



Guide *pour* enseigner

Le vocabulaire à l'école maternelle

sous la direction de
Micheline Cellier

Maître de conférences
Faculté d'éducation / Université Montpellier II
ESPE Languedoc-Roussillon

Martine André
Florence Constant
Annie Modestin
Sophie Pasqualetti
Karine Quiot
Laurenne Rastel

RETZ

www.editions-retz.com
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris

Micheline Cellier, maître de conférences, a assuré la direction de l'ouvrage, la coordination des fiches ainsi que la rédaction de l'introduction générale, des ancrages théoriques, des introductions de chapitre, des mises au point des notions lexicales, des fiches 7 et 16, et du chapitre 4.

Cet ouvrage est l'aboutissement d'un travail collectif qu'elle a mené avec :

Martine André, professeure des écoles : fiches 4, 5^{bis}, 17, 27, 28, 29, 29^{bis}, 30, 31, 37

Florence Constant, professeure des écoles : fiches 8, 8^{bis}, 15, 15^{bis}, 22, 22^{bis}, 26, 34, 35

Annie Modestin, conseillère pédagogique : fiches 9, 21, 24, 25, 38

Sophie Pasqualetti, conseillère pédagogique : fiches 16, 18, 23

Karine Quiot, professeure des écoles : fiches 2, 6, 11, 19, 23

Laurenne Rastel, professeure des écoles, maître formateur : fiches 1, 5, 10, 12, 20, 20^{bis}, 32, 36

Karine Quiot/ Laurenne Rastel, en collaboration : fiches 3, 13, 14, 33, 33^{bis}

Tous nos remerciements

- à Virginie de Coster pour son efficace contribution à la fiche 25 et à Pascale Nègre pour les outils intéressants qu'elle a proposés sur les contraires (fiche 16) ;
- et surtout à Catherine Dumas, inspectrice maternelle dans le Gard, pour sa relecture vigilante des fiches et ses conseils très éclairés sur le bien-fondé et la cohérence des séquences pédagogiques.

Sommaire

Sommaire du CD p. 6

Tableau récapitulatif des fiches activités
par niveau et par notion p. 8

Introduction p. 11

1 — Quelques ancrages théoriques p. 15

L'acquisition du langage et du vocabulaire p. 15

Comment un très jeune enfant acquiert-il le langage ? p. 15

Qu'est-ce qui peut aider un tout-petit à identifier un mot
dans un flux sonore ? p. 18

Qu'est-ce qui peut aider un très jeune enfant à comprendre
le sens d'un mot ? p. 19

Quelles différences entre les mots concrets et abstraits ? p. 20

Quelques principes didactiques p. 21

Travailler les mots les plus fréquents et les plus polysémiques p. 21

Ne pas se limiter aux noms p. 22

Ne pas travailler sur des mots isolés p. 23

Construire des outils pour structurer l'apprentissage p. 23

Rendre plus explicite l'apprentissage incident p. 23

Privilégier l'enseignement explicite, systématique et programmé p. 24

La mémorisation p. 26

Qu'est-ce que la mémoire ? p. 26

Comment la mémoire enregistre-t-elle une information ? p. 28

Un processus en trois temps : contextualiser, décontextualiser,
recontextualiser p. 29

Que retient la mémoire ? p. 30

Apprentissage du vocabulaire et littérature p. 32

Des aspects très positifs p. 32

Des points de vigilance p. 34

2 — Comment aborder les notions lexicales ? p. 35

Tableau général récapitulatif p. 36

Le champ lexical p. 38

Fiches activités

• Les vêtements

1. Je m'habille et je sors p. 40
2. L'état de la garde-robe p. 42

• Le corps

3. Un corps tout propre p. 46
4. Danser les mots p. 51
5. Toucher d'automne p. 55
5^{bis}. Le toucher et l'alimentation p. 60
6. Le corps du monstre p. 60

• Les émotions

7. Dire ses émotions p. 63
8. La tristesse p. 66
8^{bis}. La joie p. 66

• Les couleurs

9. La palette du peintre p. 70

• Les animaux

10. La ferme p. 74

• Le jardin

11. Les jeux du jardin p. 78

• Les aliments

12. Zoom sur des fruits p. 81

La synonymie p. 84

Fiches activités

13. Synonymots : un outil pour entrer dans la synonymie p. 86
14. « Manger » de différentes manières p. 90
15. Autour du verbe *écraser* p. 93
15^{bis}. Une façon d'écraser : moudre p. 93

L'antonymie p. 98

Fiches activités

16. L'album des contraires p. 100
17. Allumer/Éteindre p. 103
18. Monsieur Tout le contraire p. 106

La catégorisation p. 113

Fiches activités

19. Les dangers domestiques p. 115
20. Les moyens de transport p. 118
20^{bis}. Les moyens de transport p. 122
21. Des sièges de toutes sortes p. 127
22. L'alimentation : connaître et classer les aliments p. 127
22^{bis}. Au marché p. 129
23. La soupe de légumes p. 129

La polysémie p. 135

Fiches activités

24. Les petits sacs p. 137
25. Les recettes p. 140

La dérivation p. 144

Fiche activités

26. La maison des familles de mots p. 147

3 — Le vocabulaire spécifique aux disciplines p. 153

Fiches activités

• Les objets et la matière

27. Du fruit au jus p. 155
28. Les ustensiles pour étaler p. 158
29. L'eau et les objets p. 162
29^{bis}. Le bain du bébé p. 164
30. Les objets qui râpent p. 167
31. Le moulin à légumes p. 167

• Motricité et repérage dans l'espace

32. Se déplacer dans l'école p. 169
33. Autour de la chaise p. 171
33^{bis}. Autour de la chaise p. 175
34. Dans la cour de l'école p. 177
35. Construire un parcours de motricité p. 177

• Mots de l'école

36. Les outils pour peindre et dessiner p. 181
37. La frise de la journée p. 185
38. Le lexique des consignes p. 189

4 — Les outils p. 193

Quelles en sont les fonctions ? p. 193
Quelles en sont les caractéristiques ? p. 194

Les outils multinotions p. 195

Les outils spécifiques à une notion p. 204

Sommaire du CD-Rom

Fiches supplémentaires

- 5^{bis} – Le toucher et l'alimentation
- 8^{bis} – La joie
- 15^{bis} – Une façon d'écraser : moudre
- 20^{bis} – Les moyens de transport
- 22^{bis} – Le marché
- 29^{bis} – Le bain du bébé
- 33^{bis} – Autour de la chaise

Matériel

Fiche 2 – L'état de la garde-robe
Gabarits des vêtements

Fiche 3 – Un corps tout propre
La salle de bains
Jeu de loto de la salle de bains

Fiche 9 – La palette du peintre
La chambre de Van Gogh

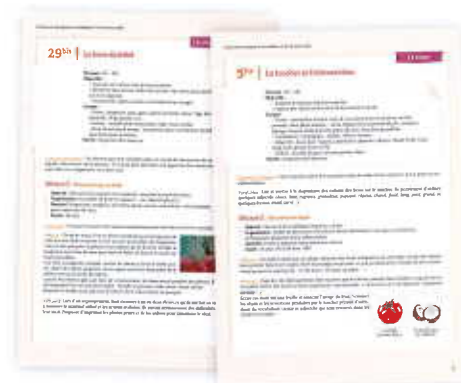
Fiche 10 – La ferme
Les familles d'animaux

Fiche 15 – Autour du verbe écraser
Des ustensiles pour écraser

Fiche 17 – Allumer/ Éteindre
Les lampes

Fiche 18 – Mr Tout le contraire
Les verbes d'action antonymes

Fiche 19 – Les dangers domestiques
Les dangers domestiques
Tableau des dangers domestiques
Loto des dangers domestiques



