à côté car il fallait faire attention, c'était dangereux car c'était <b>brûlant</b> ! Enfin nous avons tous pu choisir notre crêpe au sucre, au chocolat ou à la confiture, et nous les avons mangé...c'était <b>excellent</b> ! ».   <u>Individuellement</u> :  « <i>Quand vous avez cuisiné, j'ai pris des photos. Je vais te les montrer et tu me diras ce que c'est, ce que vous avez fait et comment. Moi je vais écrire ce que tu me dis pour m'en souvenir et voir si tu m'as dit les mots que nous avons appris.</i> »  Montrer les photos en reprenant l'ordre chronologique et laisser l'élève verbaliser dessus.  Si besoin poser des questions ouvertes pour étayer sans insister pour obtenir les mots recherchés.  Noter les mots ou phrases énoncés pour chaque photo. </i>		
Bilan			

### c. Supports d'évaluation de la verbalisation du vocabulaire en contexte à long

Verbalisation du lexique de la cuisine par le langage d'évocation

1. Tablier



Alya - "tablier"  
 Nanon - "des tabliers"  
 Océlya - "les tabliers"  
 Amaury - "les tabliers"  
 Owen - "  
 Maëva - "ils ont un tablier"  
 Louisa - "il fait les crêpes. tablier avec gants"  
 Ségan - "  
 Andréas - "pour se salit par un tablier"  
 Jules - "Des tabliers"  
 Mayna - "C'est un tablier avec plein de coloris"  
 Sasha - "Des tabliers"  
 Lucas - "C'est un tablier"  
 Léa - "là, c'est le tablier"  
 Gabriel - "un tablier"

2. Ingrédients



Alya - "la farine, le lait, les ingrédients"  
 Nanon - "les ingrédients"  
 Océlya - "incompréhensible"  
 Amaury - "2 oeufs, le lait"  
 Owen - "du lait"  
 Maëva - "pour faire un gâteau"  
 Louisa - "des oeufs"  
 Ségan - "  
 Andréas - "C'est pour faire la pâte"  
 Jules - "les ingrédients"  
 Mayna - "ça c'est du lait, du sel, les ingrédients"  
 Lucas - "ça c'est tous les ingrédients"  
 Léa - "c'est les ingrédients des crêpes"  
 Gabriel - "

5. Déborder Comment il fallait mélanger ? Pourquoi ? Il fallait faire attention à qch ? Pourquoi ?



Alya - "tantout sur les vêtements"  
 Nanon - "  
 Océlya - "  
 Amaury - "la farine, elle a tombé"  
 Owen - "Déborder"  
 Maëva - "ça a débordé"  
 Louisa - "ça va là et après ça tombe. Déborder avec gants"  
 Ségan - "  
 Andréas - "les crêpes"  
 Jules - "ça éclabousse"  
 Mayna - "il mange la farine. Ça débordé"  
 Sasha - "Débordé" Lucas - "C'est bien moi ça"  
 Léa - "ça débordé, ça seule"  
 Gabriel - "Elle a débordé"

6. Louche



"Il prend la louche" Alya  
 Nanon - "  
 Océlya - "une pâte"  
 Amaury - "une cuillère à manche"  
 Owen - "  
 Maëva - "four"  
 Louisa - "  
 Ségan - "  
 Andréas - "  
 Jules - "  
 Mayna - "pour faire les crêpes"  
 Sasha - "C'est pour remuer"  
 Lucas - "Une louche"  
 Léa - "une louche"  
 Gabriel - "une grande cuillère"

3. Saladier



Alya - "il fait la farine"  
 Nanon - "  
 Océlya - "les oeufs"  
 Amaury - "il verse la farine dans le saladier"  
 Owen - "  
 Maëva - "il remorque" - "une fleur"  
 Louisa - "le moule"  
 Ségan - "  
 Andréas - "  
 Jules - "il mélange un saladier"  
 Mayna - "un saladier, Adam fait de la farine"  
 Sasha - "le saladier" Lucas - "Adam il verse le saladier"  
 Léa - "il verse le lait dans le saladier"  
 Gabriel - "il remorque la farine dans le saladier"

