

# Table des matières

<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
1.1 QUELLE PLACE POUR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE ? .....	6
<b>2. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>7</b>
<b>3. CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>8</b>
3.1. LEXIQUE OU VOCABULAIRE ? .....	8
3.2. COMMENT ENSEIGNER LE VOCABULAIRE ? .....	9
3.3. RELIER LES MOTS NOUVEAUX AU RESEAU LEXICAL PRESENT.....	10
3.4 ENSEIGNEMENT SPECIFIQUE OU ENSEIGNEMENT INTEGRÉ ? .....	10
3.5. QUELS MOTS ENSEIGNER ? .....	12
3.6. LES TYPES PERCEPTIFS .....	13
<b>4. METHODOLOGIE.....</b>	<b>14</b>
4.1. NOTRE DISPOSITIF .....	15
4.2. CHOIX DU LIVRE ET THEMATIQUE RETENUE .....	16
4.3. LES SEQUENCES D'ENSEIGNEMENT .....	16
4.4. LES DIFFERENTES VARIABLES .....	17
4.5. NOTRE POSITION DE CHERCHEUR .....	17
<b>5. ANALYSE.....</b>	<b>18</b>
5.1 ANALYSE DU PRE-TEST .....	21
5.1.1 <i>En fonction du genre</i> .....	22
5.1.2 <i>En fonction du niveau scolaire</i> .....	23
5.1.3 <i>En fonction du type de classe (test/témoin)</i> .....	25
5.2 ANALYSE DU POST-TEST .....	27
5.2.1 <i>En fonction du genre</i> .....	28
5.2.2 <i>En fonction du niveau scolaire</i> .....	30
5.2.3 <i>En fonction du type de classe (test/témoin)</i> .....	32
5.3 SYNTHÈSE .....	33
5.4 ANALYSE DU DISPOSITIF .....	34
5.5 DIFFICULTES RENCONTREES .....	41
<b>6. CONCLUSION .....</b>	<b>41</b>
<b>7. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>44</b>
<b>8. SITOGRAPHIE.....</b>	<b>45</b>
<b>9. DISCOGRAPHIE .....</b>	<b>45</b>

MUSIQUE DOUCE POUR LES TOUT-PETITS, ELEMENTS NATURELS, 2008 .....	45
LE VOYAGE DE L'EAU, CHANSONS FUTEES DE BEA, 2013 .....	45
<b>10. ANNEXES .....</b>	<b>46</b>
10.1 LOTO .....	46
10.2 LES IMAGES DES PRE-TEST ET POST-TEST .....	52
10.3 SEQUENCES .....	61
10.3.1 <i>Le français</i> .....	61
10.3.2 <i>Les sciences</i> .....	65
10.3.3 <i>L'éducation physique</i> .....	68
10.3.4 <i>La musique</i> .....	72
10.4 CHANSON : LE VOYAGE DE L'EAU .....	75
<b>11. RESUME DU TRAVAIL.....</b>	<b>76</b>
11.1. LES MOT-CLES .....	76

## 1. Introduction

Lors de diverses expériences sur le terrain du cycle 1, nous avons pu constater que le vocabulaire est souvent enseigné de manière identique dans chaque classe. Cela consiste à partir d'albums de jeunesse qui font partie des moyens d'enseignements romands et d'en tirer des listes de vocabulaire qui seront apprises chaque semaine. Généralement, nous avons pu observer que pour contrôler l'acquisition du vocabulaire une dictée était réalisée en fin de semaine. N'y aurait-il pas une autre manière de travailler le vocabulaire ?

Nous savons que le lexique n'est pas un élément stable, mais au contraire qu'il évolue grâce à différents facteurs comme le temps, les lieux, les milieux socioculturels et les cultures.

Nous nous interrogeons également sur la place qu'a l'enseignement du vocabulaire.

Nous souhaitons proposer un dispositif pluridisciplinaire innovant pour le travail du vocabulaire sur le thème de l'eau. Nous imaginons que travailler un vocabulaire précis dans différentes disciplines et lors de divers moments permet un ancrage plus profond de ce premier dans les acquisitions des élèves. Nous souhaitons également proposer une approche de ces mots par différents canaux perceptifs (auditif, visuel et kinesthésique) et encourager la répétition afin de favoriser la mémorisation.

Nous avons donc décidé d'élargir le champ des disciplines afin de découvrir dans quelles mesures elles pouvaient influencer le développement et l'acquisition du vocabulaire chez les élèves du cycle 1 afin de favoriser un processus de secondarisation. Nous entendons par ce terme la capacité qu'a un élève d'intégrer un mot et de le réemployer dans un contexte différent.

Nous nous sommes donc posé les questions suivantes :

- Comment acquérir un vocabulaire spécifique sur du long terme ?
- Est-ce que travailler un vocabulaire spécifique dans différentes situations, disciplines, aide à son acquisition ?
- Le langage oral dans l'acquisition du vocabulaire joue-t-il un rôle ou l'écrit est-il primordial ?
- Quels sont les outils nécessaires aux enseignants pour développer le vocabulaire de leurs élèves ?
- Le travail pluridisciplinaire peut-il aider à développer le vocabulaire ?
- Comment intégrer un groupe de mots lié à une thématique dans plusieurs disciplines ?

À la suite de ces questions, nous en sommes arrivées à formuler notre question de recherche : « *Les élèves de 3<sup>e</sup> HarmoS qui bénéficient de l'enseignement d'une liste de mots de vocabulaire dans plusieurs disciplines performent-ils mieux que ceux qui ne les travaillent qu'en français ?* »

### **1.1 Quelle place pour l'enseignement du vocabulaire ?**

Selon Léon (2008), « *la pratique quotidienne de la classe a longtemps réservé à la grammaire la part du lion, reléguant le vocabulaire à un rôle secondaire* ».

Cette citation est confirmée par Boisseau (2005) qui nous explique que la syntaxe est prioritaire pour la structuration de la pensée des élèves, le vocabulaire ne venant qu'ensuite. De plus, pour le vocabulaire, il est important de différencier les moments de découverte de ceux de l'utilisation.

Le premier cycle est un terreau fertile à l'apprentissage du vocabulaire. En effet, durant l'école primaire, le vocabulaire se développe naturellement au rythme d'environ 1000 mots par an. L'école a alors pour but d'accompagner, d'amplifier et de structurer cet apprentissage. Il s'agit alors de trouver le bon équilibre entre le quantitatif et le qualitatif (Léon, 2008).

Anctil (2015) signale également que le lexique est le parent pauvre de la classe de français et que le vocabulaire est trop peu enseigné. En effet, le vocabulaire est toujours présent, mais très peu abordé de front. Il pense que cela vient principalement du fait que le lexique a une taille conséquente et qu'il n'est pas toujours aisément de savoir par où commencer. En outre, le système lexical semble plus difficile à appréhender et moins rigide que la grammaire et les élèves arrivent en classe avec de grandes disparités au niveau de leurs acquisitions personnelles. De plus, peu de matériel est mis à la disposition des enseignants pour travailler ce domaine.

Nous sommes parties de ces constats pour penser notre dispositif.

## 2. Problématique

Comme indiqué dans l'introduction, nous avons pu remarquer que le vocabulaire est souvent enseigné de manière identique dans chaque classe. En effet, les enseignants créent des listes de mots, souvent en lien avec les albums de littérature jeunesse des méthodologies. Ces mots de vocabulaire sont à apprendre en devoir et font l'objet d'une dictée en fin de semaine.

La feuille qui permet de travailler ce vocabulaire est souvent construite de la même manière d'une semaine à l'autre. Ceci ne permet donc pas de travailler les multiples facettes des mots, mais uniquement l'aspect orthographique.

À la suite de ces observations, il est important pour nous d'aborder l'organisation des apprentissages en prenant comme base le Plan d'Études Romand (PER). L'objectif L1 16 sur le fonctionnement de la langue propose de « s'approprier les outils de base pour comprendre et produire des textes ». Le vocabulaire en fait donc partie. Pour le cycle 1, il est attendu des élèves « d'utiliser un vocabulaire adéquat dans ses propres productions et d'utiliser ses connaissances du système lexical pour donner du sens à ce qu'il lit ». Nous pouvons également constater que le vocabulaire est utilisé de différentes manières tant à l'écrit (L1 11-12) qu'à l'oral (L1 13-14). En effet, le français étant la langue première en Suisse romande, elle est alors la langue transdisciplinaire : elle est utilisée dans toutes les branches scolaires et joue ainsi un rôle dans la réussite ou non des élèves. Nous pouvons donc constater que le vocabulaire peut-être travaillé pour lui-même lors des cours de français, mais également lors de l'enseignement des autres disciplines scolaires. Selon Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2013), la dichotomie entre « langue-objet » et « langue-outil » est encore un sujet à débat : certains préfèrent concilier les deux alors que d'autres préfèrent favoriser l'une ou l'autre.

L'enseignant se doit alors d'« élaborer et enrichir un capital de mots en fonction des activités de la classe et des ouvrages de référence et de réactiver régulièrement ce vocabulaire dans des activités significatives » (CIIP, 2010-2014).

Selon Léon (2008), pour connaître un mot, il importe de savoir l'identifier à l'oral, de le lire, de le réemployer en contexte, de l'orthographier, de l'analyser grammaticalement et de le définir. Pour cette recherche, nous favorisons l'identification à l'oral et son réinvestissement en contexte. Afin d'approfondir davantage la connaissance d'un mot, il faudrait lui consacrer plus de temps pour l'analyser également sous sa forme écrite.

À la suite de ces constatations, nous avons voulu mettre en place une séquence adaptable qui permette de travailler le vocabulaire de manière pluridisciplinaire durant un temps déterminé ceci afin de travailler les différentes facettes des mots.

### **3. Cadre théorique**

#### **3.1. Lexique ou vocabulaire ?**

Bien que les mots « lexique » et « vocabulaire » soient souvent utilisés comme synonymes, leurs significations ne sont en réalité pas semblables. En effet, selon Cellier (2008) le lexique regroupe l'entier des mots existants pour une langue tandis que le vocabulaire est le répertoire de mots utilisés à l'écrit et à l'oral par une personne. De plus, selon Anctil (2015) le terme vocabulaire sert plutôt à désigner le sous-ensemble du lexique que maîtrise un individu.

Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet (2008) déclarent que le lexique n'est pas une simple liste que nous pouvons classer par ordre alphabétique, mais qu'il s'organise sur deux plans. Tout d'abord, il y a le plan du sens qui est constitué de la sémantique lexicale et qui consiste à analyser le sens des mots et les relations de sens qu'ils entretiennent entre eux. Ensuite, il y a le plan de la forme qui étudie l'organisation formelle du lexique à travers la morphologie lexicale. Il s'agit d'analyser la structure des mots et les relations de forme et de sens qui existent entre eux. La structure construite par ces deux aspects est complexe et elle est elle-même insérée dans le système de la langue dans son entier.

L'unité du lexique est le mot. Un mot est composé de trois aspects qui sont autant de difficultés pour établir la liste des unités syntaxiques de la langue française. Il s'agit de la forme, du sens et de la classe syntaxique (Lehmann A., Martin-Berthet F., 2008).

Prenons un exemple pour expliciter ces trois concepts : le mot chaise est composé des lettres C-H-A-I-S-E qui font sa forme, son sens est un meuble sur lequel nous pouvons nous asseoir et concernant sa classe syntaxique, il s'agit d'un nom au féminin.

Dans notre travail, nous nous focalisons sur le vocabulaire, car nous pouvons influencer son acquisition et sa compréhension contrairement au lexique qui, lui, est bien trop vaste.

### 3.2. Comment enseigner le vocabulaire ?

Selon Vancomelbeke (2004), l'enseignement du vocabulaire est défini selon trois concepts : la relation sémantique, le champ lexical structuré et l'analogie. Le premier concept intervient lorsqu'une relation peut être établie entre deux mots et que cette dernière est généralisable. Le champ lexical structuré est une mise en évidence de mots en lien avec un mot-clé selon différentes catégorisations. L'analogie, quant à elle, permet de relever une certaine régularité ou récurrence.

Cependant, le lexique est un ensemble complexe qui fait appel à différentes parties de la grammaire française : la phonologie pour la prononciation, la morphologie pour la forme des mots, la sémantique pour la signification et la syntaxe pour les propriétés combinatoires.

De plus, un mot n'a de sens qu'en rapport avec d'autres termes. Les mots sont en relation entre eux, mais également de manière hiérarchique. Ils peuvent alors être abordés de trois manières différentes : par une approche pragmatique où l'intérêt est plutôt porté sur le texte de manière globale, l'approche syntaxique par laquelle nous pouvons analyser les mots au sein d'une phrase et de leurs relations entre eux et, en ce qui concerne l'approche sémantique, il s'agit de focaliser l'attention sur le mot en tant que signe. Ces trois approches permettent d'analyser les mots en fonction de différents facteurs. Dans la première, le sens général du texte est une aide, dans la deuxième le rapport entre les mots nous indique sa fonction et la troisième nous permet de nous focaliser sur le mot lui-même.

Selon Bonnet, Demaurex, Ticon, & Zutter (2012), un apprentissage multi-épisodique permet de faire évoluer le volume et l'organisation du vocabulaire afin de l'utiliser à bon escient dans diverses situations. Ce type d'apprentissage consiste à proposer aux élèves plusieurs moments où le mot est vu dans différents contextes. En effet, la mémoire est plus résistante dans le temps lorsqu'elle se construit sur une répétition d'épisodes et dans des contextes linguistiques différents. Ainsi, l'exemple proposé dans ce livre encourage l'apprentissage du mot « soyeux » lors d'une recherche dans le dictionnaire, de lecture de textes poétiques, dans un conte ou encore dans différents exercices de vocabulaire.

Cependant, ici encore, toutes ces rencontres se font dans le domaine du français alors que les portes d'autres disciplines sont encore fermées.

### **3.3. Relier les mots nouveaux au réseau lexical présent**

Il est également nécessaire selon Anctil (2015), de mettre en lien les mots nouveaux avec un réseau lexical déjà présent. Plus un mot présente de liens avec d'autres de notre vocabulaire, plus nous y avons accès rapidement et plus notre connaissance de ce mot s'approfondit. Plus notre compréhension de l'organisation du système lexical est grande, plus notre acquisition du vocabulaire est efficace.

En effet, bien que la plupart des mots soient acquis de manière accidentelle, lorsque nous essayons de transmettre un vocabulaire, il est essentiel de se baser sur des mots très fréquents plus que sur des mots compliqués.

En outre, lorsque nous voulons accroître le vocabulaire de nos élèves, il y a deux manières de procéder. Tout d'abord, il est possible d'apprendre de nouveaux mots, de mettre une nouvelle étiquette sur un concept déjà connu ou à l'inverse, de mettre un nouveau concept sur une étiquette déjà connue ou encore de mettre une nouvelle étiquette sur un nouveau concept. Dans ce cas, nous travaillons sur la taille du vocabulaire. Ensuite, il est également possible de travailler sur la profondeur du vocabulaire. Pour cela, il faut approfondir la connaissance de mots que nous possédons déjà à un certain degré soit au niveau des cooccurrences possibles soit au niveau de l'orthographe soit au niveau du régime. La cooccurrence correspond à l'association de deux mots comme s'ils allaient de pair (exemple : le mot « goutte » est souvent associé à l'eau pour former le groupe de mots « goutte d'eau »). Par « régime », il faut comprendre l'organisation et le rôle des mots au sein de la phrase.

Nous pouvons donc passer par l'apprentissage de nouveaux mots, mais aussi par de nouveaux sens donnés aux mots que nous connaissons déjà pour agrandir le vocabulaire (Anctil, 2015).