Fiche 21 – Des sièges de toutes sortes
Des sièges de toutes sortes
Grille sémique des sièges

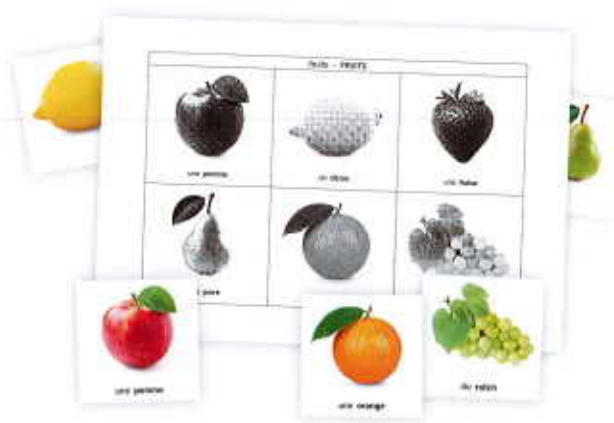
Fiches 22 et 22^{bis} – L'alimentation
Jeu de loto du marché
Jeu de familles du marché
Les commerces

Fiche 23 – La soupe de légumes
La recette de la soupe
Légumes, ustensiles et actions
Jeu de la pyramide

Fiche 26 – La maison des familles de mots
Les arbres fruitiers et leurs fruits

Fiche 30 – Les objets qui râpent
Fiche de suivi

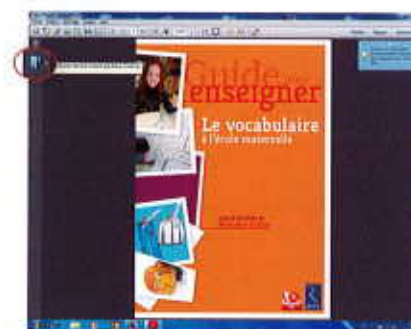
Fiche 34 – Dans la cour de l'école
Jeux de l'enfance



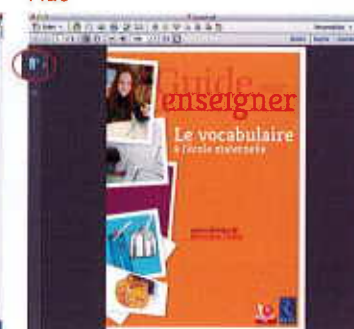
Mode d'emploi

Pour accéder aux annexes, ouvrir le fichier « accueil.pdf » à la racine du CD-Rom avec le logiciel gratuit Adobe Reader® (à télécharger sur le site : get.adobe.com/fr/reader/).
Afficher les signets en cliquant sur l'icône correspondante dans le bandeau à gauche.
Sous mac, il se peut que l'icône ne soit pas présente par défaut dans le volet de l'application, il faut alors se rendre dans le menu « Affichage » → « Afficher/ Masquer » → « Volets du navigateur » → « Signets ».

PC



Mac



Une fois les signets affichés, il faut dérouler les menus en cliquant sur le signe ▢ (ou la petite flèche sous mac) qui est devant le titre jusqu'à la ressource souhaitée.

PC



Mac

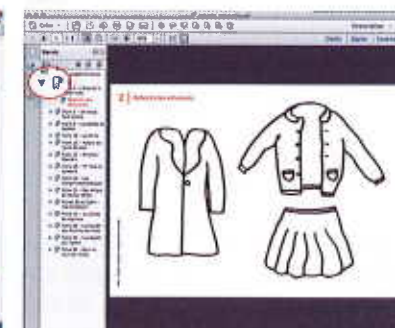


Tableau récapitulatif par niveau et

des fiches activités par notion

Les fiches indiquées en **orange** traitent la notion de manière principale ; les fiches mentionnées en **gris** l'abordent de manière secondaire.
À noter que certaines fiches pour les PS et pour les GS peuvent être adaptées aux MS.

	CHAMP LEXICAL	SYNONYMIE	ANTONYMIE	HYPERONYMIE/ CATÉGORISATION	POLYSÉMIE	DÉRIVATION	VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE AUX DISCIPLINES
PS	1. Je m'habille et je sors 3. Un corps tout propre 5. Toucher d'automne 5 ^{bis} . Le toucher et l'alimentation 10. La ferme 12. Zoom sur des fruits [TPS-PS]		5. Toucher d'automne 5 ^{bis} . Le toucher et l'alimentation 17. Allumer / Éteindre	17. Allumer/ Éteindre 19. Les dangers domestiques 20. Les moyens de transport			27. Du fruit au jus 28. Des ustensiles pour étaler 29. L'eau et les objets 30. Les objets qui râpent 32. Se déplacer dans l'école [TPS et PS] 33. Autour de la chaise 36. Les outils pour peindre et dessiner [TPS et PS]
MS	3. Un corps tout propre 4. Danser les mots 5 ^{bis} . Le toucher et l'alimentation 7. Dire ses émotions 10. La ferme	1. Autour du verbe écraser	5 ^{bis} . Le toucher et l'alimentation 16. L'album des contraires 17. Allumer/ Éteindre	17. Allumer/ Éteindre 19. Les dangers domestiques 20. Les moyens de transport 21. Des sièges de toutes sortes			27. Du fruit au jus 28. Les ustensiles pour étaler 30. Les objets qui râpent 31. Le moulin à légumes 37. La frise de la journée 38. Le lexique des consignes
GS	2. L'état de la garde-robe 5. Toucher d'automne 6. Le corps du monstre 8. La tristesse 8 ^{bis} . La joie 9. La palette du peintre 11. Les jeux du jardin	13. Synonymots : un outil pour entrer dans la synonymie 14. « Manger » de différentes manières 15. Autour du verbe écraser 15 ^{bis} . Une façon d'écraser : moudre	8. La tristesse 8 ^{bis} . La joie 16. L'album des contraires 18. Monsieur Tout le contraire	2. L'état de la garde-robe 19. Les dangers domestiques 20 ^{bis} . Les moyens de transport 21. Des sièges de toutes sortes 22. L'alimentation : connaître et classer les aliments 22 ^{bis} . Au marché 23. La soupe de légumes	24. Les petits sacs 25. Les recettes	8. La tristesse 11. Les jeux du jardin 18. Monsieur Tout le contraire 22 ^{bis} . Au marché 26. La maison des familles de mots	28. Les ustensiles pour étaler 31. Le moulin à légumes 33 ^{bis} . Autour de la chaise 34. Dans la cour de l'école 35. Construire un parcours de motricité 38. Le lexique des consignes



Introduction

« Au cours du développement [comme d'ailleurs dans le reste de la vie], langage, communication, sentiments et pensées sont profondément solidaires », dit Laurent Danon Boileau¹ ; c'est dire à quel point l'acquisition du langage détermine le destin d'un enfant et pas seulement sa réussite scolaire.

Dans une première période, l'acquisition s'effectue grâce à l'environnement familial, lequel est plus ou moins favorable. Les parents font un usage très différent du langage ; certains seulement considèrent l'enfant comme un partenaire actif des échanges qu'ils s'emploient à enrichir encore par des lectures. L'école ne prend en charge les tout-petits que dans un deuxième temps, et il apparaît alors idéologiquement important de compenser les premières inégalités familiales par une extrême attention portée à l'enseignement du langage. L'école identifie cet apprentissage comme essentiel ; elle l'a mis au « cœur des apprentissages » dans les programmes de 2002 ; « s'approprier le langage » est le premier domaine d'activités dans ceux de 2008². La priorité donnée au langage entre dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme, mis en place à partir de 2010, dans lequel l'implication de la maternelle en matière d'enrichissement du vocabulaire et d'initiation au plaisir du texte a été soulignée.