4. Fouet



- le fouet pour mélanger" Alya  
 Nanon - "il mélange"  
 Océlya - "  
 Amaury - "le fouet qui tourne"  
 Owen - "  
 Maëva - "  
 Karl - "un fouet"  
 Ségan - "  
 Andréas - "là il mélange. Avec quelque chose"  
 Jules - "il mélange avec un fouet (mal dit)"  
 Mayna - "il remue les oeufs avec le fouet (M H)"  
 Sasha - "il mélange" Lucas - "il fouille avec"  
 Léa - "

7. Poêle (brûlant : il fallait faire attention à qch ? Pourquoi ?)



"des crêpes" Alya  
 Nanon - "des crêpes dans la poêle"  
 Océlya - "la crêpe"  
 Amaury - "est brûlant" Un plat de la maître"  
 Owen - "une louche"  
 Maëva - "une casserole"  
 Louisa - "la casserole"  
 Ségan - "  
 Andréas - "  
 Jules - "les crêpes dans le four. C'est brûlant"  
 Mayna - "ça c'est une poêle à crêpe"  
 Sasha - "les crêpes prêtent à cuire la poêle" Lucas - "des crêpes" "C'est très chaud"  
 Léa - "les crêpes dans un appareil qui chauffe. C'est brûlant"  
 Gabriel - "Les crêpes. On peut se brûler"

8. Etaler  
 9. Brûlant il fallait faire attention à qch ? Pourquoi ?



"il faut faire doucement" Alya  
 Nanon - "  
 Océlya - "  
 Amaury - "il remorque la pâte"  
 Owen - "il remorque dedans avec la louche brûlant"  
 Maëva - "brûlant"  
 Louisa - "il remorque brûlant (pâte)"  
 Ségan - "  
 Andréas - "brûlant"  
 Jules - "il étale pour que se soit bien rond"  
 Mayna - "On peut se brûler"  
 Sasha - "il remorque. C'est chaud. On se brûle le doigt" Lucas - "  
 Léa - "On étale la crêpe"  
 Gabriel - "Je remorque tout doucement. Etale"

terme (S6) :

10. Excellent Qu'est ce qu'on a fait après ? Ils regardent leur assiette avec envie. Tu sais pourquoi ? C'était comment ?



Alja " Trop bon "  
Nana " Excellent "  
Alysa " "  
Amaly " les anniversaire de Nana et de Gabriel " On les a mangé "  
Cecilia " Délicieux , très bon "  
Nava " On les a mangé "  
Louisa " On a chanté "  
Suzan " c'était bon "  
Antoës " Délicieux "  
Huel " Délicieux , Excellent " mal dit "  
Mayna " Excellent " (mal dit) "  
Saba " On met les bougies , Délicieux "  
Lucas " Il y a des bougies , Excellent "  
Kés " très bon (fait le geste sans le mot) "  
Gabriel " C'était bon , très bon , délicieux , Excellent "

d. Grille de synthèse de l'évaluation avec les moyennes par groupes :

mars 2021

	Tablier	Ingrédients	Sablier	Fouet	Débarde	Louche	Poêle	Etaler	Bridant	Excellent	Total
Alya	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	4/10
Ramon	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	4/10
Océlya	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0/10
Amaury	1	0	1	1	0	5	0	0	1	0	5/10
Owen	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2/10
Grpe A	3/5	2	1	2	1	2	1	0	2	1	3/10 3,75
Maeva	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	4/10
Louisa	1	0	0	0	1(+6)	0	0	0	1(+6)	0	3/10
Sugan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0/10
Andréas	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2/10
Jules	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	7/10
Grpe B	4	1	1	2	2	0	0	1	4	1	3,2/10 4
Mayna	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	8/10
Sasha	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5/10
Lucas	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	6/10
Gabriel	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	8/10
Léo	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0 (+6)	7/10
Grpe C	5	4	5	3	4	2	2	2	4	3	6,8/10