### **3.4 Enseignement spécifique ou enseignement intégré ?**

En ce qui concerne le choix entre un enseignement spécifique ou intégré du français, il est important de prendre en compte les contextes sociolinguistiques, les modalités d'usage du français à l'école comme dans la société, mais également les caractéristiques propres à chaque apprenant. Cela permet de proposer les apprentissages de manière plus adéquate et de penser les moyens et les situations d'enseignement de manière différenciée.

L'apprentissage d'une langue est complexe, car cette dernière contient de nombreuses facettes. Le développement des capacités langagières orales et écrites, la réflexion sur la langue ou la construction de références culturelles sont des aspects de la langue qui demandent un enseignement spécifique. Ce dernier permet alors de se focaliser sur ces différents apprentissages.

A contrario, l'enseignement intégré du français relève l'aspect véhiculaire de cette langue. En effet, le français est également la langue transversale à d'autres disciplines et qui demande des connaissances spécifiques dans chaque domaine. Certains genres oraux ou textuels, les contenus notionnels ou autres besoins langagiers sont propres à chaque discipline. La lecture et l'expression orale méritent donc une grande synchronisation entre les différents enseignants des disciplines. Pour une meilleure coordination, Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2013) proposent trois points : tout d'abord, ils encouragent un enseignement intégré du français. Ils conseillent ensuite « d'agencer de manière plus solidaire et plus cohérente » (p. 354) les composantes de la langue afin d'apporter un vrai soutien aux finalités de cette dernière. Au final, il faut tenter de créer des « synergies interdisciplinaires » (p. 354) pour respecter la fonction épistémique du français comme outil pour l'apprentissage de toutes les disciplines scolaires. Afin d'harmoniser l'utilisation du français au travers de toutes les disciplines, il est nécessaire de s'accorder sur la terminologie grammaticale et sur les stratégies de transfert et de différenciation d'une langue à une autre. L'enseignement intégré du français doit prendre en compte le profil linguistique des élèves et donc les langues parlées par les élèves bilingues et plurilingues.

Certaines sous-disciplines, comme les interactions entre l'oral et l'écrit, entre la lecture et l'écriture, entre la lecture et la littérature, demandent un travail spécifique et cloisonné pour en développer les compétences. Cependant, de nombreuses études démontrent l'importance de tisser des liens entre chacune des sous-disciplines. Une réflexion méta-linguistique ainsi qu'une amélioration des capacités langagières sont constatées lors d'une approche interdisciplinaire du français.

### **3.5. Quels mots enseigner ?**

Selon Anctil (2015), pour les élèves les plus faibles, il faut commencer par les mots les plus fréquents et ceux qui sont maîtrisés à l'oral et qui se retrouvent dans la majorité des textes. Pour cela, il est intéressant de se baser sur les listes de fréquence des mots.

Pour faire ce choix, il est également possible de choisir un thème ou un registre de langue spécifique.

À la suite de ces propositions, nous décidons d'utiliser la liste de fréquence de mots utilisée par le logiciel « Antidote » pour sélectionner les mots dont la fréquence est au-dessus de 50.

« Antidote » est un logiciel de correction grammaticale qui réunit un correcteur, dix dictionnaires, dix guides linguistiques, un prisme de révision, un prisme d'inspection et d'autres outils. Grâce à cet outil, nous choisissons les mots les plus adaptés en fonction de leur occurrence dans la langue française.

De plus, étant donné que nous souhaitons aborder le thème de l'eau et de son cycle, nos mots de vocabulaire sont tous liés à cette thématique.

Voici les mots que nous sélectionnons, ainsi que leur fréquence :

- le soleil (62)
- le nuage (55)
- la pluie (58)
- une goutte (52)
- la neige (58)
- le courant (60)
- la glace (58)
- l'eau (69)
- la vapeur (53)
- le cycle (59) de l'eau

### 3.6. Les types perceptifs

Lors de nos diverses formations et expériences, nous avons entendu parler de ces différents types perceptifs qui favoriseraient un meilleur apprentissage. Certains d'entre nous seraient visuels, d'autres kinesthésiques ou encore auditifs. Il y aurait également des apprenants qui seraient plus « globaux » ou plus « analytiques ». Ces premiers ont besoin d'une vision d'ensemble pour mieux comprendre tandis que les seconds se contentent d'apprendre une partie après l'autre.

Cependant, de nombreuses études vont à l'encontre de ces théories. En effet, elles les considèrent même comme des « neuromythes » qui sont de fausses conceptions sur le fonctionnement du cerveau. De nombreuses études ont été menées, mais aucune n'a prouvé de manière effective que chaque apprenant peut être « catégorisé » dans une ou l'autre des cases. Ils proposent de parler plutôt de préférences que chacun a pour apprendre, car chaque situation d'apprentissage est différente et chacun a peut-être besoin d'une approche différente. D'autres facteurs doivent être pris en compte lorsque nous parlons d'apprentissage. En effet, selon Steven A. Stahl (1999), il y a des styles cognitifs différents (certaines personnes sont plus ou moins impulsives et d'autres réfléchies), des types de personnalité (être plus ou moins introverti ou extraverti) et également des aptitudes propres à chacun. Concernant ces dernières, il y a sept dimensions différentes : les linguistes, les logico-mathématiciens, les spatiaux, les kinesthésiques, les musicaux, les inter-personnels ou intra-personnels. Ces deux derniers semblent être plus liés à des traits de personnalité qu'à des aptitudes ou à des préférences face aux apprentissages.

Les études qui ont été menées dans ce domaine ne sont pas effectives. Elles ont relevé que la majorité des apprenants interrogés ont une préférence pour une réponse parmi celles qui sont proposées. De plus, les questions posées sont suffisamment spécifiques tout en étant vagues pour que les personnes interrogées aient leur propre interprétation. L'article de Steven A. Stahl (1999), propose un exemple clair : par le mot « musique » est-ce que nous entendons de la musique classique ou du rap ? Chacun peut interpréter cette question comme il le souhaite. De plus, une étude doit être fiable, c'est-à-dire que si nous menons à nouveau l'étude, les résultats doivent être très semblables d'une fois à l'autre. Ce n'est pas toujours le cas, car les habiletés des apprenants évoluent au fur et à mesure de leurs apprentissages et de leurs préférences dans tel ou tel contexte. Il est alors favorable de proposer des séquences qui ouvrent plusieurs canaux perceptifs afin de prendre en compte la diversité des apprenants.

En ce qui concerne le nombre de fois nécessaire à la bonne et durable mémorisation d'un mot, il faut en principe six à dix répétitions d'épisodes pour que le sens et la forme restent durablement (Bonnet, C. [2012]).

Nous avons alors créé des séquences réinvestissant plusieurs fois les mêmes mots et qui proposent différentes approches afin de répondre aux besoins de chacun.

## 4. Méthodologie

En fonction de notre question de recherche, nous décidons de prendre appui sur une ingénierie didactique. Cette méthodologie permet l'analyse interne d'un dispositif utilisé en classe.

Conçue selon quatre phases chronologiques (Cèbe & Goigoux, 2007), l'ingénierie didactique permet :

1. De faire des analyses préliminaires sur le sujet abordé
2. De concevoir et d'analyser *a priori* des situations didactiques
3. D'entrer dans une phase d'expérimentation
4. D'analyser et d'évaluer *a posteriori* les données recueillies

Cette méthode nous semble la plus adéquate, car elle nous permet de créer un dispositif ainsi que des séquences d'enseignement dans plusieurs disciplines puis de les mettre à l'épreuve et d'en tirer des conclusions.

Pour pouvoir observer si notre dispositif influence l'acquisition du vocabulaire et plus particulièrement l'acquisition du sens des mots, il est nécessaire d'avoir une classe expérimentale (test) et une classe de référence (témoin). Pour cette recherche, nous sélectionnons deux classes « test » et deux classes « témoin » afin d'obtenir un plus grand échantillon de données. Les classes « témoin » doivent travailler le vocabulaire de manière habituelle, tandis que les classes « test » suivent les séquences pluridisciplinaires que nous prévoyons.

#### 4.1. Notre dispositif

Plan de recherche :

	Pré-test	Phase d'expérience	Post-test
Deux classes « test »	Évaluation – Connaissance du lexique – Compétence lexicale	Quatre séquences : – Français – Sciences – Éducation physique – Musique	Évaluation – Connaissance du lexique – Compétence lexicale
Deux classes « témoin »	Évaluation – Connaissance du lexique – Compétence lexicale	Séquence supposée « traditionnelle » Apprentissage selon les instructions officielles	Évaluation – Connaissance du lexique – Compétence lexicale

Tableau 1 : inspiré de Bonnet, C., Demaurex, M., Ticon, J. & Zutter, I. (2012). *Mots en scène*. Paris : L'Harmattan

**1. Pré-test :** présenter des images du livre « *Bon voyage petite goutte* » (Anne Crausaz, 2014) sur le cycle de l'eau aux élèves (sans le texte) et leur demander de mettre ces images dans le bon ordre selon eux. Ensuite, ils doivent nous raconter l'histoire qu'ils se sont imaginée (individuellement).

Au total, six élèves par classe sont sélectionnés en fonction de leur genre (garçon et fille) et de leur niveau scolaire.

Leurs mains ainsi que les images sont filmées et les élèves sont enregistrés afin d'avoir des traces sur lesquelles baser nos analyses. Pour la récolte des données, une grille est remplie afin de constater quels mots, parmi les dix que nous avons choisis, les enfants utilisent. Nous prenons également en compte le contexte d'énonciation. Pour remplir notre tableau de données, nous ne gardons que les mots utilisés dans le bon contexte.

Nous nous inspirons des modèles de grilles proposées par Emmanuelle Canut (2006) pour créer celle que nous utilisons.

**2. Expérimentation :** travailler, sur une semaine, le vocabulaire lié à la thématique du cycle de l'eau dans quatre disciplines différentes (français, sciences de la nature, musique et

éducation physique). Nous avons sélectionné dix mots que nous travaillons plus particulièrement. Il s'agit des mots suivants : le soleil, le nuage, la glace, la pluie, une goutte, l'eau, la neige, le courant, la vapeur, le cycle de l'eau.

**3. Post-test par entretiens semi-dirigés :** évaluer l'acquisition du vocabulaire en demandant aux mêmes élèves (que lors du pré-test) de raconter l'histoire de *Bon voyage petite goutte* (Anne Crausaz, 2014) et observer si le vocabulaire travaillé durant cette période est correctement réinvesti. Ils sont également filmés et enregistrés à ce moment-là et nous remplissons la même grille que lors du pré-test.

#### **4.2. Choix du livre et thématique retenue**

Le thème est le cycle de l'eau et tout ce qui a trait à cette thématique. Cette dernière fait partie des sujets à aborder à ce niveau de la scolarité selon le PER (CIIP, 2010-2014). Boisseau (2005) propose également de travailler le thème de la météo, dans lequel nous retrouvons des mots tels que : soleil, pluie, goutte, nuage ou neige. De plus, Boisseau parle également d'activités scientifiques qui permettent de placer ces mots dans des contextes.

Comme point de départ, nous choisissons le livre « *Bon voyage petite goutte* » (Anne Crausaz, 2014), car nous trouvons les images explicites et avec suffisamment d'indices pour aider les élèves à organiser leur récit. Nous sélectionnons donc neuf images de cet ouvrage pour réaliser notre pré-test et notre post-test. Ces illustrations ont été choisies en fonction des mots de vocabulaire que nous voulons que nos élèves acquièrent. Chaque image est en lien avec au moins un mot.

#### **4.3. Les séquences d'enseignement**

Nous prévoyons de réaliser une séquence de 45 minutes dans chacune des disciplines suivantes : français, sciences de la nature, musique et éducation physique. Nous choisissons pour toutes les disciplines de créer des moments où les mots sélectionnés sont mis en évidence. Ainsi, ce vocabulaire est vu et travaillé de manière pluridisciplinaire afin d'engager différentes approches de ces dix mots.

En ce qui concerne la répartition des apprentissages dans le temps, nous savons qu'il serait préférable de distribuer cela sur plusieurs jours plutôt que de le condenser sur un ou deux jours (Bonnet [2012]). Baddeley (1993) et Lieury (2004) conseillent même de concentrer les premiers moments de découvertes pour ensuite les espacer.

Cependant, dans notre cas, nous devons faire face à des contraintes organisationnelles. Dans une première classe « test », les quatre séquences sont menées sur deux jours. Dans la seconde classe « test », les quatre séquences sont enseignées sur trois jours.

#### **4.4. Les différentes variables**

Lors de notre recherche, nous prenons en compte différentes variables. Nos deux critères principaux sont le genre des élèves et leur niveau scolaire. Nous nous basons donc sur le niveau général des élèves et leur genre afin de déterminer lesquels correspondent à notre recherche. En ce qui concerne les classes « témoin », nous demandons à l'enseignante de la classe de choisir six élèves en fonction de leur genre et de leur niveau scolaire. À savoir pour chaque niveau (bas — moyen — haut) une fille et un garçon. Pour les deux classes « test », nous connaissons les élèves, nous avons alors choisi nous-mêmes six élèves répondant à nos critères.

#### **4.5. Notre position de chercheur**

Selon la typologie de Gagné (1989) qui a comme double critère l'objectif et la méthodologie, notre travail se situe dans la méthode de « recherche-action » : il s'agit alors d'élaborer, de tester et d'évaluer différents outils pédagogiques. La méthodologie dite « recherche expérimentale » est également une démarche dont nous nous sommes inspirées, car elle nécessite de poser des hypothèses dans un cadre théorique défini en prenant en compte plusieurs variables. Puis, nous vérifions les hypothèses. Les données sont prises dans une classe expérimentale et dans une classe « témoin », puis sont comparées. Les résultats sont transmis sous forme de statistiques.

À travers notre mémoire, nous nous inspirons des deux types de recherche afin de compléter notre dispositif.

Dans le cadre de ce travail, nous souhaitons comparer quatre classes (deux classes « test » et deux classes « témoin ») afin de voir si notre dispositif permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats.

## 5. Analyse

Nous analysons deux domaines dans ce mémoire. En effet, il y a d'un côté l'analyse des productions d'élèves lors du post-test afin de savoir si leurs résultats ont évolué grâce à notre dispositif, mais également l'analyse de notre dispositif en lui-même.

Voici ce que nous proposons afin de récolter des données concernant l'évolution des connaissances des élèves : nous utilisons comme outil une caméra et un enregistreur audio qui nous permettent de filmer l'élève en train de raconter l'histoire. Nous avons ensuite un tableau pour l'évaluation diagnostique et un autre pour l'évaluation finale. Dans ce tableau à double entrée, il y a les mots que nous souhaitons travailler ainsi que leurs utilisations adéquates ou non.

Voici le tableau utilisé lors des différents tests :

	Utilisé dans le bon contexte	Utilisé dans un contexte non adéquat	Pas utilisé	Remarques
le soleil				
le nuage				
la glace				
la pluie				
une goutte				
l'eau				
la neige				
le courant				
la vapeur				
le cycle de l'eau				

Tableau 2 : grille de prise de données

Nous ne souhaitons pas uniquement effectuer une analyse quantitative, mais également qualitative des apprentissages. Nous ne nous basons pas seulement sur les croix que nous allons mettre dans les cases du tableau, mais également sur la pertinence de ce que les élèves disent en lien avec le contexte d'énonciation.

Pour l’interprétation des résultats, nous choisissons de mettre le nombre d’élèves qui a mentionné le mot « juste » dans le bon contexte. Par mot juste, nous entendons l’utilisation du mot « pluie » et non du verbe « pleuvoir », par exemple.