L'objectif essentiel de l'école maternelle est donc bien l'acquisition d'un langage oral organisé et compréhensible, pourvu d'un lexique suffisamment étendu, d'une syntaxe correcte et propre à s'adapter à des fonctions variées : désigner, décrire, questionner, évoquer, expliquer, etc. À vrai dire, le système scolaire demande même davantage à l'enfant : non seulement il doit parler mais il doit aussi comprendre le fonctionnement de la langue. L'analyse de Bernard Lahire³ tient aussi pour la maternelle : « L'école est intellectualiste par nature et en pratique, elle ne se satisfait pas d'un sujet parlant qui "se jette dans la parole" au lieu de faire de la parole un objet d'étude et d'interrogation. »

Le langage touche à plusieurs domaines. Cet ouvrage n'est consacré qu'au vocabulaire⁴ qui n'en constitue qu'une partie. Mais le vocabulaire est très important et ressenti comme tel par les enseignants, dès la maternelle : pour eux, il est le moteur

¹ *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, PUF, « Que sais-je ? », 2013, p. 3.

² Voir les programmes sur le site Eduscol. Le domaine « S'approprier le langage » regroupe trois rubriques : « Échanger et s'exprimer » ; « Comprendre » ; « Progresser vers la maîtrise de la langue française ». Le vocabulaire entre, pour une part, dans les deux premières, notamment pour la compréhension des consignes, des questions, des explications, et il occupe l'essentiel de la dernière.

³ Revue INRP, XYZep, n°8, septembre 2007.

⁴ Il faut différencier le lexique qui, de façon assez théorique, est l'ensemble complet des mots d'une langue, et le vocabulaire qui renvoie à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne. « Vocabulaire » est donc beaucoup plus adapté à notre propos mais dans les faits, il est synonyme de « lexique ».

des apprentissages car il est lié à la maîtrise de l'écrit et de l'oral et pèse de tout son poids sur la réussite scolaire. C'est pourquoi les professeurs des écoles essaient de faire acquérir à leurs élèves un stock lexical satisfaisant et tentent de lutter contre la pauvreté, l'imprécision, l'inadéquation des mots qu'ils emploient. Pour autant, la didactique du vocabulaire leur paraît souvent floue et ils se sentent démunis. À quelles difficultés sont-ils confrontés ?

♦ Des difficultés portant sur le lexique

Le caractère pléthorique du lexique « procure le vertige de l'infini » avec « des milliers de mots, à peu près tous polysémiques, ce qui multiplie les sens à maîtriser⁵ ». Le lexique ne se laisse pas embrasser, compter avec facilité, d'autant que la langue vit, bouge avec des mots qui apparaissent, disparaissent, se métissent, voyagent. Le dictionnaire, dans ses différentes éditions sans cesse en évolution, en est la preuve.

Le vocabulaire ne constitue pas un ensemble autonome car il est étroitement lié à tous les autres domaines : la phonologie (pour la réalisation sonore du mot), la morphologie (pour sa forme et sa construction), la syntaxe pour les propriétés combinatoires, mais il est aussi à mettre en rapport avec des éléments pragmatiques, c'est-à-dire l'utilisation du langage en situation de communication.

Il est essentiellement perçu dans sa fonction référentielle, c'est-à-dire comme reflet du monde. Les mots renvoient aux objets du réel, ce qui explique la prépondérance des activités d'ordre thématique et l'énorme développement du champ lexical. L'écueil est que ce type de leçons déborde vite sur « la leçon de choses » et occulte l'aspect purement linguistique.

Le lexique ne paraît pas un ensemble aussi cohérent que la grammaire par exemple, pour laquelle on peut construire une progression d'une grande logique, fondée sur les classes de mots, les différentes fonctions, etc.

Enfin, parler est une activité si naturelle, la langue est si incluse dans l'action, l'expérience, la vie même que l'on peut se demander si l'apprendre est vraiment utile. Personne ne doute de la nécessité d'enseigner l'orthographe, mais n'est-il pas suffisant de parler, de lire, d'écrire pour stocker du vocabulaire ?

♦ Une didactisation nécessaire

Il est indispensable d'enseigner le vocabulaire pour compenser les inégalités sociales de base et amener les enfants à maîtriser correctement le vocabulaire usuel, en compréhension et en réception, et à dépasser ce seul lexique fondamental [voir *Apprentissage du vocabulaire et littérature*, p. 32]. Ils doivent être capables de se détacher de la langue pour en considérer le fonctionnement et accéder à d'autres strates leur permettant d'étendre leur pouvoir sur le monde et leur pensée.

Or, même si l'attention portée au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes, le rapport de l'Inspection générale sur l'école maternelle publié en 2011⁶ précise que, sur les 97 classes visitées par la mission et sur les 221 classes inspectées par des IEN, il n'y a respectivement que 5,1 % et 7,6 % des ateliers consacrés spécifiquement au vocabulaire, alors que 32 % et 10,4 % sont consacrés aux activités de préparation à la lecture (phonologie et rapport lettre-son). Le rapport conclut à « une surreprésentation des activités liées à la découverte de l'écrit et à la numération » et l'on peut s'étonner du peu d'ateliers dédiés à l'importante question de l'acquisition du vocabulaire.

⁵ Danielle Leeman, « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique », *Le Français aujourd'hui*, n°148, 2005, pp. 89-99.

⁶ http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

♦ Une didactique possible

Elle s'appuie sur quelques solides éléments :

- **Les mécanismes d'acquisition** du langage sont de mieux en mieux connus (voir *L'acquisition du langage et du vocabulaire*, p. 15) ; de même, le dépouillement des mots les plus fréquents donne des listes de fréquence permettant de commencer par le vocabulaire fondamental.
- On sait qu'acquérir le vocabulaire, c'est le mémoriser. On peut s'adosser à une sorte de **pédagogie de la mémoire** (voir *La mémorisation*, p. 26).
- Même si le lexique paraît un ensemble démesuré, il est **très bien structuré**. Le présenter comme un amoncellement de mots s'ajoutant les uns aux autres, en toute anarchie et dans une totale confusion, serait profondément faux. Les mots sont reliés les uns aux autres par des relations de sens (synonymie, antonymie...), de hiérarchie (les mots génériques), de forme (la dérivation), d'histoire (l'étymologie et les emprunts). Les mots entrent dans des réseaux plus ou moins larges, interconnectés, avec de forts effets de solidarité entre eux.

♦ Les choix didactiques de l'ouvrage

Les notions lexicales constituent des angles d'attaque productifs. Même si à l'école maternelle, on ne fait pas de leçon formelle sur ces notions, elles peuvent orienter efficacement l'enseignement du lexique. Les séquences que nous proposons sont élaborées dans cette perspective, toujours précédées d'une **mise au point sur la notion**, pour être au clair sur ce qu'il faut enseigner (voir partie 2 *Comment aborder les notions lexicales ?*, pp. 35-151). Les séquences tiennent compte des spécificités de l'école maternelle – notamment l'interdisciplinarité – et de la progressivité des apprentissages : elles ciblent des niveaux précis.

Certes, de 3 à 6 ans, les enfants n'en finissent pas d'étiqueter le monde, mais ces activités d'ordre référentiel n'en interdisent pas d'autres, fondées sur le repérage des similitudes et des dissemblances des objets (et donc des mots qui les désignent) : ils sont capables d'opposer la douceur de la peau de la pêche ou du gant de toilette au rugueux de l'écorce et de la noix de coco, de trier des objets en fonction de catégories, **d'ordonner le monde et la langue**, dans une premier travail de conceptualisation.