### 3. Classe de GS

#### a. Fiches de préparation séquence classe de GS :

<b>Séance 1 : Lecture de l'album (20 min)</b>		<b>En collectif</b>	<b>Groupe classe</b>
<p><u>Domaines disciplinaires</u> : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (oral).</p> <p><u>Compétences travaillées</u> : Écouter un album et manifester sa compréhension en répondant à des questions.</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir et comprendre l'histoire racontée au sein de l'album.</p> <p><u>Matériel</u> : <i>La princesse aux petits plats</i>, Annie Marandin et Lucile Placin</p>			
<b>Phase</b>	<b>Déroulement</b>		
<p><b>Lecture de l'album</b> (20 min)</p> <p><b>EN COLLECTIF</b></p>	<p>1) Montrer aux élèves la première de couverture et quelques illustrations : « <i>De quoi ce livre va-t-il parler ?</i> » Relever quelques mots en lien avec la cuisine spontanément utilisés par les élèves.</p> <p>2) Raconter avec ses mots l'album qui va être lu : « <i>Je vais vous raconter cette histoire. C'est l'histoire d'une princesse qui vivait dans un château. Un jour, elle perdit sa maman. Elle décida alors de cuisiner pour oublier sa tristesse. Très vite, la princesse grossit. Tout le monde décida de l'appeler « Rebondie ». Mais un jour, le roi décida de la marier. La princesse accepta à une condition : qu'elle trouve un mari qui mangeait plus qu'elle. Ce fut difficile car il n'y avait pas beaucoup de personnes qui arrivaient à manger plus qu'elle. Mais... Un jour, elle rencontra Petit Jean. Petit Jean n'était pas très riche et il n'avait pas grand-chose à manger chez lui. C'est pour ça qu'il accepta d'aller manger au château, avec la princesse car il se dit « Chouette, je vais pouvoir me faire un bon repas ». Ils mangèrent beaucoup. Ils passèrent presque une journée entière à manger ! Ils finirent par s'endormir tellement ils avaient mangé. Le lendemain, Jean se réveilla, sortit un petit pain de sa poche, le posa devant la princesse et repartit chez lui. Quand elle se réveilla, la princesse goûta le pain. Elle n'avait jamais mangé quelque chose d'aussi bon de toute sa vie ! Rebondie courut alors retrouver Jean qui l'attendait devant chez lui. Et ils vécurent tous les deux là-bas, dans la maison de Jean. Ils étaient heureux. »</i></p> <p>3) Commencer la lecture : « <i>Je vais maintenant vous lire l'album. Si vous ne comprenez pas certains mots, vous pouvez m'arrêter et me poser des questions. »</i> Poser quelques questions de compréhension aux élèves : « <i>Pourquoi appelle-t-on la princesse « Rebondie » ? Quel est le dernier prétendant qui vient au château pour manger avec la princesse ? Combien de temps passent-ils à table tous les deux ? Qu'est-ce que Petit Jean offre à la princesse avant de retourner chez lui ? Comment la princesse trouve ce petit pain ? Que fait-elle alors ? »</i></p>		

<b>Séance 2 : Évaluation diagnostique (15 min)    En atelier dirigé    5 élèves</b>			
<p><u>Domaines disciplinaires</u> : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (oral).  <u>Compétences travaillées</u> : Comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent.  <u>Objectif</u> : Se souvenir du vocabulaire entendu durant la lecture de l'histoire.  <u>Matériel</u> : <i>La princesse aux petits plats</i>, Annie Marandin et Lucile Placin, environ 30 mots-images</p>			
<b>Phase</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Activité des élèves</b>	<b>Remarques</b>
<p><b>Explication du test</b> (5 min)</p> <p><b>PAR GROUPE D'ÉLÈVES</b></p>	<p>1) Déposer les images sur la table, au centre. Expliquer la consigne aux élèves : « <i>Vous vous souvenez de cet album que je vous ai lu : La princesse aux petits plats ? Je vais vous montrer les illustrations. Pour voir si vous vous souvenez de l'histoire, vous allez commenter les illustrations. Par exemple, sur cette illustration on voit... la princesse Rebondie. C'est à votre tour de me dire ce que vous voyez sur chaque illustration !</i> »</p> <p>2) Montrer les illustrations les unes après les autres. Guider les élèves pour enrichir leurs propositions, leurs commentaires. Cocher dans la grille évaluative les mots reconnus par chaque élève.</p>	<p>Les élèves comprennent les consignes. Ils décrivent les illustrations ou donnent le mot qui y est représenté.</p>	<p>Si les élèves formulent d'autres mots qui sont synonymes, leur demander de trouver un autre mot qui « veut dire la même chose ».</p>