Dans chaque colonne verticale, nous avons à gauche le résultat des classes « témoin » et à droite, celui des classes « test ». Nous comptons le nombre d’élèves de cette catégorie ayant utilisé un mot « juste » et dans le bon contexte. Chaque catégorie compte deux élèves. Les résultats sont alors de zéro, d’un ou de deux élèves par catégorie. Pour une question de visibilité, nous choisissons de ne pas inscrire le nombre 0.

Afin de mieux visualiser l’évolution, nous décidons de séparer les résultats du pré-test et ceux du post-test.

## 5.1 Analyse du pré-test

	Fille — bas		Fille — moyen		Fille — haut		Garçon — bas		Garçon — moyen		Garçon — haut		
	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test	
le soleil													
le nuage	1	2	2	1	1	2			1	2	2	1	2
la glace													
la pluie	1	1	1			2	1			1	1		
une goutte	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	
l'eau	2	2	1	1	1		2	2	1	2	1	1	
la neige	1			1	1	1					1		
le courant													
la vapeur						1							
le cycle de l'eau													

Tableau 3 : résultats du pré-test par niveau scolaire et par genre

Nous constatons que les mots les plus utilisés et par le plus grand nombre des élèves sont ceux qui font référence à la météo et qui sont probablement vus quotidiennement. Nous observons que le mot soleil n'a jamais été utilisé parmi les dix-huit élèves interrogés. Cela est sûrement dû au manque de référence visuelle directe dans les images. En effet, à aucun moment le soleil n'apparaît, ce qui constitue un biais dans notre expérience. Il est nécessaire que les élèves fassent une inférence afin d'expliquer la transformation de la goutte en vapeur. Cependant, ce phénomène scientifique n'est pas encore connu de tous. À ce stade précis de la recherche, cela peut paraître normal vu que la thématique n'a pas encore été travaillée.

### 5.1.1 En fonction du genre

Lors de la mise en place du pré-test, nous remarquons que le genre n'a pas d'influence particulière au niveau des résultats.

	Filles	Garçons
le soleil	0	0
le nuage	9	8
la glace	0	0
la pluie	5	3
une goutte	7	9
l'eau	7	9
la neige	4	1
le courant	0	0
la vapeur	1	0
le cycle de l'eau	0	0

Tableau 4 : nombre d'élèves ayant mentionné ce mot en fonction du genre

En effet, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, il n'y a que très peu de différences entre les garçons et les filles. Tout d'abord, il est possible d'observer qu'aucune fille ainsi qu'aucun garçon n'a utilisé les mots : le soleil, la glace, le courant et le cycle de l'eau. Si nous prenons les autres mots de la liste, nous constatons qu'il y a également très peu de différences. Nous observons que neuf filles sur douze ont utilisé le mot nuage contre huit garçons sur douze. Cinq filles ont employé le mot pluie contre trois garçons, le mot goutte a été exploité par sept filles et neuf garçons, sept filles et neuf garçons se sont servis du mot eau, quatre filles ont utilisé le mot neige contre trois garçons et une fille a employé le mot vapeur alors qu'aucun garçon ne s'en est servi.

Nous constatons donc que les différences entre les genres s'élèvent au maximum à trois élèves dans un cas, ce qui représente 12,5 % de la population choisie alors que pour les autres mots, la différence est plutôt de 4 % à 8,5 %. Bien que ces nombres semblent importants, il ne faut pas oublier que notre échantillon n'est pas très élevé.

### 5.1.2 En fonction du niveau scolaire

Si nous observons les différences entre les niveaux scolaires, il est tout d'abord important de noter que le genre, à chaque niveau scolaire, ne semble pas influencer l'utilisation des mots.

	Niveau scolaire bas	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire élevé
le soleil	0	0	0
le nuage	4	7	6
la glace	0	0	0
la pluie	3	3	2
une goutte	4	5	7
l'eau	8	5	3
la neige	1	2	2
le courant	0	0	0
la vapeur	0	0	1
le cycle de l'eau	0	0	0

Tableau 5 : nombre d'élèves ayant mentionné ce mot en fonction du niveau scolaire

Les élèves qui ont un bas niveau scolaire ont utilisé cinq mots différents, les élèves de niveau scolaire moyen ont également employé cinq mots différents et les élèves de haut niveau se sont servis de six mots différents.

Nous constatons donc que la variété des mots utilisés ne dépend pas du niveau scolaire. Cependant, nous pouvons également prendre en compte le nombre de fois que les mots sont utilisés ce qui peut nous donner d'autres indications.

Dans ce cas, les élèves de bas niveau scolaire ont employé quatre fois le mot nuage, trois fois le mot pluie, quatre fois le mot goutte, huit fois le mot eau et une fois le mot neige. Les élèves de niveau scolaire moyen ont, quant à eux, utilisé sept fois le mot nuage, trois fois le mot pluie, cinq fois le mot goutte, cinq fois le mot eau et deux fois le mot neige. Enfin, les élèves de haut niveau se sont servis du mot nuage six fois, du mot pluie deux fois, du mot goutte sept fois, du mot eau trois fois, du mot neige une fois et du mot vapeur une fois. Lorsque nous observons ainsi les résultats, nous nous apercevons que ce n'est pas parce que les élèves ont un meilleur niveau scolaire qu'ils utilisent un plus grand nombre de fois les mots. De ce fait, nous pouvons constater que dans ces pré-tests, les niveaux scolaires n'ont pas non plus influencés de manière significative les résultats.

### 5.1.3 En fonction du type de classe (test/témoin)

Le dernier critère qui peut encore influencer les résultats de ces pré-tests est l'appartenance des élèves à une classe « test » ou à une classe « témoin ». Nous procérons donc à la comparaison de ces deux types de classe en commençant par le nombre de mots différents utilisés, sans prendre en compte les genres et les niveaux scolaires.

	Classes « témoin »	Classes « test »
le soleil	0	0
le nuage	7	10
la glace	0	0
la pluie	4	4
une goutte	8	8
l'eau	8	8
la neige	2	3
le courant	0	0
la vapeur	0	1
le cycle de l'eau	0	0

Tableau 6 : nombre d'élèves ayant mentionné ces mots en fonction du type de classe

Dans les classes « témoin », cinq mots différents sont utilisés. Il s'agit de nuage, de la pluie, de la goutte, de l'eau et de la neige. En ce qui concerne les classes « test », six mots différents sont employés. Nous retrouvons les mêmes que dans les classes « témoin » ainsi que le mot vapeur qui apparaît également. À nouveau, en fonction de ce critère, nous ne pouvons pas observer de grandes différences.

Nous allons donc observer maintenant s'il y a une plus grande utilisation de ces mots dans l'un ou l'autre de ces types de classe.

Tout d'abord, lorsque nous examinons les mots dont les élèves de la classe « témoin » se sont servis, nous remarquons que le mot nuage a été employé sept fois, que le mot pluie a été utilisé quatre fois, que le mot goutte est apparu huit fois, tout comme le mot eau alors que le mot neige a été servi deux fois. Ensuite, lorsque nous portons notre attention sur les mots dont la classe « test » a fait l'usage, nous nous apercevons que le mot nuage a été mentionné dix fois, que le mot pluie a été employé quatre fois, que les élèves ont servi huit fois les mots gouttes et eau, que le mot neige est apparu trois fois alors que le mot vapeur est apparu une fois.

Nous constatons une légère différence entre les deux types de classe au niveau du nombre de fois que les mots nuage et neige ont été choisis. En effet, les classes « test » ont un peu plus employé ce vocabulaire que les classes « témoin ». Cependant, il n'y a, à nouveau, pas de différences significatives qui nous permettent de dire qu'un type de classe a mieux réussi ce pré-test que l'autre.

## 5.2 Analyse du post-test

	Fille — bas		Fille — moyen		Fille — haut		Garçon — bas		Garçon — moyen		Garçon — haut	
	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test	Témoin	Test
le soleil						2						
le nuage	1	2	1	2	2	2	1	2		1	2	2
la glace				1		2						
la pluie		1	1	2	2	2	1		2	1	2	
une goutte	1	2		1	2	2	2	2	1	1	2	2
l'eau	2	2	1	1	1	2	2			1	1	2
la neige	1			1	2	2	1			1	1	
le courant						1						
la vapeur										1		2
le cycle de l'eau						1		1		1		1

Tableau 7 : résultat du post-test par genre et par niveau scolaire

Contrairement au pré-test durant lequel quatre mots n'ont pas été énoncés par les élèves, lors du post-test chaque mot a été énoncé au moins une fois. En ce qui concerne la nécessité de faire des inférences, les deux filles des classes « test » ont su faire le lien avec le soleil, même si ce dernier n'apparaît pas dans les images proposées. Nous pouvons alors affirmer que ces deux élèves ont compris et retenu ce phénomène scientifique lié à la météo. Cependant, cela ne veut pas dire que les autres élèves ne retiennent pas cet aspect-là du cycle de l'eau.

### 5.2.1 En fonction du genre

Lors du post-test, la différence entre les genres n'est pas négligeable. Les filles ont utilisé neuf mots contrairement aux garçons qui n'en ont utilisé que sept. De plus, de manière générale, les filles ont été plus nombreuses à réinvestir les mots.

	Filles	Garçons
le soleil	2	0
le nuage	10	8
la glace	3	0
la pluie	8	6
une goutte	8	10
l'eau	9	6
la neige	6	3
le courant	1	0
la vapeur	0	3
le cycle de l'eau	1	3

Tableau 8 : nombre d'élèves ayant mentionné ces mots en fonction du genre

Dix filles sur douze ont employé le mot « nuage » contre huit garçons sur douze. Huit filles contre six garçons ont réinvesti le mot « pluie » et neuf filles contre six garçons ont utilisé le mot « eau ». Le mot « neige » a été prononcé par six filles contre trois garçons.

Seule exception, le mot « goutte » qui a été repris par dix garçons contre huit filles. En ce qui concerne les mots qui ont été utilisés trois fois ou moins, nous observons le « soleil », la « glace », le « courant » et le « cycle de l'eau » qui ont été employés uniquement par des filles et le mot « vapeur » qui n'a été prononcé que par trois garçons.

Le plus grand écart est de trois élèves, ce qui représente 12,5 % (trois élèves sur vingt-quatre) sur notre échantillon de vingt-quatre élèves. Ce nombre peut sembler négligeable, mais il est

important de rappeler que notre échantillon de départ n'est pas très élevé. Les autres écarts varient entre 4,16 % et 8,3 %.

### 5.2.2 En fonction du niveau scolaire

Si nous comparons les résultats en fonction des niveaux scolaires, nous pouvons constater que pour le niveau bas, six mots ont été utilisés, pour le niveau moyen huit mots et pour le niveau élevé neuf mots. La différence est d'un ou deux mots entre chaque niveau. Cependant, nous prenons également en compte le nombre de fois que les mots sont utilisés dans chaque niveau, ce qui peut nous donner d'autres indications.

	Niveau scolaire bas	Niveau scolaire moyen	Niveau scolaire élevé
le soleil	0	0	2
le nuage	6	4	8
la glace	0	1	2
la pluie	2	6	6
une goutte	7	3	8
l'eau	6	3	6
la neige	2	2	5
le courant	0	0	1
la vapeur	0	1	2
le cycle de l'eau	1	1	2

Tableau 9 : nombre d'élèves ayant mentionné ces mots en fonction de leur niveau scolaire.

Les élèves ayant un niveau scolaire bas ont réinvesti les mots « nuage », « pluie », « goutte », « eau », « neige » et un élève a employé le mot « cycle de l'eau ». Nous constatons alors que ces mots sont ceux qui sont plus facilement reliés à la météo. En ce qui concerne les élèves de niveau scolaire moyen, le mot « glace » et le mot « vapeur » ont été rajoutés aux mêmes mots que ceux du premier groupe. En ce qui concerne la fréquence, nous observons que les mots « nuage », « goutte » et « eau » reviennent chez plus d'élèves du niveau scolaire bas que du niveau scolaire moyen.

Une hypothèse peut alors être avancée : les élèves du niveau scolaire moyen ont pu employer le mot « glace » ou « vapeur » pour préciser leurs pensées. En ce qui concerne le niveau scolaire élevé, tous les mots ont été employés au moins une fois et de manière générale, ils ont été plus souvent utilisés par les élèves que les deux groupes précédents. Si ce n'est pour le mot « pluie » où le nombre est le même que pour les élèves à niveau scolaire moyen et le mot « eau » qui a été réinvesti autant de fois que les élèves à niveau scolaire bas.

À la suite de ces observations de résultats, nous pouvons alors penser que ce dispositif convient mieux aux élèves de niveau scolaire élevé. En effet, ce premier encourage les enfants à avoir une vision globale du cycle de l'eau et cela ne convient peut-être pas aux deux autres groupes qui n'ont pas la capacité de fonctionner ainsi et qui préfèrent une vision plus précise. Les élèves à niveau scolaire élevé ont peut-être d'autres connaissances préalables qui leur ont permis un support plus stable pour de nouvelles acquisitions. En effet, les élèves retiennent mieux et plus longtemps des mots qui sont associés à d'autres, donc insérés dans des réseaux de mots qui ont un lien de forme et de sens (Lieury, 1997, p. 54). Nous nous sommes également rendu compte que dans nos deux classes « test », à aucun moment nous n'avons verbalisé que ces dix mots étaient à apprendre et à retenir. Peut-être que cela aurait été nécessaire pour impliquer davantage les élèves des niveaux scolaires bas et moyen.

### 5.2.3 En fonction du type de classe (test/témoin)

	Classes « témoin »	Classes « test »
le soleil	0	2
le nuage	7	11
la glace	0	3
la pluie	8	6
une goutte	8	10
l'eau	7	8
la neige	5	4
le courant	0	1
la vapeur	0	3
le cycle de l'eau	0	4

Tableau 10 : nombre d'élèves ayant mentionné les mots en fonction du type de classe

En observant ce tableau, nous constatons que les élèves de classes « test » ont réinvesti au minimum une fois tous les mots. Contrairement aux classes « témoin » qui n'ont utilisé que cinq mots sur dix. De plus, nous constatons qu'un plus grand nombre d'élèves des classes « test » ont su employer les mots concernés que d'élèves des classes « témoin ». En effet, pour le mot « nuage », onze élèves des classes « test » ont utilisé ce mot contre sept des classes « témoin ». De même pour le mot « goutte » où dix élèves de classes « test » ont énoncé ce mot contre huit élèves de classes « témoin ». Nous pouvons également observer cette différence pour le mot « eau ». A contrario, les mots « pluie » et « neige » ont été utilisés par un plus grand nombre d'enfants de classes « témoin » que de classes « test ».

### 5.3 Synthèse

En nous basant sur le tableau du pré-test et celui du post-test, nous remarquons que de manière générale il y a une nette augmentation concernant le nombre de mots utilisés par les élèves des classes « test ».

	Pré-test	Post-test
Classes « test »	6 mots / 10 mots	10 mots / 10 mots
Classes « témoin »	5 mots / 10 mots	5 mots / 10 mots

Tableau 11 : nombre de mots utilisés par les élèves.

Nous pouvons alors observer un accroissement de quatre mots entre le pré-test et le post-test pour les classes « test ». En ce qui concerne les classes « témoin », nous constatons qu'il n'y a aucune amélioration. Il y a donc une différence de 50% d'utilisation des mots entre les élèves de classes « test » et « témoin ». Pour les classes « témoin », nous observons toutefois une augmentation chez les filles et les garçons de niveau scolaire élevé.

Dans les deux classes « test », les filles à niveau scolaire élevé savent réaliser une inférence et utiliser le mot « soleil » pour expliquer le phénomène. Cependant, elles n'ont pas utilisé le mot « vapeur » tel quel, elles lui ont préféré le verbe « évaporer » que nous n'avons pas retenu dans le tableau du post-test.