Le corollaire du point précédent est la nécessité de **construire des outils** non seulement récapitulatifs pour donner à voir ce qu'il faut apprendre, mais aussi structurants pour rendre compte de l'organisation des mots entre eux. Ce sont moins des savoirs de listes qu'il faut intégrer que des relations entre des mots qu'il importe de concrétiser. Les outils doivent être diversifiés et adaptés aux capacités cognitives des jeunes enfants, dans une logique de progressivité (voir partie 4 *Les outils*, p. 193).

Les séquences tiennent compte des nécessaires démarches **d'appropriation** (par des classements, des tris), de **mémorisation** du vocabulaire et de **réactivation** par des phases de reprises, des jeux qui, fondés par définition sur la répétition, favorisent bien l'ancrage des apprentissages.

Il s'agit donc de programmer des séquences qui délimitent le mieux possible les mots à acquérir. On ne peut refuser les rencontres fortuites avec les mots, mais laisserait-on « au seul hasard l'apprentissage des mathématiques », demande la lexicologue Jacqueline Picoche⁷. Nous savons bien que non. Même si le hasard fait parfois bien les choses, on ne peut compter sur sa seule action. Il faut l'aider pour

⁷ Jacqueline Picoche, *La didactique du vocabulaire français*, Nathan, 1993, chapitre I (disponible sur le site www.vigdor.com).

que ces expositions rapides aux mots, au détour d'une activité ou d'une lecture, deviennent sources d'un apprentissage réel – en ajoutant une phase de mémorisation, un outil récapitulatif, une connexion avec des mots connus, etc. Il y a surtout nécessité d'un **enseignement systématique, organisé et progressif** (voir toutes les fiches séquences proposées en partie 2).

Les activités de vocabulaire doivent mettre les élèves en position de stimuler leur curiosité, leur réflexion, leur intérêt pour les mots. L'acquisition lexicale devient alors un levier sûr de la réussite scolaire, d'autant plus important que le niveau atteint par les enfants favorise ou entrave leur compréhension du monde et l'exercice même de leur pensée. L'école maternelle se donne comme objectif central l'augmentation de ce niveau qu'elle considère toujours comme perfectible.

1

Quelques ancrages théoriques

L'acquisition du langage et du vocabulaire

À retenir

- 1 | L'acquisition du langage, pourtant très complexe, est très rapide, avec des paliers marqués par des stades critiques et de fortes variations interindividuelles. Il est essentiel de faire la différence entre la production et la compréhension du langage, entre le vocabulaire actif et passif.
- 2 | Le tout petit enfant arrive à isoler les mots dans la chaîne sonore grâce à l'effort des adultes qui adaptent leur débit, isolent volontairement les mots, diversifient les contextes de leur usage et découpent les groupes syntaxiques.
- 3 | Un enfant donne du sens aux mots qu'il entend en fonction d'un certain nombre de principes et de contraintes, mis en évidence par des chercheurs.

L'acquisition du langage est due à une conjonction entre les capacités cognitives de l'enfant et son environnement linguistique et social. Sans ce dernier, point de langage : les « enfants-loups » découverts dans la jungle, qui n'avaient pas bénéficié de l'accompagnement humain, n'avaient pas appris à parler.

📖 Comment un très jeune enfant acquiert-il le langage ?

L'acquisition du langage est marquée par plusieurs caractéristiques, au plan quantitatif et qualitatif¹.

♦ Quantitativement

L'acquisition est **très rapide**, au regard de la complexité du système linguistique. On peut s'appuyer sur l'évolution suivante pour le langage en production jusqu'à 3 ans environ (D. Bassano in M. Kail, M. Fayol, 2000, p. 139)² :

¹ Les pages qui suivent sont inspirées des ouvrages donnés en bibliographie, notamment de l'ouvrage de H. Karmiloff et A. Karmiloff-Smith (2012).

² L'étude (Fenson et al, 1994, Bates et al, 1995) porte sur un échantillon de plus de 1800 enfants anglophones américains, âgés de 8 à 30 mois.

- 12 mois → 10 mots environ
- 18 mois → 50-60 mots environ
- 24 mois → 300 mots environ
- 30 mois → 530 mots environ

À partir de la PS, l'augmentation doit être de 500 à 1 000 mots par an. À 6 ans, au moment d'entrer au CP, le vocabulaire d'un enfant s'élève à 2 500 mots environ. À la fin de l'école maternelle, un enfant a donc un stock lexical assez élevé ; il connaît les principales règles de formation des phrases ; il accorde les adjectifs, les noms, les verbes sans trop d'erreurs ; il sait utiliser des adverbes et des propositions ; il maîtrise la phrase affirmative et négative. Bref, il a acquis des éléments essentiels de la langue qu'il devra perfectionner. On peut dire qu'en six ans, il a progressé d'une manière vraiment remarquable, même s'il lui reste du chemin à parcourir, au plan lexical, pour atteindre les 25 000 à 40 000 mots utilisés par un adulte.

L'acquisition est **graduelle**, marquée par des paliers nets ; elle n'est pas du tout linéaire, ni inscrite dans un continuum régulier. On peut constater, en regardant les nombres ci-dessus, une accélération brusque du développement du vocabulaire, une sorte d'« explosion lexicale » qui se produit aux alentours de 20 mois selon la plupart des chercheurs. Virginia Marchman et Elisabeth Bates, à partir d'une expérimentation portant sur 2 000 enfants (1994), ont constaté cet accroissement lorsque le stade des 150 mots (avec une bonne marge au-dessous ou au-dessus) est dépassé. Ce nombre constitue ce qu'on appelle « la masse lexicale critique », à partir de laquelle un autre palier peut être atteint. Les enfants se mettent alors à produire 4 à 10 mots nouveaux par jour et commencent en outre à les combiner entre eux ; c'est l'émergence de la syntaxe.

L'acquisition est **très variable** suivant les enfants. Un enfant de 24 mois a environ 300 mots dans son vocabulaire, mais les 10 % les plus performants en ont déjà 500, alors que les moins performants n'en ont que 100 – ces derniers n'ont pas encore atteint « la masse lexicale critique » de 150 mots, et n'ont donc pas encore profité de l'explosion que déclenche le dépassement de ce palier.

On constate un **décalage net entre la compréhension et la production**. Un enfant de 18 mois a environ 60 mots en production mais 150 à 200 en compréhension, avec un intervalle de 6 mois environ, entre les deux. Ce décalage perdure toute la vie : on comprend plus de mots que l'on n'en utilise réellement.

De même, on fera la différence entre le vocabulaire **actif** (réellement utilisé par l'enfant et directement disponible) et le vocabulaire **passif** (non spontanément utilisé en situation de discours).

L'aspect quantitatif ne doit donc jamais être négligé car il est générateur de progrès linguistiques. Par un effet « boule de neige », plus le stock lexical est important, plus il est susceptible de s'accroître encore.

On ne doit pas confondre la performance langagière que nous donne à entendre un enfant (production orale effective) et sa compétence qui est beaucoup plus large. Les enfants connaissent bien plus de mots qu'ils n'en émettent.

♦ Qualitativement

L'acquisition du langage est marquée par la structuration du lexique en classes de mots.