Les séances 4 et 5 ont été réalisées de la même manière dans les deux classes. Les fiches de préparation sont donc similaires à celles des PS.

b. **Catégorisation des mots (séance 3) :**

**1<sup>er</sup> jour** : En fonction des mots affichés au tableau, repérer des différences au niveau du nombre de mots écrits sur les étiquettes : découverte des expressions

+ **2 devinettes du jour**

**2<sup>e</sup> jour** : rechercher l'intrus parmi les objets nommés par l'enseignante et les classer

+ **2 devinettes du jour**

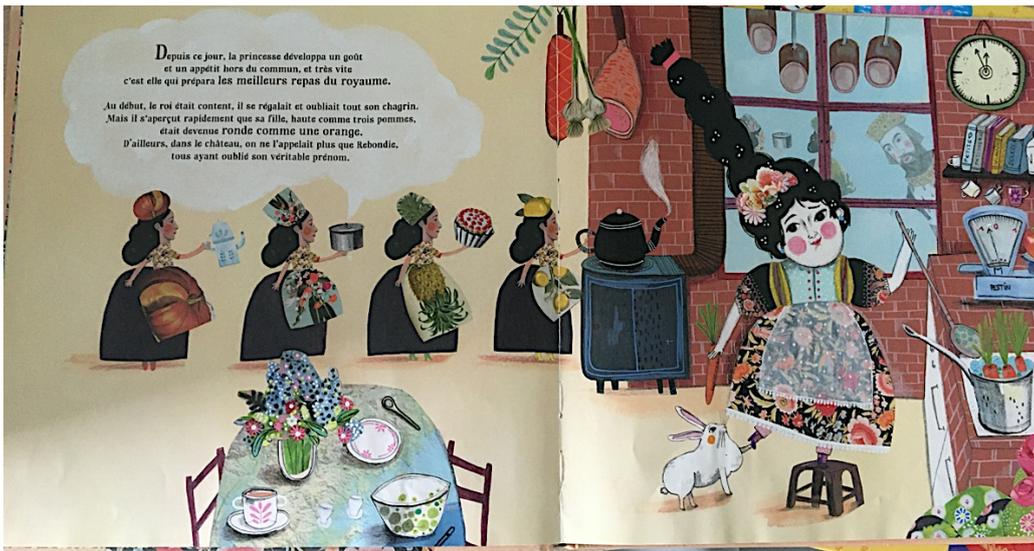
**3<sup>e</sup> jour** : trouver des synonymes autour de l'adjectif « bon »

+ **2 devinettes du jour**

**4<sup>e</sup> jour** : trouver des synonymes autour du verbe « manger »

+ **2 devinettes du jour**

c. Illustrations de l'album (séance 2 et séance 6) :



d. Résultats de l'évaluation diagnostique (séance 2) :