Lors du post-test, le mot « glace » a été peu investi par les élèves. En effet, l'image représentant la glace est un flocon, ce qui les a poussés à utiliser ce dernier terme à la place du mot attendu par les enseignantes. A contrario, les dix mots sélectionnés ont été cités au moins une fois lors du post-test. Les mots qui n'ont pas ou peu été cités lors du pré-test (le soleil, la glace, la vapeur, le courant et le cycle de l'eau) ont été réinvesti lors du post-test uniquement par des élèves de classes « test ».

Pour un même niveau scolaire, le genre n'a pas eu une influence sur le réinvestissement des mots. Nous constatons une grande évolution entre le pré-test et le post-test des élèves à niveau scolaire élevé, quel que soit le genre.

## 5.4 Analyse du dispositif

Concernant notre dispositif, une fois les pré-test et post-test réalisés, nous prenons conscience du manque de précision des images proposées aux élèves. En effet, le soleil, qui semble un mot attendu, n'apparaît pas. Les images n'étant pas assez explicites, certains élèves ont pris trop à cœur de nous raconter une « jolie histoire ». En effet, nous nous sommes rendu compte que même après le post-test certains élèves n'ont pas fait le lien avec le thème du cycle de l'eau et se sont attachés à des détails de l'image.

Lors de la réalisation du post-test, nous observons une grande différence entre les classes « test » et les classes « témoin ». Les élèves des classes « témoin » ne se souviennent pas du vocabulaire vu la semaine précédente et même après rappel de l'enseignante, ils ne savent pas réinvestir le thème du cycle de l'eau.

Après discussion avec les enseignantes des classes « témoin », nous nous sommes rendu compte que l'accent a été mis sur l'orthographe plus que sur le sens des mots. Le vocabulaire a alors été travaillé de manière spécifique et non intégrée. Cela a eu comme conséquence, que les élèves n'ont pas assimilé les mots pour leurs sens, car ils n'ont pas su expliquer le cycle de l'eau.

### Première classe « témoin » :

Dans une classe « témoin », le vocabulaire a été travaillé comme suit : l'enseignante a donné le thème de l'eau et les élèves ont alors dû deviner les mots à l'aide d'indices. Lorsqu'un mot est trouvé, l'enseignante demande aux élèves d'épeler les mots avant de les écrire au tableau noir. Les élèves copient ensuite les mots dans leur cahier. La semaine suivante, ils les travaillent à la maison à l'aide d'une fiche de vocabulaire créée par l'enseignante. Les mots sont revus en classe une fois de manière visuelle (écrits au tableau noir) avant d'être dictés le vendredi.

Concernant la fiche de vocabulaire distribuée en leçon, il s'agit de compléter les lettres manquantes des mots et de compléter des phrases. Même si ces dernières travaillent le sens des mots à trouver, elles ne les mettent pas en lien avec le thème du cycle de l'eau. Le dernier exercice constitue la copie d'une phrase et son illustration.

Nous pouvons alors observer que le but de cette démarche est l'orthographe des mots à apprendre et non leurs sens ni les liens entre eux.

**Deuxième classe « témoin » :**

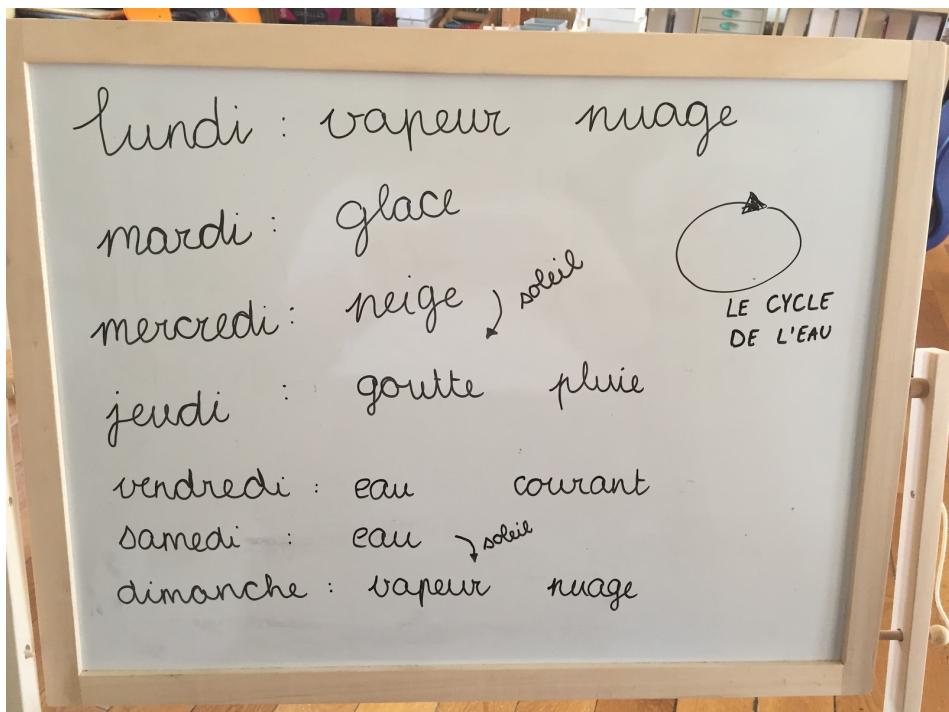
Dans la seconde classe « témoin », l'enseignante a écrit les mots au tableau le lundi matin et les a lus avec les élèves. Ils ont ensuite regardé quelles étaient les spécificités orthographiques de chaque mot. Puis, les élèves recopient ces mots dans leur cahier. Ils travaillent ensuite ces mots à la maison, en devoirs.

Pour les devoirs, l'enseignante a demandé aux élèves de recopier ces mots dans un autre cahier pour le mardi et encore une fois pour le mercredi. Un adulte doit les dicter à leurs enfants pour le vendredi.

Ensuite, une dictée est réalisée en classe le vendredi matin. Il s'agit d'une dictée de mots qui ne sont pas mis dans un contexte. Elle est indicative. Pour évaluer leurs acquisitions, l'enseignante compte les mots justes, au niveau orthographique.

### Première classe « test » :

Dans la première classe « test », nous commençons par découvrir les mots lors d'une période de français de 45 minutes. L'enseignante a lu l'histoire de *Perla, le fabuleux voyage d'une goutte d'eau* en demandant aux élèves d'être attentifs, car ils devront ensuite énoncer les faits. Lors de la discussion en commun, les élèves restituent l'histoire à l'aide des images du livre. Ils expliquent comment était *Perla* tel ou tel jour de la semaine. L'enseignante note les mots-clés sur un tableau blanc (voir image ci-dessous).



Photographie du tableau blanc après la discussion commune

Dans un deuxième temps, l'enseignante regroupe différentes images représentant le même mot sur de grandes feuilles. Les élèves observent durant un petit moment les images et trouvent le mot à écrire au-dessus (voir images ci-dessous). Le terme « cycle de l'eau » est expliqué lors du premier moment et à nouveau lors de la découverte des images.



Panneaux de références avec les dix mots sélectionnés

Dans un troisième temps, afin que les élèves puissent s'approprier les mots, l'enseignante leur propose un loto avec différentes images représentant les dix mots sélectionnés (voir annexe).

L'enseignante distribue ensuite les paroles de la chanson choisie et leur laisse un moment pour découvrir le texte et entourer les mots vus lors des moments précédents. Le texte est ensuite lu de manière collective et la chanson est écouteé dans son entier à trois reprises. Les élèves peuvent chanter, s'ils se souviennent des paroles ou s'ils arrivent à les lire, de manière synchronisée.

Suite à ce moment de musique, les élèves peuvent « travailler » l'après-midi ces dix mots dans un tout autre environnement : à la salle de gymnastique. Les élèves commencent par écouter et essaient de deviner quel est le bruit qu'ils entendent à l'aide du CD (Musique douce pour les tout-petits, Eléments naturels, 2008). Ils peuvent le mimer à l'aide de leur corps. Les mots qu'ils entendent sont l'eau, la pluie, les gouttes et le courant. Tous les mots sélectionnés pour notre étude ne peuvent pas être entendus sur CD, les enfants doivent alors faire appel à leurs connaissances acquises pour mimer les autres mots. Dans un deuxième temps, la classe a été séparée en quatre groupes et chaque groupe doit partir du centre de la salle pour tourner autour d'un piquet positionné à chaque angle de la salle. Sur ce parcours, les élèves se déplacent ensemble, tout en mimant le mot énoncé par l'enseignante. Pour le retour au calme, les élèves, par deux, dessinent les différents mots dans le dos de leur camarade. Les élèves ont alors pu dessiner un soleil, un nuage, une goutte et un flocon pour représenter la neige.

Le lendemain, après un rappel fait par l'enseignante sur le livre lu la veille et les mots découverts à la suite de cette histoire, les enfants regardent l'expérience menée par l'enseignante. Il s'agit de chauffer de l'eau et de déposer au-dessus un miroir. Ainsi, les élèves observent la vapeur et la formation de gouttes sur le miroir. Les élèves peuvent ainsi faire le lien entre cette expérience et le phénomène naturel. Après quelques indices de l'enseignante, ils constatent que la plaque chauffante apporte la chaleur que le soleil produit lors de l'évaporation dans la nature.

Les élèves ont ensuite apprécié de regarder une vidéo qui explique de manière ludique le voyage des gouttes d'eau sur tout son cycle.

Pendant ces deux jours, les panneaux avec les images et les mots sont affichés en classe.

## Deuxième classe « test » :

Dans la seconde classe « test », les leçons n'ont pas pu être enseignées dans le même ordre que dans la première classe « test » en raison des horaires de la classe. En effet, l'enseignante a dû commencer par la leçon d'éducation physique.

Au début de la leçon, les élèves courrent dans la salle en suivant un parcours entre des piquets afin de leur permettre de se défouler. L'enseignante fait ensuite écouter les différents bruitages qui représentent les quatre mots de vocabulaire à apprendre. Ces mots sont les mêmes que pour l'autre classe « test ».

Les élèves reconnaissent ce qu'ils entendent et trouvent le thème que nous allons travailler ensemble. Ils ont ensuite proposé un geste qui correspondait à chaque son.

Les élèves se déplacent ensuite dans la salle en réalisant les gestes en fonction du son qu'ils ont discerné. À chaque son correspond un piquet autour duquel les élèves doivent aller tourner. En fin de leçon, pour permettre de revenir au calme, les élèves se mettent par deux. Un élève est couché sur le ventre les yeux fermés et l'autre lui dessine un mot de vocabulaire que l'enseignante lui montre. L'élève qui est couché sur le ventre doit deviner de quel mot il s'agit. Les rôles sont ensuite inversés. Les mots proposés par l'enseignante sont les mêmes que dans l'autre classe « test » mais dans un ordre différent.

Dans un deuxième temps, une leçon de français de 45 minutes a été donnée par l'enseignante. Cette leçon a débuté par la lecture de *Perla, le fabuleux voyage d'une goutte d'eau* durant laquelle les élèves ont dû être très attentifs. Ils racontent ensuite l'histoire à leur manière en se basant sur les jours de la semaine, comme le propose le livre. L'enseignante a écrit, au tableau, les mots qui sont proposés par les élèves pour décrire l'état de *Perla* durant les différents jours de la semaine. Ensuite, elle distribue trois images à chaque élève qu'ils placent sur des feuilles de couleurs correspondant aux dix mots choisis. Puis, les élèves observent ces images afin de remarquer les différentes représentations visuelles que peut avoir chaque mot. Enfin, la leçon s'est terminée par un jeu de loto, contenant les dix mots de vocabulaire.<sup>1</sup>

Dans un troisième temps, les élèves participent à un moment de sciences durant lequel ils observent une expérience qui représente le cycle de l'eau. Pour cette expérience, une casserole

---

<sup>1</sup> Voir annexe 10.1 loto

d'eau est chauffée puis un miroir est placé au-dessus de la vapeur dégagée par l'eau ce qui a permis aux élèves de mieux visualiser la vapeur.

Les élèves font également le lien entre la vapeur et les nuages. Ensuite, ils peuvent observer des gouttes se former sur le miroir et les voir tomber, ce qui représente la pluie.

L'enseignante leur a également expliqué que la plaque chauffante a le même rôle que le soleil, c'est-à-dire de réchauffer l'eau pour lui permettre de s'évaporer.

À la fin de la leçon, l'enseignante montre une vidéo ludique qui explique le cycle de l'eau.

Dans un quatrième temps, pour que les élèves aient la possibilité de voir les mots utilisés dans un contexte, ils apprennent une chanson durant un moment de musique. Ce moment dure moins longtemps que les précédents.

Tout d'abord, ils reçoivent une feuille avec les paroles qu'ils peuvent essayer de lire. Ensuite, ils écoutent la chanson deux fois avant d'essayer finalement de chanter avec. Ils peuvent chanter trois fois la chanson.

Après ces différentes présentations de moments d'enseignement, nous souhaitons mettre en évidence un biais, qui n'est pas négligeable : il s'agit des différences au niveau de l'enseignement dans les classes « test ». En effet, bien que nous ayons prévu nos séquences de manière identique, lors des interventions dans les classes, nous avons parfois dû opérer certains changements. Nous avons également effectué des changements quant à l'ordre dans lequel les moments d'enseignement étaient planifiés ce qui a pu interférer dans les apprentissages des élèves.

Après la mise en place de notre dispositif, nous nous sommes rendu compte qu'une semaine ne suffit pas pour aborder les dix mots de manière approfondie. Nous avons le sentiment d'avoir survolé les mots, certes avec des liens entre eux, mais nous n'avons pas eu la possibilité d'aborder chaque mot avec autant d'attention que nous l'aurions souhaité.

À la suite de cette recherche, nous avons l'impression que ce dispositif convient particulièrement bien aux élèves avec un certain niveau scolaire. En effet, ces derniers ont peut-être la capacité d'intérioriser et de donner sens aux apprentissages de manière plus rapide.

## 5.5 Difficultés rencontrées

Lors de cette recherche, nous avons été confrontées à plusieurs difficultés. La première a été de trouver quatre classes volontaires pour mener à bien cette expérience. La seconde est la prise en compte des obligations organisationnelles. En effet, nous avons dû nous adapter aux horaires de chaque classe. C'est pourquoi nous n'avons pas eu la possibilité de mener les séquences dans le même ordre pour les deux classes « test ». De plus, en raison des interventions des élèves dans ces dernières, nous n'avons pas pu mener les apprentissages avec la même exactitude.

## 6. Conclusion

Lorsque nous reprenons notre question de recherche « *Les élèves de 3<sup>e</sup> HarmoS qui bénéficient de l'enseignement d'une liste de mots de vocabulaire dans plusieurs disciplines performent-ils mieux que ceux qui ne les travaillent qu'en français ?* » et que nous essayons d'y répondre à l'aide des résultats trouvés, nous nous rendons compte qu'un enseignement pluridisciplinaire reprenant les mêmes mots plusieurs fois dans un intervalle d'une semaine permet une meilleure acquisition de mots.

Comme mentionné dans notre cadre théorique, un enseignement intégré permet de mettre en évidence l'aspect véhiculaire du français. Dans notre recherche, nous avons pu constater que le travail d'un même vocabulaire dans quatre disciplines différentes (synergie interdisciplinaire) encourage une certaine secondarisation des mots issus du vocabulaire spécifique à la thématique du cycle de l'eau. En effet, le fait de rencontrer ces mêmes mots dans quatre branches permet de décontextualiser l'utilisation de ces mots et donc de les réinvestir de manière cohérente.