Sauf pour quelques langues (comme le coréen et le chinois), l'acquisition des **noms** est précoce et précède celle des verbes, ce qui paraît normal quand on considère la simplicité notionnelle des noms qui renvoient à des entités bien distinctes et faciles à percevoir – souvent des objets concrets, des personnes. Cette antériorité des noms a été démontrée par toutes sortes d'études concernant des enfants anglophones, mais le travail de Dominique Bassano (2007, pp. 13-16) qui porte sur des enfants français est particulièrement intéressant. Dans le tableau qui suit, on trouve l'évolution du langage de Pauline réparti en quatre grandes catégories. La première catégorie concerne ce que D. Bassano appelle des mots « para-lexicaux », c'est-à-dire des interjections, des petites formules toutes faites (*ça y est*), des routines sociales (*bonjour, au revoir...*). La quatrième catégorie renvoie aux mots grammaticaux : prépositions, déterminants, pronoms...

	MOTS PARA-LEXICAUX	NOMS	VERBES ET ADJECTIFS	MOTS GRAMMATICaux
Jusqu'à 18 mois	30 %	40 %	15 %	10 %
Autour de 24 mois	Proportions relativement équilibrées entre les 4 catégories			
30 mois	11 %	23 %	26 %	40 %

Cette étude a été corroborée par une expérimentation portant sur des nombres plus importants d'enfants (20 par groupe d'âge), observés à 20, 30 et 39 mois (2005-2011).

Ces travaux montrent :

- la **place prioritairement occupée par les noms** pendant les premières étapes de l'acquisition puis leur relative diminution dans un deuxième temps, au profit des verbes et des adjectifs et surtout des mots grammaticaux ;
- la très grande **importance des mots grammaticaux** (prépositions, pronoms, déterminants...) qui correspond à leur abondance dans la langue française : le pourcentage est moins élevé dans les études sur les enfants anglophones [15 % contre 40 %] ;
- le **déplacement vers les deux dernières catégories** se fait au cours de la troisième année. Cette structuration du lexique est encore à mettre en liaison avec la masse critique nécessaire : les verbes puis les mots grammaticaux ne peuvent se développer qu'à partir de l'acquisition de 100 à 200 noms. Le stade grammatical s'enclenche alors avec les premières combinaisons cohérentes de mots marqués morphologiquement. On constate que l'aspect quantitatif se double en profondeur d'un changement qualitatif. Il existe un **rapport très étroit entre syntaxe et lexique**. Sans vocabulaire, la syntaxe ne peut se développer, mais celle-ci accélère l'acquisition du lexique.

Autant que possible, les mots doivent être insérés dans des phrases, pour que la combinatoire syntaxique³ se mette en place. Les leçons de vocabulaire doivent faire la part belle aux verbes, centraux dans une phrase.

³ Voir Ne pas travailler sur des mots isolés, p. 23.

Qu'est-ce qui peut aider un tout-petit à identifier un mot dans un flux sonore ?

Le philosophe et logicien Quine⁴ propose qu'un adulte se mette dans la peau d'un linguiste de terrain, isolé dans une tribu dont il essaie d'étudier la langue complètement inconnue de lui, sans interprète, ni dictionnaire. Passe un lapin et un des membres de la tribu s'écrie : « Gavagai ! ». Que signifie ce terme ? « Un lapin ! », « Voilà un lapin ! », « C'est un lapin ! », « Regardez le lapin ! » ou « Il est rapide ! », « Il court vite. », etc. Ce terme peut aussi désigner un autre objet entré dans son champ de vision. Quine en tire la conclusion du mythe de la signification stable et immuable des mots et l'indétermination de la traduction.

Ce petit exemple peut également servir notre propos : est-ce que « Gavagai ! » comme « Regarde le lapin ! », prononcés tous les deux dans le même groupe de souffle, constituent un mot ou plusieurs mots ? Comment un petit enfant peut-il isoler un mot et en comprendre le sens ? Il peut compter sur un certain nombre d'aides venant des adultes qui l'entourent.

Le langage *motherese*

Le « langage des mamans » est un traitement particulier de la parole, utilisé par les adultes qui s'adressent aux enfants, particulièrement les mères (K. Karmiloff, 2012, chapitre 3). Il se caractérise par une articulation accrue, la production d'accents toniques très forts, des effets prosodiques permettant de mettre en relief certains termes, un ralentissement du débit, des formes essentiellement interrogatives, des répétitions et des vocatifs permettant de retenir l'attention de l'enfant. Ce dernier point, largement traité par Jerome Bruner, souligne toute l'importance des stimuli produits par l'environnement. Les adultes, autour de l'enfant, désignent l'objet clairement, tout en répétant le mot⁵, en l'isolant et parfois même en le segmentant pour qu'il soit bien perçu ; par exemple : « C'est un lapin ; lapin, la-pin ».

La multiplication des contextes linguistiques

Les contextes dans lesquels un mot est placé ou prononcé par des locuteurs différents constitue une diversité des usages qui peut aussi permettre de repérer la production d'une même combinaison de syllabes ; par exemple : « Tu as vu le lapin ? », « Il est beau, ce lapin ! », « Ce lapin a de longues oreilles. », etc. Des emplois divers permettent aussi de segmenter correctement un mot que les liaisons rendent difficile à isoler ; par exemple :

- a. « Tu vois le petit ours ? »
- b. « Ça, c'est un ours ! »
- c. « Ils sont beaux, ces ours ! »

Dans cette série de phrases, les limites du mot changent avec chaque liaison : [tuRS] en a, [nuRS] en b, [zuRS] en c, mais le segment [uRS] est systématiquement prononcé. Cependant, la fréquence d'un contexte en particulier peut induire l'enfant en erreur et supposer que le mot, s'il est très souvent précédé du déterminant « un », est [nuRS].

⁴ Quine W. van Orman, *Le mot et la chose*, Flammarion, rééd. 2010.

⁵ Concernant l'importance de la répétition, voir l'article d'Eve Vivienne Clark (2006) : bibliographie p. 21.

Le découpage de l'énoncé en groupes syntaxiques

Ce découpage est accentué par le langage *motherese* ; par exemple : « C'est maman / c'est pas papa / qui va te raconter l'histoire / ce soir. » Ce groupement en paquets de mots, marqué par des pauses lors de l'émission, donne à l'enfant une première structuration syntaxique de la langue qui aide à la compréhension du message. À ceci s'ajoute le fait que, dans beaucoup d'énoncés destinés aux tout-petits, l'adulte introduit de la symétrie qui met sur le même plan des termes de la même classe grammaticale ; par exemple : « Ce n'est pas un chat, c'est un chien. Il n'est pas méchant, il est gentil. »

Au-delà du stade du « parler bébé », ralentir le débit, bien articuler, détacher certains mots, les répéter, les isoler d'une phrase et même supprimer les déterminants peuvent être des gestes professionnels très simples mais importants d'un enseignant de maternelle, surtout avec les TPS et les PS.

Qu'est-ce qui peut aider un très jeune enfant à comprendre le sens d'un mot ?

Quand une maman désigne un lapin à son enfant, en disant : « Regarde, c'est un lapin ! », comment l'enfant arrive-t-il à comprendre qu'il s'agit de l'animal en entier, plutôt qu'une de ses parties (oreilles, pattes...) ou le coussin sur lequel il est posé ? Rappelons-nous de « Gavagai ».

Certains principes semblent aider un tout-petit à traiter de nouveaux mots en limitant les hypothèses sur leur sens possible. C'est ainsi qu'il présuppose qu'un nouveau mot n'a pas le même sens que des mots déjà connus (principe de contraste, E. V. Clark, 1987) et qu'il existe toujours une forme conventionnelle appropriée (principe de conventionnalité).

À ces principes peuvent s'ajouter un certain nombre de contraintes, comme celles définies par Ellen Markman, dans une recherche datant de 1989 (M. Kail, 2012, p. 43 ; K. Karmiloff, 2012, pp. 79-80).