G2: couverts / plats / bon

	G1	G2	G3
1 fourneau		"four" (Eiméa)	
2 marmote	~		"cocotte" (Lola)
3 couvercle	(Julia) x	x (Eali)	x (Esteban)
4 plateau	"plat" (Dalil)		"plat" (Esteban)
5 ustensiles			
6 serviettes	x (Dalil)	x	x (Eoá)
7 chaumière	x (Dalil)		
8 dégoût			
9 appétit			
10 sucre d'orge	x (Julia)	x (Basmime/Eli)	x (Melina)
11 menthe	x (Guar)	x (Eali)	x (Esteban)
12 mignardises			
13 sauce	x (Vichon)	x (Basmime)	x (Eoá)
14 miettes	x (Dalil)	x (Louka)	x (Melina)
15 croûte	x (Eoá)	x (Eali)	x (Eoá)
16 mie			x (Mila)
17 dévorer	"déguster" (Dalil)	"goûter" (Emma)	
18 se régaler			"ça lui plaît" (Eoá)
19 s'étrangler		"s'étouffer" (Basmime)	
20 avaler			déguster (Melina)
21 savourer		"lécher" (Eali)	
22 lécher	(Elean)	x (Emma)	x (Mila)
23 servir	x (Dalil)		servantes (Esteban)
24 engloutir			
25 savoureux			
26 délicieux	x (Dalil)		
27 excellent			
28 être rassasié			
29 mince			x (Melina)
30 frais	x (Dalil)	x (Basmime)	x (Melina)
31 chaud	x (Dalil)	x (Emma)	x (Mila)
32 les bonnes manières			
33 haut comme trois pommes			
34 gourmandise	x (Dalil)	x (Eali)	x (Melina)
35 avoir un petit creux			
36 mets			x

G1: déguster / croquer / plats / cuisine / dessert  
 G2: manger / pomme / plat / casserole / goûter / bon  
 s'étouffer

e. Résultats de l'évaluation de la connaissance du vocabulaire hors-contexte à court terme (séance 5) :

I / G = Image / geste correctement désignée / produit  
 M = Mot correctement prononcé  
 N = Erreur

G1

	Victor E.		Eileen		Giara		Julia		Zahl	
1 marmite	I	M	I	N	I	N	I	N	I	M
2 ustensiles	I	N	I	N	I	N	I	N	I	N
3 fourneaux	I	M	I	N	I	M	I	N	I	M
4 servir	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M
5 plateau	I	M	I	N	I	M	I	M	I	M
6 avaler	I	M	I	M	I	M	I	M	I	N
7 dégoût	I	M	I	M	I	M	I	N	I	M
8 un petit creux	I	M	I	M	I	M	N	M	I	M
9 mets	I	M	I	M	I	N	N	M	I	M
10 délicieux	I	M	I	N	I	M	N	M	I	M
11 chaumière	I	M	I	(mal dit)	I	M	I	M	I	M
12 de bonnes manières	I	M	N	N	I	N	I	M	I	M
13 savoureux	I	M	N	N	I	N	I	M	I	M
14 se régaler	N	M	N	M	I	M	N	N	I	N
15 être rassasié	I	M	N	N	N	N	I	N	I	N
16 appétit	I	N	N	N	I	N	I	N	I	N
17 engloutir	I	M	N	N	I	N	N	N	N	N
18 dévorer	I	M	I	(mal dit)	I	N	N	N	I	M
19 savourer	I	M	N	N	N	N	N	N	I	M
20 s'étrangler	I	M	I	M	I	M	I	M	I	M

19/20 13/20 12/20 10/20 18/20 10/20 13/20 10/20 19/20 14/20  
 délicieux → "bon"

62

	X Eimée	X Louhe							X Easime
1 marmite	M (G)	(N) N	M (G)						
2 ustensiles	M (G)	M (mal dit) (G)	M (G)						
3 fourneaux	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
4 servir	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
5 plateau	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
6 avaler	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
7 dégoût	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
8 un petit creux	(N) (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
9 mets	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
10 délicieux	(N) (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
11 chaumière	(N) (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
12 de bonnes manières	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
13 savoureux	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
14 se régaler	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
15 être rassasié	(N) (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
16 appétit	(N) (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
17 engloutir	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
18 dévorer	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
19 savourer	(N) (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)
20 s'étrangler	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)	M (G)