Nous avions pris le parti de suivre Bonnet, Demaurex, Ticon, & Zutter (2012), qui affirment que l'apprentissage multi-épisodique permet une meilleure mémorisation. Nous avons pris conscience que ce concept est une réalité lors de la mise en place de notre dispositif et particulièrement lors du post-test. Durant ce moment, nous avons observé une grande différence dans le réinvestissement des mots. En effet, les élèves ayant vu plus régulièrement les mots, à savoir ceux qui sont dans les classes « test », arrivent à les utiliser beaucoup plus facilement que les élèves des classes « témoin ».

De plus, le fait de travailler des mots qui sont liés par une même thématique a permis de tisser des relations entre les mots et de les relier à un lexique déjà présent, comme le propose Anctil (2015). En effet, nous avons choisi des mots qui étaient certainement déjà présents dans le

lexique des élèves (soleil, eau, goutte, nuage, pluie) et nous avons essayé de les mettre en lien les uns avec les autres afin d'en apprendre de nouveaux. Par exemple, lorsque nous avons appris les mots « soleil » et « eau », nous avons pu introduire le mot « vapeur » en lui donnant du sens. Lorsque le soleil chauffe l'eau cela crée de la vapeur. En réalisant de tels liens, les mots sont appris beaucoup plus facilement, car l'élève met un sens à ce qu'il apprend. Comme le propose Anctil (2015) nous avons décidé de partir de mots fréquents pour accroître le lexique des élèves en élargissant les connaissances des mots de vocabulaire et en réalisant de nouvelles cooccurrences.

Grâce à la thématique choisie, nous avons également pu intégrer ces mots dans diverses disciplines afin d'en faire un enseignement intégré. Les classes « témoin » ont travaillé ces mots pour eux-mêmes, uniquement dans la discipline du français. L'intégration de ces mots dans diverses disciplines a permis de leur donner plus de sens et nous avons pu le ressentir lors du post-test. En effet, les élèves des classes « test » ont souvent fait des liens avec ce qu'ils avaient vécu au sein de la classe, ce qui n'était pas le cas des élèves des classes « témoin ».

Il était également important pour nous de savoir si, en tant qu'enseignant ou enseignante, notre but premier est d'élargir le champ du vocabulaire chez nos élèves ou alors de leur enseigner une orthographe irréprochable. L'idéal est, bien évidemment, d'allier les deux possibilités. Cependant, nous pensons que pour les jeunes élèves, le sens des mots est primordial. En effet, une fois qu'ils ont compris ce dernier ainsi que le contexte dans lequel nous pouvons le rencontrer, ce mot deviendra familier pour l'élève. Ainsi, il pourra le réinvestir lorsqu'il en aura besoin. L'orthographe vient dans un deuxième temps où, pour se faire comprendre par écrit, il est nécessaire de connaître l'orthographe des mots que nous souhaitons employer. Nous avons alors pris conscience de l'importance du travail du vocabulaire au niveau de son sens, bien trop souvent délaissé pour favoriser l'orthographe. En effet, nous savions que l'apprentissage de nouveaux mots était primordial pour les élèves, mais nous n'imaginions pas que la manière de les enseigner influençait autant leur mémorisation et leur compréhension.

Nous avions décidé de travailler ces mots uniquement à l'oral et cela a réellement fait sens pour nous, surtout lorsque nous avons observé lors du post-test que les élèves des classes « témoin » qui avaient travaillé ces mots à l'écrit ne savaient pas les utiliser dans un contexte. Nous en avons donc conclu que pour les élèves du cycle 1, le sens primait sur l'orthographe. Cependant, selon Bonnet & al. (2012), aborder un mot par sa forme peut également pousser l'élève à se questionner sur son sens. Cette démarche nous semble plus parlante pour des

élèves plus âgés ayant déjà une meilleure connaissance de l’écrit et une certaine expérience de l’apprentissage des mots nouveaux.

En conclusion, nous pensons que notre dispositif prend en compte les nombreux éléments qui sont nécessaires à l’apprentissage des mots de vocabulaire tout en partant de mots qui sont certainement déjà acquis par les élèves. Cependant, dans la réalité du terrain, nous sommes bien conscientes qu’un tel dispositif demande énormément de travail en amont et qu’il n’est malheureusement pas possible de rencontrer chaque deux semaines une nouvelle thématique et un nouveau vocabulaire. De ce fait, quelques questions restent alors en suspens :

- Est-il possible d’atteindre les objectifs du PER de chaque discipline dans un délai aussi court pour chaque thématique ?
- Après un tel dispositif d’enseignement pour le vocabulaire, quelle place reste-t-il pour les autres objectifs du français (compréhension et production d’oraux et d’écrits, autres aspects du fonctionnement de la langue, etc.) ?
- Chaque discipline qu’aborde l’élève se prête-t-elle à un enseignement intégré du français ?

## 7. Bibliographie

- Anctil, D. (2015, octobre). *Enseigner le lexique à l'école : réflexions, pratiques et pistes didactiques*, Conférence présentée à la HEP de Fribourg, Suisse
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine, Théorie et pratique*. Grenoble : Pug, Presses universitaires de Grenoble.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : RETZ.
- Bonnet, C., Demaurex, M., Ticon, J. & Zutter, I. (2012). *Mots en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Bucheton, D. (2002, janvier). *Devenir l'auteur de sa parole*. Retrieved Juin 3, 2015 from CARMaL : Centre Académique de Ressources sur la Maîtrise de la Langue : [http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_reflexion/parole\\_bucheton\\_109870.pdf](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/parole_bucheton_109870.pdf)
- Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*. Amiens : CRDP, académie d'Amiens.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes*.
- Cellier, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.
- CIIP. (2010-2014). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Crausaz, A. (2014). *Bon voyage petite goutte*. Nantes : MeMo.
- Demaurex, M. (2012). Les mots du goût : développer des compétences lexicales chez des élèves de 6 à 8 ans. In M. D. Clairelise Bonnet, *Mots en scène* (pp. 27-59). Paris : L'Harmattan.
- Lamour-Crochet, C. & Cimarron, J. (2012). *Perla – Le fabuleux voyage d'une goutte d'eau*. Saint-Denis : Orphie
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Hachette.
- Lieury, A. (2004). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Morrissette, J. (2010, février 4). *Une perspective interactionniste*. Québec, Canada.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2013). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Stahl, Steven A. (1999). *Different strokes for different folks?* (pp. 27-31). From American Educator
- Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

## **8. Sitographie**

<https://www.youtube.com/watch?v=yDkOUvwmhpE>

## **9. Discographie**

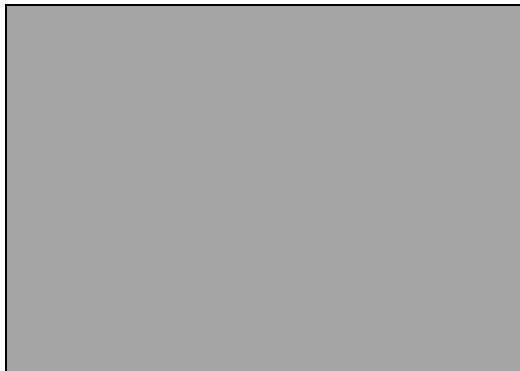
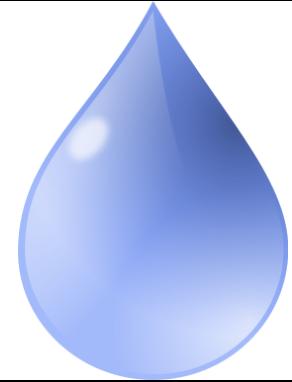
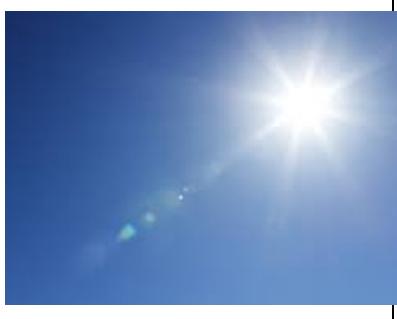
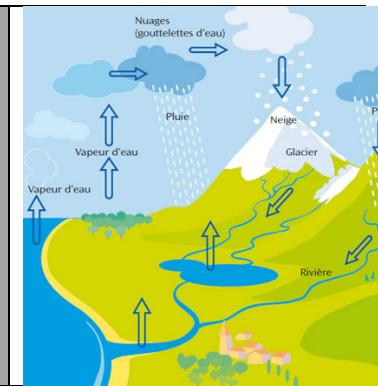
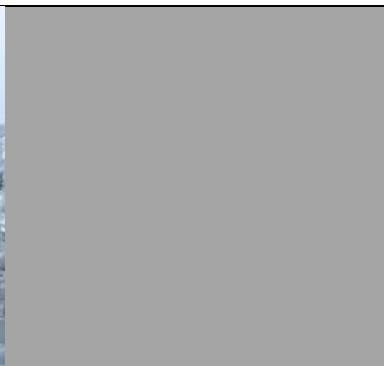
Musique douce pour les tout-petits, Eléments naturels, 2008

Le voyage de l'eau, Chansons futées de Béa, 2013

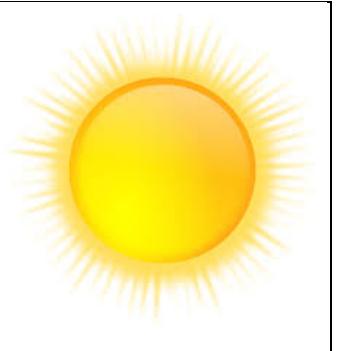
## 10. Annexes

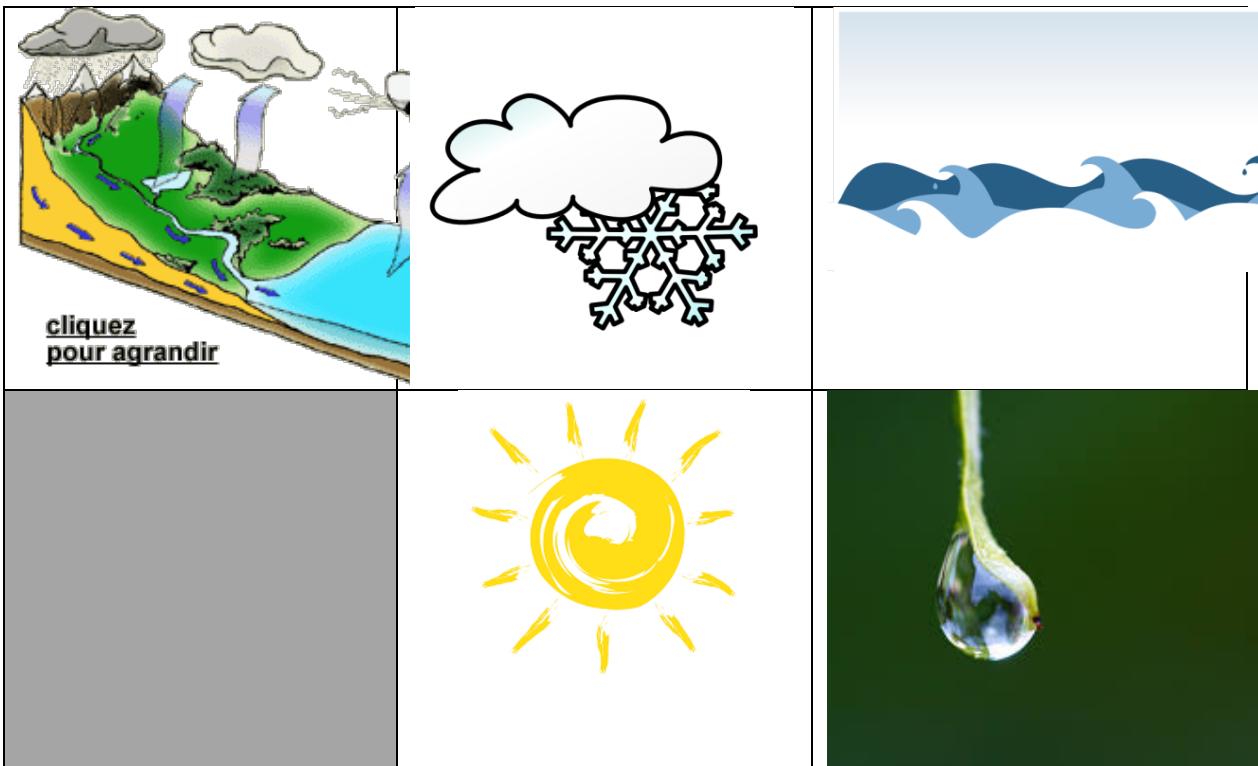
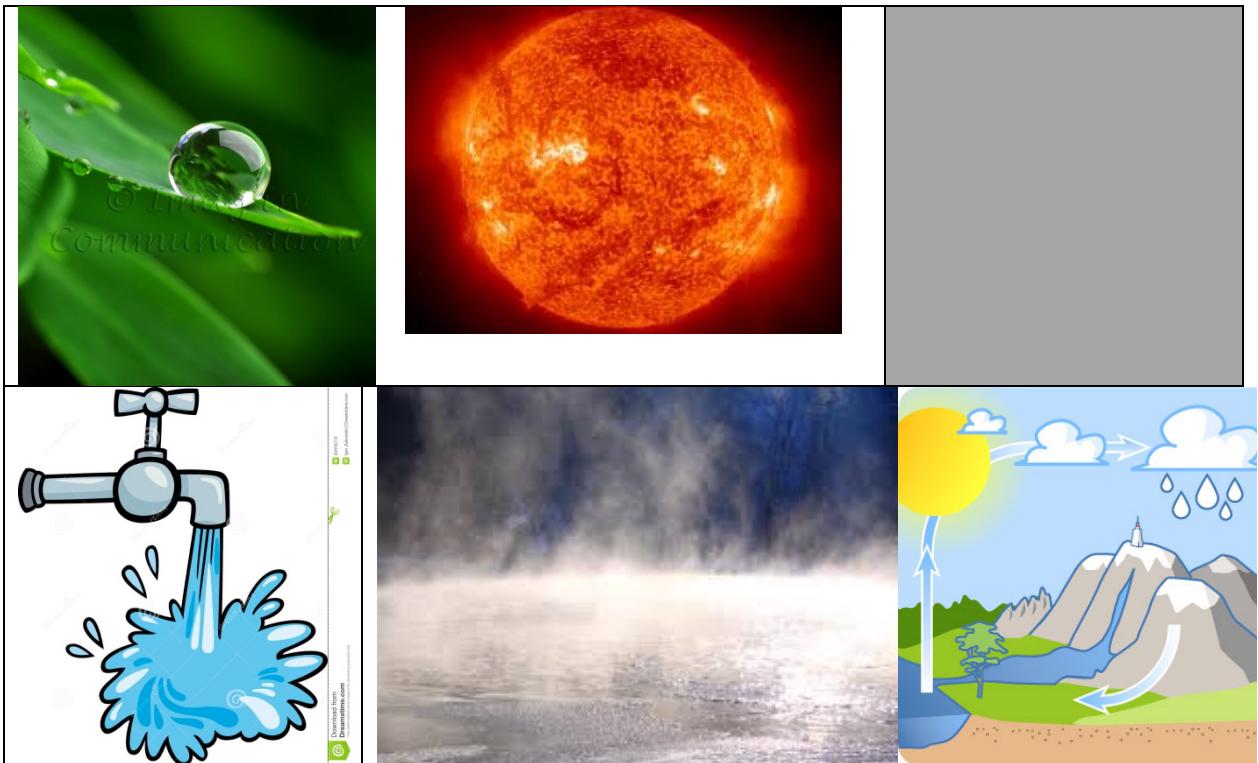
### 10.1 Loto