L'exclusivité mutuelle

Un objet est supposé n'être désigné que par un seul mot. Si l'enfant connaît le mot *lapin*, il n'acceptera pas qu'un autre objet se nomme aussi *lapin*. Autrement dit, à cette étape de son apprentissage (2-3 ans), il ne s'attend pas à ce qu'un mot puisse avoir un synonyme. Ce point est cependant remis en cause par d'autres chercheurs. E. V. Clark (1977) a montré qu'à 2 ans, un enfant peut accepter deux mots différents pour un mot référent, surtout lorsque les deux sont liés hiérarchiquement, comme c'est le cas, par exemple, pour *chien* et *caniche*.

Le fast mapping

Il est directement lié à la contrainte précédente. Un nouveau mot ne peut s'appliquer qu'à un objet pour lequel l'enfant n'a pas déjà de mot référent. Si on lui dit : « Regarde le coussin. », il fera correspondre le mot *coussin* à l'objet qui se trouve sur la chaise puisqu'il sait que celle-ci est une chaise ; elle ne peut donc pas être désignée par le nouveau mot.

La contrainte de l'objet entier

Un mot donné s'applique à l'objet entier plutôt qu'à une partie de l'objet : « Voilà un éléphant. » C'est l'animal qui est dénommé, non une de ses particularités, trompe ou grandes oreilles. Mais si l'adulte attire clairement l'attention du tout-petit sur la trompe, par exemple, celui-ci comprendra que le référent est bien la trompe et associera correctement le mot et ce qu'il désigne.

La contrainte taxinomique

Un enfant auquel on présente un camion et auquel on demande d'en trouver un autre dans une caisse contenant de multiples objets proposera des véhicules (des mots relevant de la même catégorie : bus, voiture, train...) mais pas un autre objet de la même couleur ou de la même texture, par exemple.

Pour certains psychologues, notamment Ellen Markman, ces contraintes seraient opérationnelles en même temps alors que, pour d'autres, elles interviendraient à des âges différents ; la dernière à se mettre en place étant la contrainte taxinomique. Une succession d'indices de plus en plus complexes permettent aux jeunes enfants de faire les bonnes hypothèses sur le sens d'un mot : depuis des indices provenant de l'environnement social jusqu'à ceux qui s'appuient sur la logique, la grammaire et la morphologie.

Ces données qui s'appliquent plus particulièrement à l'acquisition précoce du langage concernent directement les moins de 3 ans que l'école accueille, mais renseignent aussi sur les difficultés que les plus grands ont surmontées ou qu'il leur reste à dépasser.

Quelles différences entre les mots concrets et abstraits ?

Les éléments qui précèdent concernent les mots renvoyant aux choses concrètes. Ces mots sont concrets au point que l'imagerie cérébrale montre que, si on donne à une personne placée dans le noir des mots comme *oiseau*, *mandarine*, *chaise*, les zones visuelles s'activent en même temps que les zones du langage.

On pourrait croire que le rapport du mot à la chose qu'il désigne est simple, de l'ordre du pointage (« Ça, c'est une chaise. ») et de la référence. Cette vision est réductrice car un mot ne renvoie pas à une chose précise (cette chaise-là), mais à un signifié, un concept, une image mentale. Au-delà de la multiplicité des formes que peut avoir une chaise (petite, grande, en bois, en plastique, de forme traditionnelle ou *design*, etc.) et quelle que soit celle que possède la chaise que je désigne, ici et maintenant, le mot renvoie à la représentation d'une catégorie, avec toutes ses propriétés : c'est un meuble qui a quatre pieds, un dossier et pas de bras, contrairement au fauteuil. (Voir *La catégorisation*, p. 113).

Les mots concrets ne sont donc pas un simple reflet de la réalité, réductibles à une seule approche référentielle.

Les mots dits « abstraits », ceux qui ont trait aux émotions⁶ (la joie, la peur, la colère...), aux sentiments (la jalousie, l'envie...), aux concepts et idées (liberté, égalité...) ont un sémantisme plus difficile à cerner. Pour être précisés, ils demandent une temporalité beaucoup plus longue, avec des sens provisoires qui s'affinent ou se complexifient dans la durée, et un travail d'élaboration conceptuelle plus compliqué. La littérature, par sa visée symbolique et son aspect narratif, peut aider à comprendre certains de ces termes.

⁶ Voir les fiches 8, *La tristesse*, p. 66 et 8^{bis}, *La joie* .

♦ Bibliographie

- Bassano D., « Émergence et développement du langage. Enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes », in Demont E., Metz-Lutz M.-N., *L'acquisition du langage et ses troubles*, Solal, 2007.
- Clark E.-V., « La répétition et l'acquisition du langage », *La Linguistique*, 2006/2, Volume 42, pp. 67-80.
- Florin A., *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages* : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-lexique-lmp.htm>
- Kail M., *L'acquisition du langage*, coll. « Que sais-je ? », PUF, 2012.
- Kail M., Fayol M., *L'acquisition du langage – Le langage en émergence de la naissance à trois ans*, PUF, 2000.
- Karmiloff K., Karmiloff-Smith A., *Comment les enfants entrent dans le langage : un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*, Retz, 2012.

Quelques principes didactiques

À retenir

- 1 | Travailler prioritairement sur les mots les plus fréquents qui sont aussi les plus polysémiques, sans négliger les apports de la littérature qui fournit des mots plus rares mais importants. Travailler aussi sur les mots des disciplines : le vocabulaire spécifique a une grande importance à l'école.
- 2 | Ne pas se limiter aux noms et faire toute leur place aux verbes, pivots des phrases, aux adjectifs et aux mots grammaticaux. Vocabulaire et syntaxe sont inséparables.
- 3 | Travailler les mots en contexte et de façon groupée.
- 4 | Construire des outils pour structurer l'apprentissage et soutenir la mémoire.
- 5 | Récupérer les mots appris de façon incidente pour qu'ils ne soient pas perdus.
- 6 | Privilégier l'enseignement explicite et structuré, avec des objectifs définis.

Travailler les mots les plus fréquents et les plus polysémiques

En maternelle, les enfants n'étant qu'au début de l'acquisition de la langue, il faut commencer à travailler les mots **les plus fréquents**. Ces mots, les plus utilisés, sont ceux que les enfants peuvent découvrir en premier, dans les usages communs en famille et à l'école. Les listes de fréquence, disponibles sur le site Eduscol⁷, donnent les 1 500 mots les plus fréquents de la langue.

⁷ <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>. On peut aussi partir sur la base MANULEX qui présente des occurrences extraites de 54 manuels de lecture car, de manière prospective, les enfants qui entrent en CP auront accès à ces formes : <http://leaderv.u-bourgogne.fr/bases/manulex/manulexbase/indexFR.html>

Pourquoi travailler prioritairement ces mots ?

Ces mots, généralement très anciens, se sont chargés d'une multitude de sens au cours des siècles ; par exemple les mots *tête*, *bras* ou *œil* ont de nombreuses acceptions dans le dictionnaire. Il en est de même pour les verbes multi-usages comme *faire* ou *prendre*. Ces mots sont donc **polysémiques**, ils ont des sens propres et des sens figurés. La polysémie est une propriété essentielle de la langue. Or, si souvent le sens premier est bien connu, les autres peuvent rester opaques et provoquer des incompréhensions.

Ces mots entrent dans des réseaux très denses (champs lexicaux, synonymes, antonymes, dérivés...). Ils ont généré des **expressions** très usuelles qu'il faut connaître, comme *avoir la tête en l'air*, *garder la tête froide*, *avoir quelque chose en tête*, *tête à claques*...