14/20 12/20 10/20 5/20 7/20 7/20 10/20 8/20 10/20 11/20

G3

	X Eva		X Victor E.	X Mila	X Esteban		Mellina
1 marmite	GM		G M	G M	G M		G M
2 ustensiles	GM		(N) M	G M	G M	"mal dit"	G M
3 fourneaux	GM		G M	G M	G M		G M
4 servir	GM		(N) (N)	G (N)	(N) M		(N) M
5 plateau	GM		G M	G M	G M		G M
6 avaler	G M		G M	G (N)	G (N)		G (N)
7 dégoût	G M		(N) M	G M	(N) M		G M
8 un petit creux	(N) M		G M	(N) M	(N) M		(N) M
9 mets	(N) M		G M	G (N)	G (N)		(N) (N)
10 délicieux	G M		G M	G M	G M		G M
11 chaumière	G M		G M	G M	G M		G M
12 de bonnes manières	G M		G M	(N) M	(N) M		(N) M
13 savoureux	(N) (N)		G M	G (N)	G (N)		G M
14 se régaler	G M		G M	G M	(N) M		G (N)
15 être rassasié	G (N)		G M	(N) M	G M		G M
16 appétit	(N) M		G M	(N) M	(N) M		G M
17 engloutir	G M		G M	(N) M	(N) M		(N) M
18 dévorer	G M		G M	(N) M	G (N)		G M
19 savourer	(N) (N)		(N) M	G M	G (N)		(N) M
20 s'étrangler	G M		G M	G M	G M		G M

15/20 17/20 16/20 19/20 14/20 16/20 13/20 15/20 14/20 17/20

f. Résultats de l'évaluation de la réutilisation du vocabulaire en contexte à long terme (séance 6) :

Timéo  $\frac{14}{20}$   $\boxed{28\%}$  2/10  
 fourneau, marmite, servir, ~~chaudière~~ englouti, gâteaux

Taslima  
 servantes, fourneau (par pour le bon objet)  
 dévorer, servir, goûter  $\frac{4}{20}$  2/10  
 $\boxed{40\%}$

Louha  
 marmite, ~~assiette~~, dévorer, fourneau, plateau  
 délicieux  $\frac{10}{20}$   $\boxed{5/20}$  2,5/10  
 $\boxed{50\%}$

Calil  
 régusta,  $\boxed{50\%}$  2,1/10

---

Victor E.  $\boxed{90\%}$   $\boxed{25\%}$   
 fourneau, chaudière, ~~servir~~, engloutit  
 délicieux, ~~assiette~~, ~~plateau~~, se régaler  $\frac{5}{18} \times 100$

Eileen  $\frac{18}{20}$  mém  $\Rightarrow$   $\boxed{5/20}$   $\boxed{27\%}$   $\frac{2,5}{18}$   
 chaudière, délicieux, servir  $\frac{3}{20}$   $\boxed{1,5}$

Dalil  $\frac{3}{10}$   $\boxed{30\%}$   $\boxed{1,5}$   $\frac{3}{10} \times 100 = 30$   
 se régale, dévorer, servir, chaudière  
 fourneau, avaler, délicieux, plateau  $\frac{5 \times 100 = 27 \times 100}{120}$   
 $\frac{14}{20}$   $\frac{8}{20}$   $\boxed{4}$   
 2,6/10  $\boxed{57\%}$

Te'a  
 marmite, fourneau, servir, avaler  
 ustensiles  $\frac{17}{20}$   $\boxed{59\%}$   
 un petit creux, mets, délicieux  $\frac{10}{20}$   
 chaudière, englouti

Mila  
 marmite, fourneau, servir, plateau  
 avaler tout,  $\frac{16}{20}$   $\boxed{56\%}$   
 chaudière, engloutit  $\frac{9}{20}$   
 se régale, dévorer

Esteban  
 marmite, ustensiles, servir, plateau  
 mets, de bonne manière, se régale  $\frac{9}{20}$   $\boxed{60\%}$   
 savoureux, engloutit  $\frac{15}{20}$   $\boxed{9,3/20}$