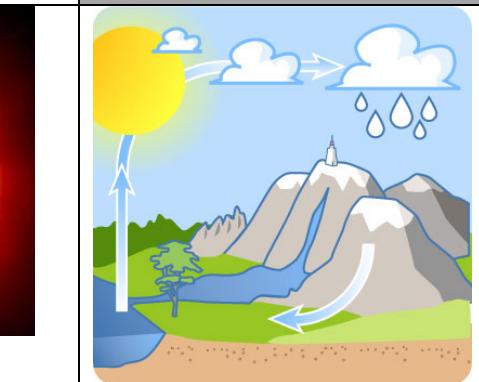
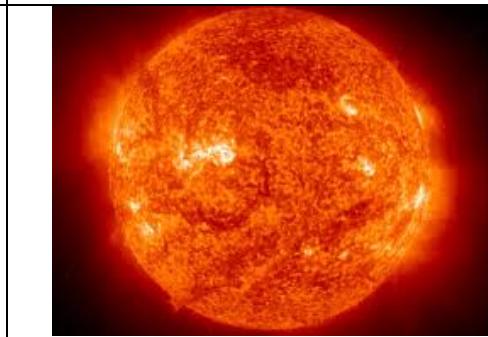
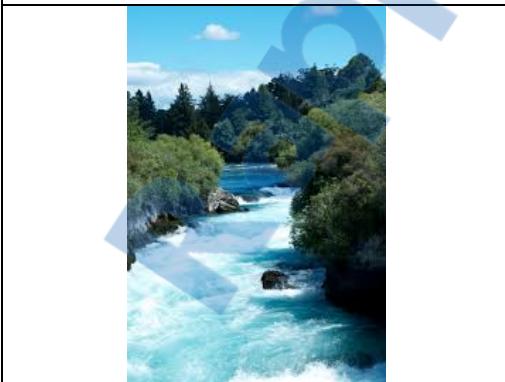
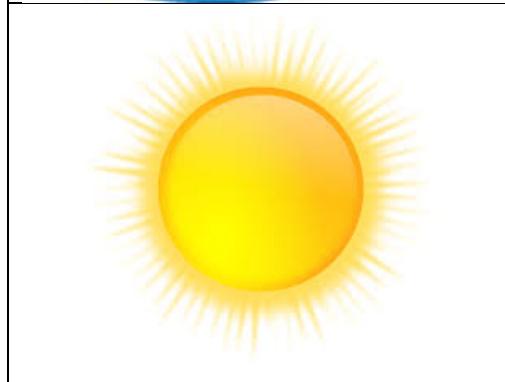
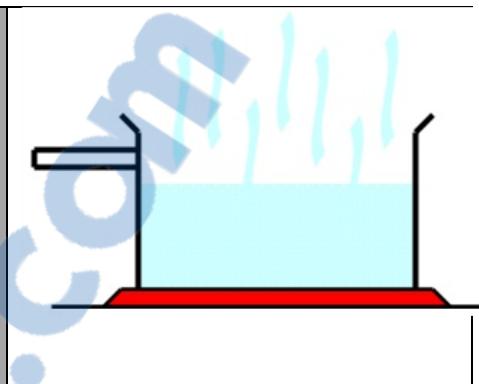
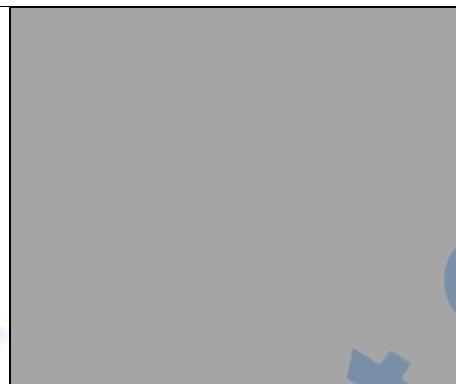
le soleil	le nuage
la glace	la pluie
la goutte	l'eau
la neige	le courant
la vapeur	le cycle de l'eau

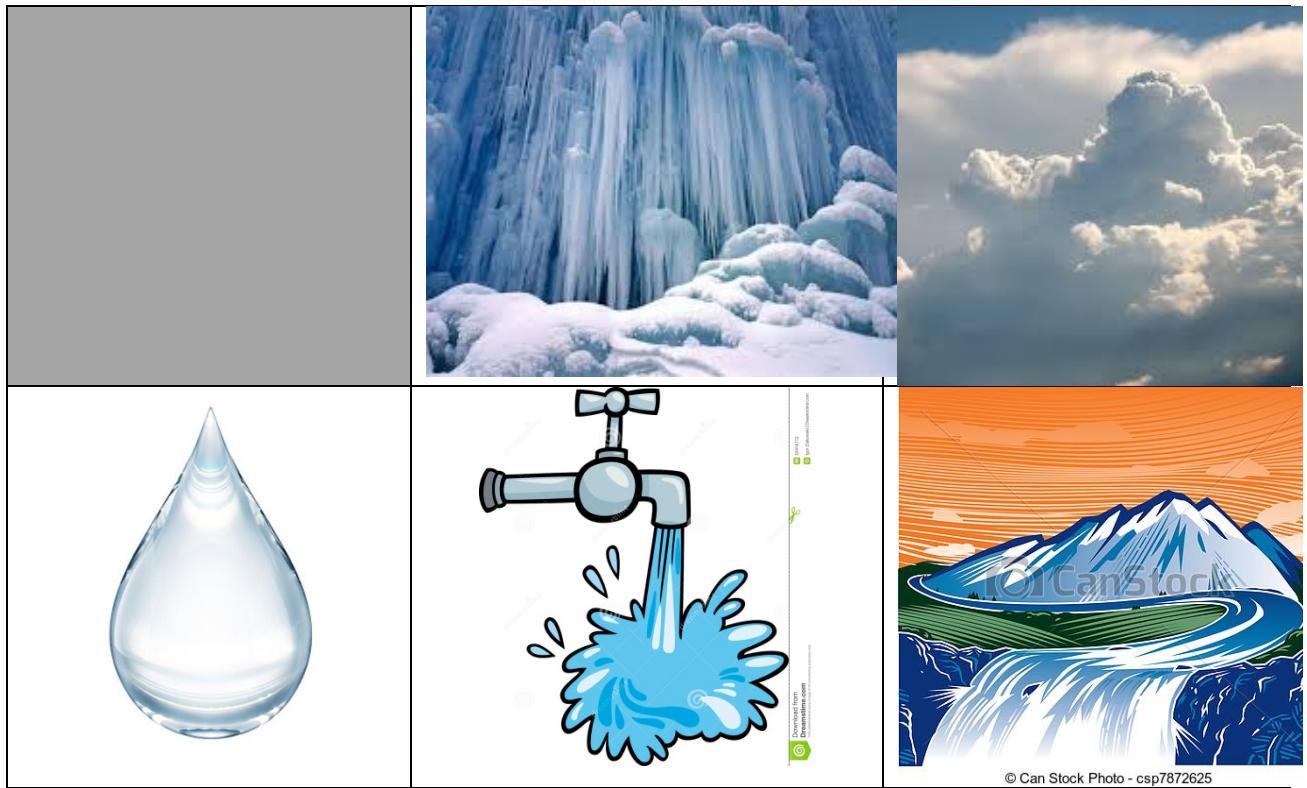


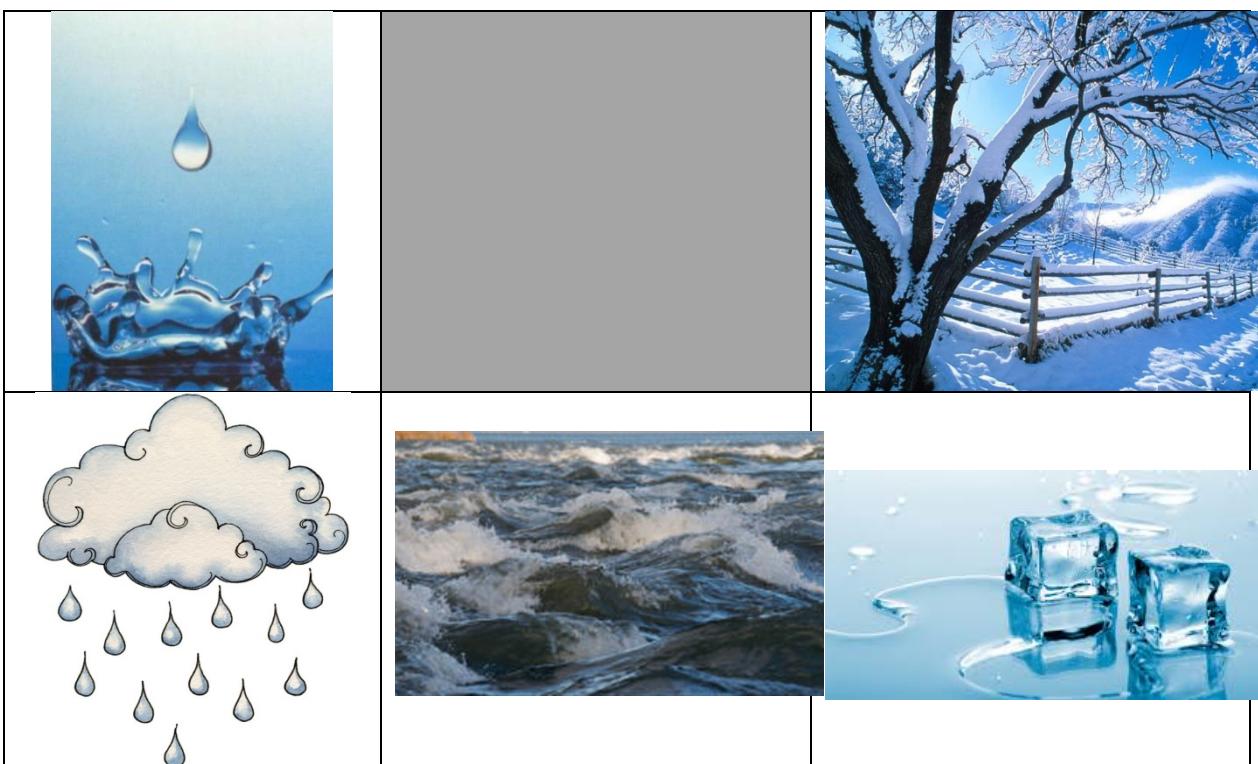
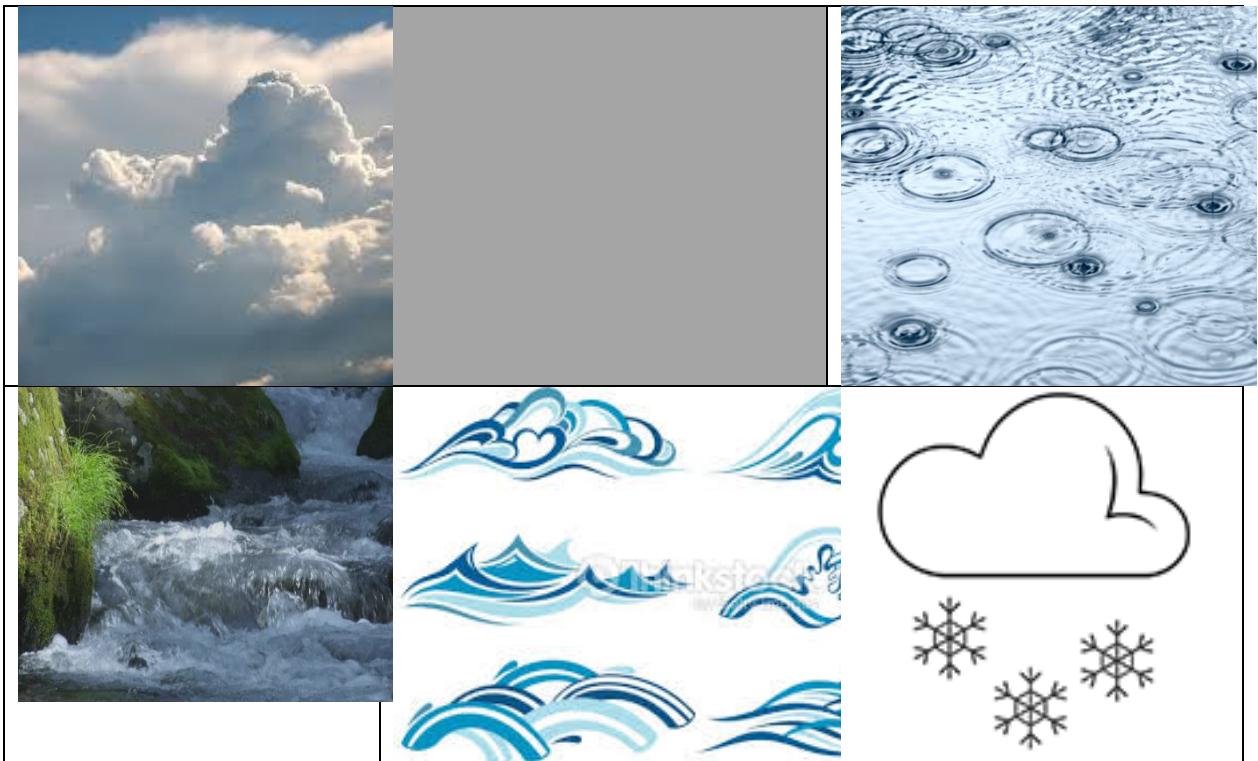
© Can Stock Photo