Pour autant, il ne faut pas ignorer les **mots plus rares**. Ils peuvent relever du **vocabulaire de spécialité**, utilisé dans les séances de Découverte du monde par exemple, comme *pulpe*, *pépin*... Le mot exact est alors préférable aux approximations : le caractère savant des mots n'est pas une raison pour les exclure. [Voir *Le vocabulaire spécifique aux disciplines*, p. 153].

Ils proviennent aussi **de la littérature**. La compréhension des textes dépend de la connaissance des mots très fréquents, mais aussi de termes moins usités ; l'adjectif *terrible* est loin dans la liste de fréquence, c'est pourtant un mot que les élèves sont amenés à entendre souvent dans les albums jeunesse. [Voir *Apprentissage du vocabulaire et littérature*, p. 32].

Ne pas se limiter aux noms

Dans les cent premiers mots les plus fréquents, on trouve 25 verbes, dont 12 irréguliers (étant très utilisés, ils se sont « usés »). On ne doit pas sous-estimer l'**importance des verbes** qui sont très bien représentés dans la langue et constituent le pivot de la phrase.

Jacqueline Picoche donne priorité au verbe car « c'est lui qui structure la phrase et qu'il a au moins un sujet (verbes intransitifs) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels (verbes transitifs, directs ou indirects). Il y a donc autour de lui des places vides qu'il faut remplir par des noms. Et ces noms vont constituer tout naturellement le début d'un réseau qu'on enrichira en les qualifiant, en leur trouvant des synonymes et des antonymes, etc. Construire une leçon de vocabulaire à partir d'un verbe, c'est confortable. »⁸ Il faut donc travailler les noms, sans négliger les verbes ni les adjectifs.

Les mots les plus employés sont les **mots outils**. Dans les mots à très haute fréquence, on ne trouve que deux verbes (*être* et *avoir*), tous les autres sont des mots grammaticaux. Cette fréquence confirme que le français est une **langue éminemment grammaticale**. La lexicologie ne s'occupe que des mots « pleins », « lexicaux », renvoyant à une réalité ou à un référent que l'on peut définir (*bureau*, *mer*, *heureux*, *jaune*, *dire*, *toucher*...), mais il faut aussi travailler les mots grammaticaux, indispensables pour construire tout discours.

Aussi intéressantes que soient les activités de dénomination (notamment avec les imagiers), il faut aussi **travailler les mots dans une phrase**, pour mettre en mouvement les structures syntaxiques indispensables à la maîtrise de la langue : *quelqu'un*

⁸ Sur le site Vocanet, coordonné par Jacqueline Picoche et Bruno Germain, sont proposés des principes pour construire des leçons de vocabulaire autour d'un mot, à partir de la GS. <http://www.vocanet.fr/>

prend quelque chose à quelqu'un, quelqu'un met quelque chose sur l'armoire, je prends un objet/je le prends..., tout en multipliant les contextes et les constructions qui, en variant, font bouger le sens (*s'en prendre à quelqu'un*).

Vocabulaire et syntaxe sont inséparables ; on travaille en même temps les mots lexicaux et grammaticaux.

Ne pas travailler sur des mots isolés

Ce principe est logiquement issu du précédent. Le sens d'un mot apparaît dans un contexte lexical et syntaxique. L'adjectif *sec* aura parfois pour antonymes *humide* (*un temps sec/humide*) ou *frais* (*des haricots secs/frais*) ou *tendre* (*un cœur sec/un cœur tendre*)...

Par ailleurs, le lexique n'est pas une liste de mots isolés, en vrac : mille mots ajoutés à mille autres mots. Les mots sont reliés les uns aux autres par toutes sortes de relations d'ordre sémantique (synonymie, antonymie, champ lexical...), morphologique (dérivation, composition), historique (étymologie et emprunts). C'est ainsi que la mémoire enregistre les mots sous forme de réseau [voir *La mémorisation*, p. 26].

Il est plus intéressant de faire apprendre plusieurs mots, en même temps, groupés autour d'un principe lexical (synonymie, champ lexical...) que des mots isolés.

Construire des outils pour structurer l'apprentissage

Si l'apprentissage du vocabulaire doit être organisé, les outils doivent soutenir cet effort de structuration. Ils doivent être structurants (en évitant le « vrac ») et permettre la récapitulation des mots appris et leur mémorisation. Les outils peuvent avoir toutes sortes de formes, adaptées aux différentes notions. Ils sont absolument indispensables et constituent un des fondements de la didactique du vocabulaire présentée dans cet ouvrage [voir *La mémorisation*, p. 26 et *Les outils*, p. 193].

Rendre plus explicite l'apprentissage incident

Le langage est au cœur des apprentissages à l'école maternelle. Il nourrit toutes les activités qui y sont programmées, car peindre, faire une expérience, construire un objet, comprendre un album... suscitent des mots, mais aussi tous les moments de la classe : l'accueil, les rituels, la sortie de la sieste, l'habillage et d'autres instants plus ou moins informels. Ces moments génèrent des échanges très importants, des discours, des explications ou descriptions de la part de l'enseignant.

La langue parlée par l'enseignant est à considérer comme une cible. Elle doit être exemplaire à tous les sens du terme : elle constitue un exemple pour les élèves, surtout pour ceux qui ne bénéficient pas d'un langage normé à la maison, et elle est exemplaire car exempte d'erreurs.

Il faut donc tenir compte de l'apprentissage transversal, incident, implicite qui s'accumule tous les jours, au fil des semaines et des mois, parce que l'enseignant parle et que les mots sont rencontrés.

Il présente un certain nombre d'avantages : il génère du sens puisque les mots apparaissent quand le besoin s'en fait sentir ; les termes sont bien contextualisés, ce qui favorise la mémorisation ; ils sont forcément insérés dans des phrases qui actualisent un sens précis (les différents sens d'un mot sont virtuels, un seul est actualisé dans un discours).

Mais, il a aussi quelques inconvénients, notamment le faible traitement des mots **présentés dans ces conditions. Leur apparition est souvent aléatoire et ils ne sont pas forcément répétés.** Ils sont définis plus ou moins vite et ils ne sont pas obligatoirement réactivés, ce qui peut expliquer leur déperdition. Or, une simple exposition ne suffit pas, en tout cas, pas pour les enfants les plus fragiles.

Comment rendre l'apprentissage incident plus efficace ?

L'enseignant(e) peut repérer les termes travaillés dans une activité, surtout si elle est fréquente, voire ritualisée. Il lui faut prendre conscience de ces mots, faire de leur appropriation un objectif lexical explicite, et les poser sur une fiche de préparation pour mieux didactiser ces moments.

Par exemple, lorsque les élèves se lavent les mains, l'enseignant et l'Atsem veillent à utiliser un vocabulaire précis et à produire des phrases complètes, comme : « L'activité était *salissante*. Vous devez aller vous *laver les mains aux lavabos*. *Mouillez* bien vos mains, je vais vous donner du *savon*. *Savonnez-vous* les mains, *frottez* bien entre les *doigts*... »⁹

Au fil des jours, ce n'est plus l'enseignant qui formule ces phrases, mais la parole de l'enfant qui est sollicitée : « L'activité était salissante, que devez-vous faire maintenant ? Où devons-nous aller ? » L'activité étant récurrente, la répétition est assurée en situation et dans les échanges dynamiques et personnels avec l'enseignante. Ensuite, ces acquis sont formalisés en faisant la « frise du lavage des mains » qui explicite le vocabulaire à mémoriser et qui sera réactivé lors d'une autre activité, le bain du poupon, par exemple.

Dans ces conditions, les rencontres incidentes deviennent de vraies situations d'apprentissage.