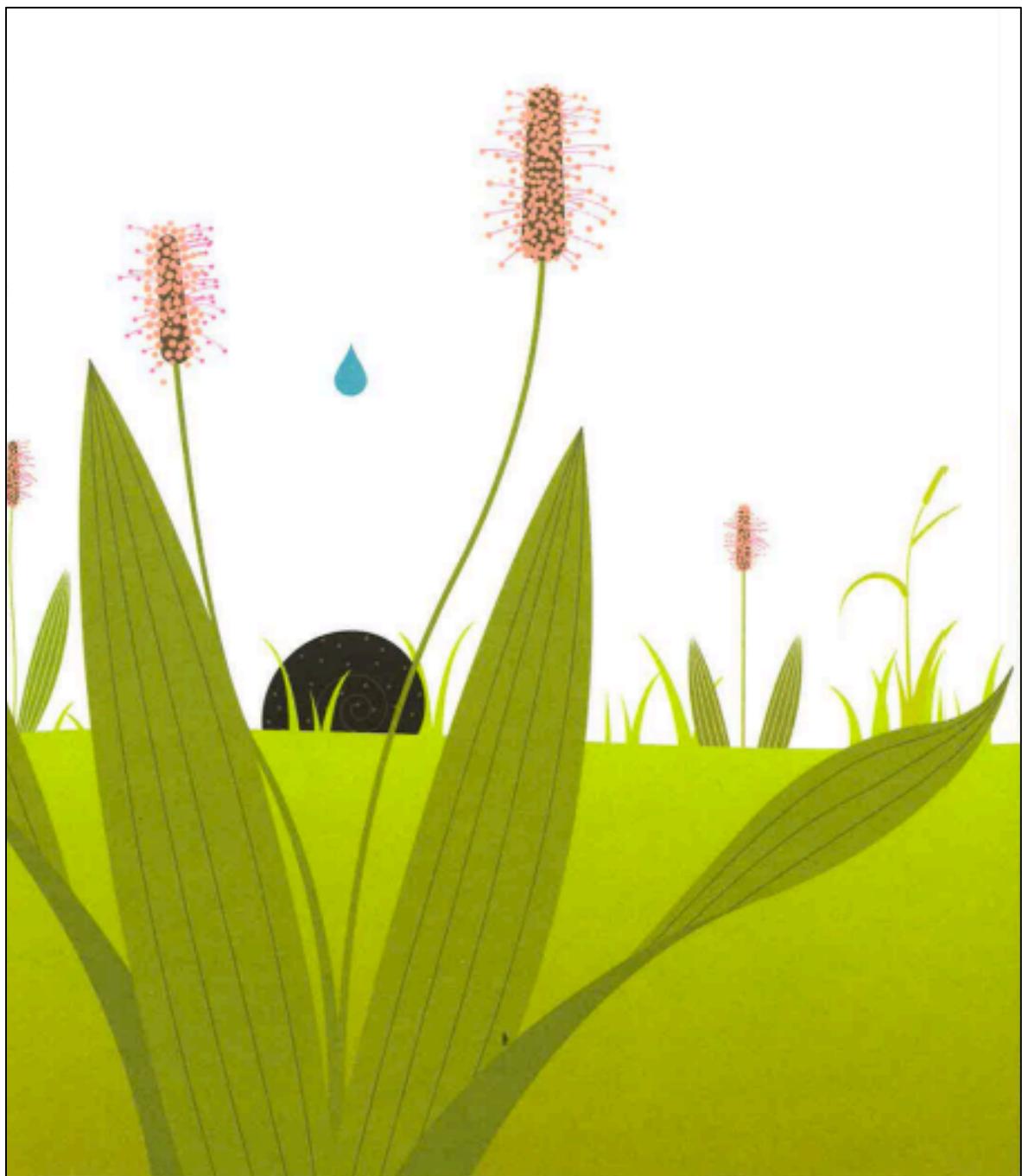






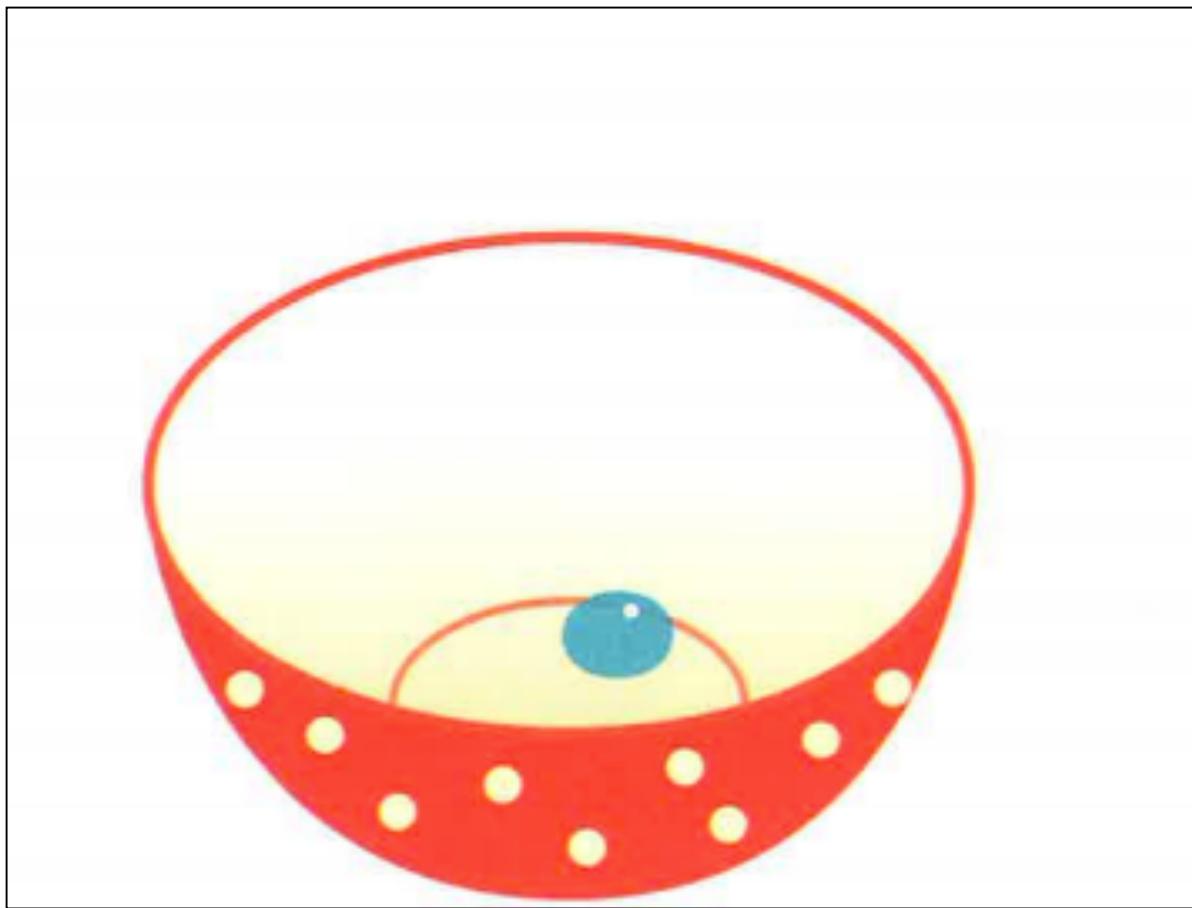
## 10.2 Les images des pré-test et post-test

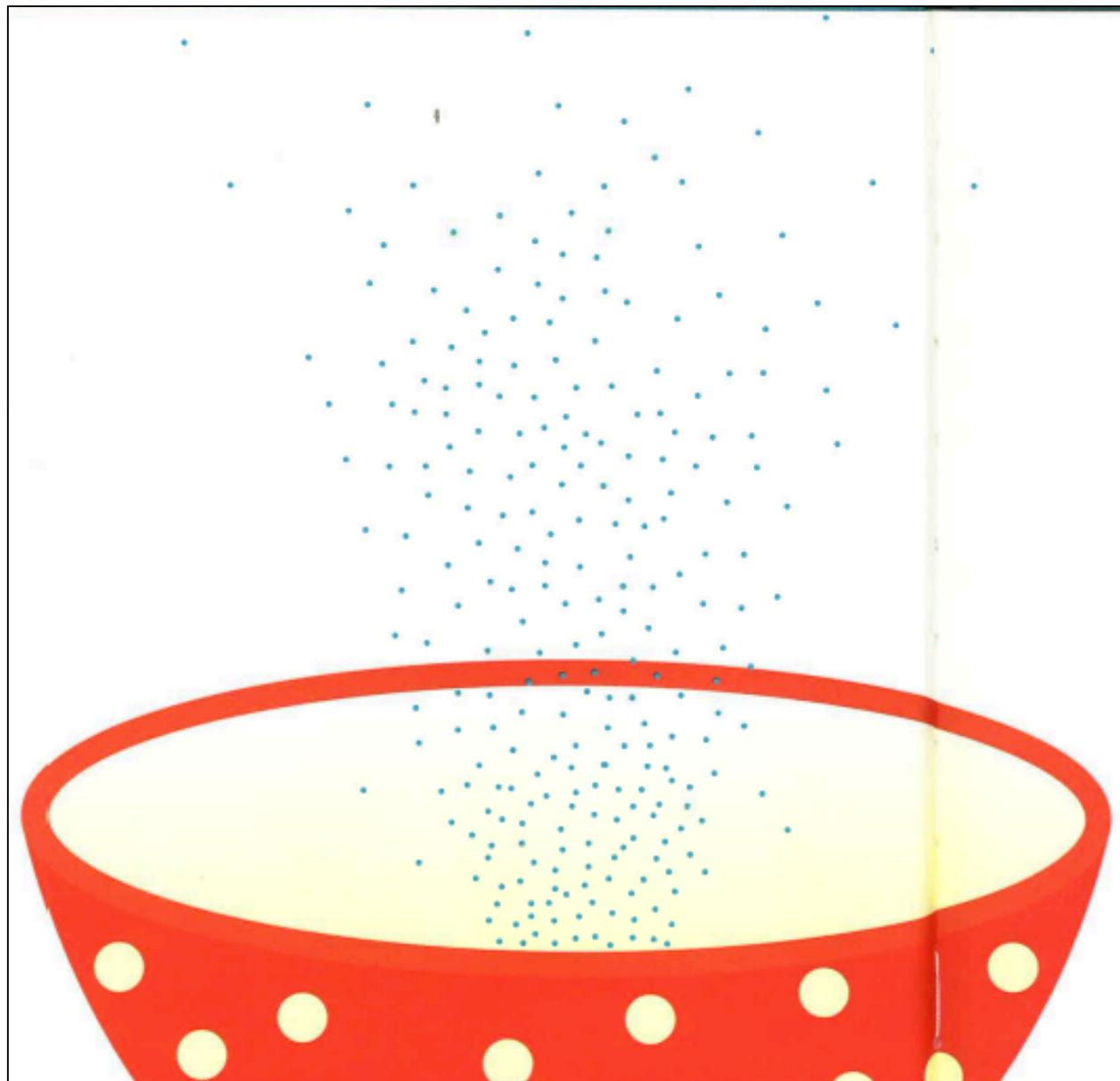


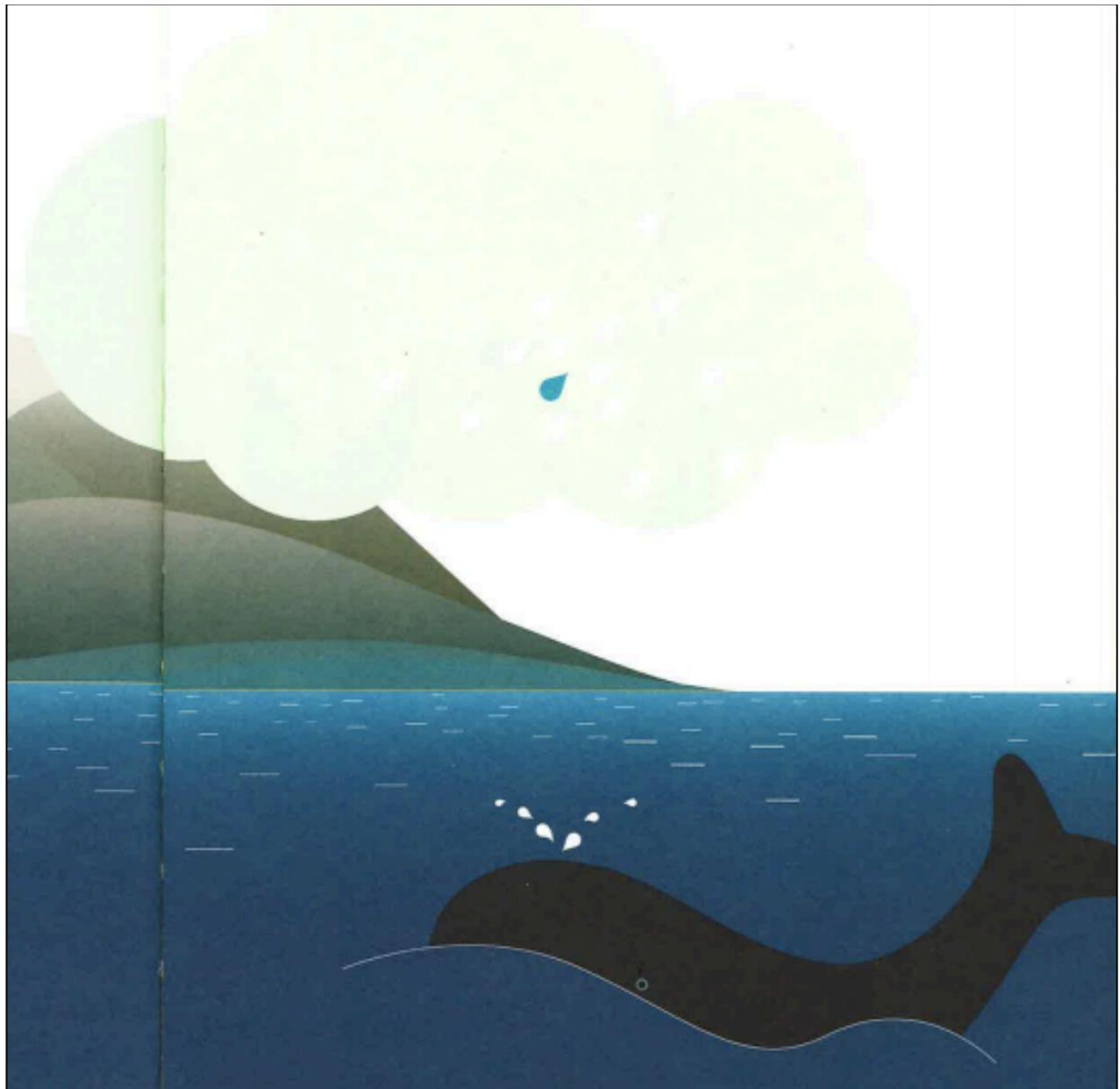
















## 10.3 Séquences

### 10.3.1 Le français

Contexte et but	<p>Contexte :</p> <p>20 élèves de 3P HarmoS (10 filles, 10 garçons), Lussery-Villars</p> <p>Buts :</p> <p><b>L1 11-12 — Lire et écrire des textes d'usage familier et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- en dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises, etc) et de l'organisation du texte</li><li>- en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens</li></ul> <p><b>L1 13-14 — Comprendre et produire des textes oraux d'usage familier et scolaire...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- en dégageant le sens global et les idées principales d'un texte</li><li>- en organisant et en restituant logiquement des propos</li><li>- en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves</li></ul> <p><i>Progressions :</i></p> <p>Compréhension individuelle d'une histoire ou d'un conte :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Dégagement du thème et de l'idée principale</li><li>- Repérage de l'ordre chronologique du déroulement de l'histoire</li><li>- Identification des personnages principaux et de leurs actions</li></ul>
-----------------	--

	<p><b>L1 16 — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...</b></p> <p>- en élaborant un vocabulaire commun pour parler du langage et de la langue</p> <p><i>Progressions :</i> Utilisation et création de documents de référence (liste de mots, imagier,...) pour orthographier correctement des mots</p>			
Micro-objectifs	Durée	Tâches des élèves	Matériel et modalité	Consignes et activité de l'enseignant
Les enfants sont capables d'écouter une histoire dans son entier de manière active.	5 '	Moment 1 : Les élèves sont attentifs et écoutent l'histoire.	Le livre « <i>Perla : le fabuleux voyage d'une goutte d'eau</i> »  Les enfants sont assis en collectif, sur les bancs au coin bibliothèque.	« Je vais vous raconter une histoire. Cette histoire parle d'un <i>thème</i> que nous allons travailler ensemble ces deux prochaines semaines. Soyez attentifs. »

<p>Les élèves sont capables de restituer l'histoire, en respectant la chronologie. Les élèves sont capables de faire des liens entre les mots et leurs représentations diverses.</p>	<p>Env. 20 '</p>	<p><b>Moment 2 :</b> Les élèves se remémorent l'histoire et répondent aux diverses questions de l'enseignante ou des autres élèves.</p>	<p>Tableau blanc, stylos, effaceur Livre de Perla Pictogrammes des mots sélectionnés  Les enfants sont toujours assis sur les bancs au coin bibliothèque, moment collectif.</p>	<p>« De quoi parle cette histoire ? Pouvez-vous me re-raconter cette histoire dans l'ordre ? Nous allons écrire les mots importants de l'histoire qui permettent de comprendre/restituer l'histoire. A chaque étape, retrouvez les images qui représentent <i>Perla</i>.  L'enseignante interroge des élèves et leur demande « Qu'avez-vous compris de cette histoire ? » Le but est de restituer l'histoire, en respectant l'ordre du récit (et donc du cycle). Il est possible de noter au tableau noir des mots-clés qui permettent de comprendre le cycle, sous forme de résumé. Je propose ensuite un tableau avec les jours de la semaine pour le compléter avec les élèves sur l'état de <i>Perla</i> tel ou tel jour. Le reste des images</p>
--	------------------	---	---	---

				<p>peut être classé par les élèves suivant les jours/les états de <i>Perla</i>.</p> <p>Je fais relever le cycle de l'eau aux enfants.</p>
Les élèves sont capables de faire des liens entre les mots énoncés et les images sur leur planche de jeu.	20 '	Les élèves respectent les règles qui découlent du loto. Ils sont attentifs et participatifs.	Loto	L'enseignante explique les règles du loto, distribue le matériel et tire au sort les images.

### 10.3.2 Les sciences

Contexte et but	<p><u>Contexte :</u>      Cette activité se déroule dans une classe de 3<sup>ème</sup> HarmoS durant une semaine de travail sur le thème du cycle de l'eau. Les élèves auront déjà entendu les termes en lien avec le cycle de l'eau lors d'une leçon de français.</p> <p><u>Buts :</u>      Le but de cette leçon sera de montrer au travers d'expériences les phénomènes en lien avec le cycle de l'eau. Les composantes du PER qui présentent ce but sont les suivantes :</p> <p>MSN 16 — Explorer des phénomènes naturels et des technologies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en cherchant à expliquer le fonctionnement de phénomènes naturels et d'objets techniques</li> <li>- en communiquant ses observations à l'aide d'un vocabulaire adapté</li> </ul> <p><i>Progressions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observation des phénomènes naturels liés à l'eau (<i>nuage, pluie, neige, grêle, inondation, vent, soleil, ...</i>) et expérimentation des transformations de l'eau liquide-solide-liquide (neige, glace)</li> <li>- Réflexion et observation sur ce qui fonctionne de manière cyclique (<i>rythmes circadiens – activités/repos, rythmes des végétaux, ouverture des fleurs, rythmes biologiques du règne animal – migration, hibernation, reproduction – et du règne végétal – germination, floraison, fructification, ...</i>) à partir de l'alternance jour/nuit et des saisons</li> </ul> <p><b>L1 13-14 — Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en organisant et en restituant logiquement des propos</li> </ul> <p><i>Progressions:</i></p> <p>Reconnaissance et utilisation de mots nouveaux et d'expressions nouvelles</p>			
Micro-objectifs	Durée	Tâches des élèves	Matériel	Consignes et activités de l'enseignante
L'élève sera capable	20'	Les élèves sont rassemblés au fond de la classe.	- une plaque	Venez vous asseoir au fond

<p>de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observer les expériences et identifier quel phénomène du cycle de l'eau cela représente.</li> </ul>	<p>L'enseignante, leur montre différentes expériences sur le cycle de l'eau :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- chauffer de l'eau pour montrer l'évaporation</li> <li>- mettre ensuite un miroir au dessus de la vapeur que se passe-t-il ? De la buée se forme sur le miroir (nuage)</li> <li>- Si on enlève le miroir de la source de chaleur que se passe-t-il ? (des gouttes se forment, la pluie)</li> </ul>	<p>électrique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de l'eau</li> <li>- un miroir</li> </ul>	<p>de la classe. ATTENTION NE TOUCHEZ à RIEN ! Je vais maintenant vous montrer une expérience. Dans cette casserole, j'ai mis de l'eau. Je vais la chauffer. Que va-t-il se passer ? Et si je mets un miroir au dessus de la fumée ? Maintenant je vais enlever le miroir de la fumée. Que se passe-t-il ? Est-ce que cela vous rappelle quelque chose ?</p>
	<p>10'</p> <p>Les élèves retournent à leur place. Je leur demande d'associer une image d'évaporation, de condensation et de précipitations et des images de casseroles qui chauffent, avec le miroir au dessus et seulement le miroir avec les gouttes.</p>	<p>A leur place.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une fiche avec des images de casseroles,...</li> <li>- des mots: évaporation, condensation, précipitation.</li> </ul>	<p>Je vais maintenant vous distribuer une fiche sur laquelle il y a des images des expériences que nous venons de vivre.</p>
<p>Visionnement du cycle de l'eau sous une autre forme (forme</p>	<p>10'</p> <p>Visionnement de la vidéo sur Youtube. Discussion suite au visionnement : ressemblances/différences <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yDkOUvwmhpE">https://www.youtube.com/watch?v=yDkOUvwmhpE</a></p>	<p>A leur place.</p> <p>Un beamer pour projeter le film.</p>	<p>« Nous allons regarder un petit film. Concentrez-vous bien et soyez attentifs. Nous allons en</p>

interactive). Les enfants font des liens entre l'histoire du livre et celle de la vidéo.				discuter ensuite. » « De quoi parle cette histoire ? A quoi vous faite-elle penser ? Est-ce la même chose ou non ? »
---	--	--	--	---

### 10.3.3 L'éducation physique

Contexte et but	<p>Contexte :</p> <p>Buts :</p> <p><b>CM12</b> – Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- en utilisant le mouvement pour développer sa créativité</li><li>- en dansant, en imitant, en racontant des histoires avec son corps</li></ul> <p>Attentes fondamentales :</p> <p>Se déplace dans l'espace en respectant des consignes</p> <p>Réagit à une sollicitation en variant ou adaptant son action motrice</p> <p>Se déplace en équilibre sur différents engins</p> <p>Évolue en respectant différents temps, rythmes et sonorités</p> <p><i>Progression :</i></p> <p>Création de mouvements, interprétations et danses sur des thèmes variés (alphabet, métier, pays... cycle de l'eau) avec support acoustique.</p> <p><b>A11Mu</b> – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- en appréhendant l'espace et le temps par le mouvement et le geste</li><li>- en inventant, reproduisant et réalisant des mouvements</li></ul> <p><i>Progression :</i></p> <p>Création de mouvements corporels en suivant une pulsation (mime d'animaux, sauts, balancements,...) et en rapport avec le caractère de la musique</p>
-----------------	--

Micor-objectifs	Durée	Tâche de l'élève	Matériel et modalité	Consignes et activités de l'enseignant
<p>Les élèves sont capables de mimer des mots.</p> <p>Les élèves sont capables d'associer un son à son mot.</p> <p>Les élèves sont capables de nommer les différentes parties du corps.</p>	<p>MT : 5 ‘</p> <p>PF : 5 ‘</p> <p>EM : 2 x 4 ‘</p>	<p>MT : Les enfants miment les mots dictés par l'enseignant. Idem avec les autres mots énoncés oralement par l'enseignante.</p> <p>Ecoute du CD : dans un premier temps, les enfants sont assis en cercle et devinent le bruit en lui mettant un nom dessus.</p> <p>Dans un deuxième temps, les élèves miment le bruit grâce aux différentes parties de leur corps. Idem avec les autres mots (neige, ciel, etc) sans CD, mais l'enseignante énonce les mots. « C'est une précipitation qui arrive, mais quelle précipitation, attention c'est la pluie qui fait tic tic tic. »</p> <p>PF : En cercle, un enfant après l'autre choisit d'échauffer une partie du corps et la nomme.</p>	<p>MT : CD-bruits</p> <p>PF : Rien</p>	<p>MT : A l'aide du CD, l'enseignante marque les quatre mots différents. Puis énonce les autres mots par oral, exemple : « C'est une précipitation qui arrive, mais quelle précipitation, attention c'est la pluie qui fait tic tic tic. ».</p> <p>L'enseignante encourage les élèves et félicite -&gt; encourager les autres élèves à les imiter dans un premier temps.</p> <p>PF : L'enseignante participe à l'échauffement.</p>

<p>Les élèves sont capables de reproduire les gestes d'un camarade.</p> <p>Les élèves sont capables de mimer les paroles de la chanson.</p> <p>Les élèves sont capables de lire les mots et de les faire deviner à son camarade uniquement</p>	<p>PP : 10 '</p>	<p>EM :</p> <p>Par duo, les enfants sont en miroir. Le premier fait des gestes qui reprennent les différents mots que nous avons cité avant, le second l'imiter et dit de quel mot il s'agit. Puis, ils inversent les rôles.</p> <p>Partie principale :</p> <p>Les élèves se mettent en file au milieu de la pièce. Quand l'enseignante met le bruit de la pluie, nous courons les uns derrière les autres en faisant des gestes avec les bras et les mains qui représentent la pluie. Nous tournons autour d'un piquet et nous revenons dans la position initiale.</p> <p>Même chose pour les 3 autres bruitages. Pour le courant nous marchons en faisant des mouvements avec les bras et en tournant sur nous-même pour faire comme si nous étions pris dans le courant. Pour les gouttes on va marcher sur la pointe des pieds comme si nous sautions entre les flaques et pour l'eau nous allons courir en faisant des mouvements de brasse avec les bras.</p> <p>L'enseignante est toujours devant la file indienne pour montrer le chemin et les mouvements. Il y a 4 piquets différents qui sont installés aux 4 coins de la salle pour</p>	<p>EM :</p> <p>Rien</p> <p>PP :</p> <p>Les bruitages</p> <p>4 piquets</p>	<p>EM : L'enseignante passe d'un duo à l'autre et commente si nécessaire.</p> <p>Partie principale :</p>
--	------------------	---	---	--

t à l'aide de ses doigts.  RAC : 2 x 5 '	<p>que les élèves puissent se déplacer autour. Les élèves font ensuite les gestes et le parcours sans l'aide de l'enseignant.</p> <p>RAC : Idée tirée de « Dessins sur le dos », p.10 M3 B2 Par deux, les enfants représentent à l'aide de leurs doigts sur le dos du copain les différents mots montrés par l'enseignante et le camarade doit deviner.</p>	<p>RAC : Pictogrammes / mots écrits</p>	<p>RAC : L'enseignante montre les mots que les enfants doivent faire deviner aux camarades.</p>
---	---	---	---

### 10.3.4 La musique

Contexte et but	<p><u>Contexte :</u>      Cette leçon se déroule dans une classe de 3H, un peu avant le milieu de l'année scolaire. Nous aurons déjà commencé à aborder le thème du cycle de l'eau avant d'entamer l'apprentissage de cette chanson.</p> <p><u>Buts :</u>      Le but principal de cette chanson est d'amener les élèves à acquérir un vocabulaire dans un autre contexte que le français. Il s'agira non seulement d'apprendre une chanson mais aussi de comprendre le vocabulaire utilisé dans les paroles. Selon le PER, les composantes suivantes seront travaillées :      A 11 Mu — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical en :      - inventant, reproduisant et réalisant des mouvements</p> <p><i>Progressions:</i>      Création de mouvements corporels en suivant une pulsation (<i>mime d'animaux, sauts, balancements, ...</i>) et en rapport avec le caractère de la musique.</p> <p>L1 11-12 — Lire et écrire des textes d'usage familier et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite en :      - dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte      - identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens</p> <p><i>Progressions:</i>      Identification de mots écrits proches de l'élève (<i>prénoms de ses amis, mots outils, ...</i>)</p>			
Micro-objectifs	Durée	Tâches des élèves	Matériel	Consignes et activités de l'enseignant
L'élève sera capable de :	10'	Lecture du texte (de la chanson) par	20 copies de la chanson (en fonction du nombre	Je vais vous lire un texte. Vous devez bien ouvrir vos oreilles et m'écouter. Ensuite, je

- écouter un texte en le suivant avec le doigt.		l'enseignante, de quoi parle-t-il ? Pendant que la maîtresse lit, l'élève suit sur sa copie avec son doigt.	d'élèves) Chaque élève est assis à sa place.	vous demanderai de me dire de quoi parle ce texte. Pour être sûr de ne pas en perdre une miette, suivez le texte avec votre doigt pendant que je lis.
L'élève sera capable d'écouter la chanson sans faire de bruit.	3'	Ecoute de la chanson avec la musique.	1 appareil audio et la chanson. Les élèves sont assis à leurs places.	Nous allons maintenant écouter la chanson. Soyez bien attentifs.
L'élève sera capable de : <ul style="list-style-type: none"><li>- répéter les paroles dites par l'enseignante.</li><li>- associer des gestes à un moment du cycle de l'eau.</li></ul>	15'	Apprentissage de la chanson. Sans la musique nous apprendrons les paroles de la chanson en trouvant un geste qui corresponde à chaque partie.	Les paroles de la chanson.  Les élèves sont debout derrière leurs chaises.	Nous allons maintenant apprendre la chanson. Je vais vous dire les paroles et vous les répéterez ensuite. Nous trouverons des gestes pour mieux nous souvenir des paroles. Quel geste proposes-tu ?
L'élève sera capable de : <ul style="list-style-type: none"><li>- chanter fort sans crier</li><li>- effectuer les gestes en chantant</li></ul>	6'	Chanter la chanson deux fois avec la musique et les gestes.	Les paroles de la chanson Un appareil audio La chanson	Nous allons maintenant chanter la chanson avec la musique une fois.

<p>L'élève sera capable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- découper les étiquettes proprement</li> <li>- placer les étiquettes à côté des bonnes paroles</li> </ul>	<p>10'</p>	<p>Coller les images qui correspondent au texte sur la feuille des paroles de la chanson.</p>	<p>Les feuilles distribuées précédemment avec les paroles. Les images qui correspondent aux différentes étapes.</p>	<p>Je vais maintenant vous distribuer des images qui correspondent aux différentes étapes qui se passent dans la chanson. Vous devez les découper et les placer au bon endroit. Appelez-moi quand c'est fait et après vous pourrez coller.</p>
---	------------	---	---	--

#### **10.4 Chanson : le voyage de l'eau**

L'eau c'est l'océan, la mer,  
La neige, la pluie, les rivières  
C'est l'eau qui permet la vie  
Des hommes et des plantes aussi

**L'eau voyage tout le temps**

**De rivières en océan,**  
**Elle s'évapore au soleil**  
**Et forme les nuages du ciel**

L'eau c'est les ruisseaux, les lacs  
La grêle, la brume et la glace  
L'homme ne peut vivre sans eau  
Comme les fleurs, les animaux

**L'eau voyage tout le temps**

**De rivières en océan,**  
**Elle s'évapore au soleil**  
**Et forme les nuages du ciel**

L'eau est dans tous ses états  
Liquide, solide ou gazeuse  
Sensible aux divers climats  
C'est une grande voyageuse

**L'eau voyage tout le temps**

**De rivières en océan,**  
**Elle s'évapore au soleil**  
**Et forme les nuages du ciel**

(Chanson futée de Béa, 2013)

## 11. Résumé du travail

Notre mémoire est réalisé en didactique du français et traite plus particulièrement de la thématique du vocabulaire. Nous souhaitons observer l'impact que peut avoir le travail de ce domaine de manière pluridisciplinaire sur la performance à réinvestir ces mots par des élèves de 3<sup>e</sup> HarmoS. Voilà pourquoi nous nous sommes posé la question suivante :

*« Les élèves de 3<sup>e</sup> HarmoS qui bénéficient de l'enseignement d'une liste de mots de vocabulaire dans plusieurs disciplines performent-ils mieux que ceux qui ne les travaillent qu'en français ? »*

Pour parvenir à répondre à cette interrogation, nous mettons en place une ingénierie didactique. Nous procédons donc à un pré-test afin d'évaluer l'investissement des mots que nous souhaitons travailler dans le vocabulaire des élèves. Ensuite, nous élaborons notre séquence pluridisciplinaire basée sur une liste de mots de vocabulaire prédefinie dans deux classes « test » et nous fournissons cette même liste dans deux classes « témoin », sans donner plus d'indications à l'enseignante pour les transmettre aux élèves. Puis, nous procédons à un post-test qui nous permet de voir l'évolution de l'investissement de ces mots de vocabulaire par les élèves.

### 11.1. Les mot-clés

Voici 4 mot-clés qui permettent de définir notre travail :

*vocabulaire – pluridisciplinarité – performance - secondarisation*