La plupart du temps, l'apprentissage incident se révèle productif lorsqu'il s'articule sur une phase lexicale repérée comme telle. Par exemple, il suffit d'ajouter une étape supplémentaire à une séquence de littérature pour récapituler et capitaliser les nouveaux mots appris. Ainsi simplement, l'apprentissage incident devient opératoire car plus explicite.

Privilégier l'enseignement explicite, systématique et programmé

Pour autant, on ne peut pas confier au seul hasard la rencontre avec les mots. Il faut une programmation cohérente, avec repérage des champs lexicaux proches du quotidien des enfants mais de plus en plus ambitieux de la PS à la GS. Quelques-uns sont donnés dans les programmes officiels.

Ce type d'apprentissage pourrait renvoyer à des temps de classe explicitement dévolus au vocabulaire, notamment les ateliers de langage, mais pas seulement. Toute séquence peut avoir des objectifs lexicaux.

⁹ Voir la fiche 3 *Un corps tout propre*, p. 46.

Comment organiser l'apprentissage explicite ?

- Déterminer clairement les objectifs d'apprentissage : quelle est la notion à travailler (le champ lexical, la synonymie, l'antonymie...) ?
- Déterminer aussi les mots à faire travailler : ils doivent être listés sur la fiche de préparation et les interventions didactiques doivent être précises, bien ciblées et orientées par l'objectif.
- Choisir l'entrée la plus adéquate en fonction de l'objectif, contrairement à l'apprentissage incident où la rencontre avec les mots n'est pas programmée.
- Mettre en œuvre des dispositifs permettant l'appropriation des mots, le rebrassage, leur réactivation et l'évaluation.
- Inclure éventuellement de petites analyses sur la langue. Même si les mots ont été contextualisés dans un premier temps (champ lexical de la forêt, par exemple), ne pas se dispenser de phases de manipulations, de tris, de sélection, d'interconnexion entre les mots, de catégorisation. Des moments de travail sur la langue sont également possibles, à l'école maternelle : plus les enfants traitent les mots comme des matériaux à assembler, à comparer, dans des rapports d'identité ou de dissemblance, plus ils assurent leur maîtrise de la langue.

Les deux axes didactiques, incident et explicite, ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Le premier est inévitable et il faut faire en sorte de sélectionner attentivement quelques mots et développer de petites phases d'appropriation. Le deuxième est très important et témoigne d'une programmation et d'une didactique du vocabulaire bien maîtrisées.

Que disent les programmes 2008 sur les principes didactiques ?

Les programmes 2008 rejoignent quelques-uns des principes qui viennent d'être développés. Ils insistent essentiellement sur les points suivants :

- **Les modalités d'acquisition des mots nouveaux.** Une simple exposition ne suffit pas et il faut prévoir des séquences spécifiques, régulières permettant la mémorisation et le réemploi.
- **L'enrichissement progressif du vocabulaire** qui doit s'effectuer au fil des jours et des activités et qui porte sur des usages variés (questionner, raconter, expliquer...).
- **L'appui obligatoire sur la langue-cible de l'enseignant** qui donne à entendre aux enfants des modèles corrects et précis et qui encourage toutes leurs tentatives pour progresser dans la maîtrise de la langue.

La mémorisation

À retenir

- 1 | Deux sortes de mémoire sont en lien l'une avec l'autre : à court terme et à long terme. Dans cette dernière, deux modules sont importants pour l'apprentissage des mots : la mémoire épisodique liée au contexte (affectif, cognitif ou social) et la mémoire sémantique qui les stocke.
- 2 | Une information passe par trois traitements :
 - l'encodage ;
 - le stockage (sous une forme hiérarchisée, d'où la nécessité de faire apprendre les mots de façon organisée) ;
 - la récupération en mémoire, notamment par le rappel indicé (donner une information liée pour retrouver le chemin de la mémoire).
- 3 | Un mot apparaît dans un contexte précis, mais on doit l'en extraire (décontextualiser, surtout par la création d'un outil) pour permettre des recontextualisations.
- 4 | On retient en mémoire ce qui fait sens et qui est utile, ce qui touche l'affect, ce que l'on répète, ce à quoi on fait attention, ce que l'on rattache à du connu, ce que l'on répète et ce que l'on consolide.

La mémoire est à la fois la conséquence et le moteur des apprentissages. Il ne s'agit pas de considérer la mémoire comme une simple machine à enregistrer ou à évoquer des mots fixés une fois pour toutes. Il s'agit plutôt d'un ensemble dynamique qui organise, structure, hiérarchise les données lexicales et qui les reprend sans arrêt, en fonction des nouveaux apprentissages de mots, dans un processus constant de recatégorisation et de création de nouvelles connexions entre elles. **Acquérir du vocabulaire, c'est mémoriser une forme mais aussi attribuer à l'objet ou au concept des propriétés ; la question du sens est toujours présente.**

Qu'est-ce que la mémoire ?

Il est impossible de faire ici un point complet sur cette question très complexe qui suscite plusieurs modèles théoriques. En tout cas, pour la plupart des chercheurs, il n'y a pas « une » mémoire, un bloc unique, mais plutôt un ensemble de mémoires à concevoir comme des modules, des sous-systèmes communiquant entre eux, ou d'après Tulving comme un « multi-système ».

La mémoire à court terme

Une information peut y être stockée de manière provisoire (moins d'une minute), avant sa destruction ; par exemple, juste le temps de taper un numéro de téléphone que l'on vient de nous donner. Cette mémoire se vide très vite et automatiquement

(à moins de répéter intérieurement l'information pour tenter de la conserver) ; elle a une capacité réduite de sept éléments, plus ou moins deux, suivant les personnes. Pendant ce court laps de temps ont lieu des opérations cognitives, c'est pourquoi on parle aussi de « mémoire de travail ». Quand on lit une phrase, il faut garder en mémoire les premiers mots pour traiter les suivants et donner du sens à l'ensemble. **Cette mémoire à court terme est donc impliquée dans les processus relevant du raisonnement comme lire, écrire ou compter. Elle sert au maintien provisoire et au traitement de l'information.**

La mémoire à long terme

Ce type de mémoire permet de conserver les informations de façon plus pérenne, en raison de processus conscients d'autorépétition et de consolidation. Sa capacité et la durée de rétention des informations seraient, en principe, illimitées. Mais elle n'est pas infallible : les données les plus anciennes sont mieux retenues que les plus récentes car elles ont été réactivées et donc consolidées au cours des années.

La mémoire à long terme est en lien avec la mémoire à court terme. Cette dernière, qui permet de gérer le présent et de prendre les décisions nécessaires, puise dans la mémoire à long terme les éléments pertinents qui donnent du sens à l'information nouvelle et en facilitent l'assimilation.

Dans la mémoire à long terme, se trouvent plusieurs modules : les mémoires procédurale, épisodique et sémantique¹⁰.

- **La mémoire procédurale** permet l'accomplissement automatique des tâches du quotidien. Elle renvoie aux compétences sensori-motrices (comme faire du vélo), à l'usage d'instruments et d'outils, ou même à des compétences cognitives comme la lecture courante experte ; c'est-à-dire des habiletés qui ont fini par s'automatiser. La mémoire procédurale est difficilement verbalisable et peu consciente.
- **La mémoire épisodique** est verbalisable et relative aux événements personnels de la vie, aux souvenirs conservés, fortement liés au contexte de mémorisation. Ce n'est pas la répétition qui fixe le souvenir mais l'aspect affectif. On sait que le contexte d'apparition d'un mot, surtout quand il est d'ordre émotionnel, peut peser sur la mémorisation. Par exemple : entendre un air, ou goûter une saveur, peut suffire à ramener à la surface un souvenir enfoui. Se replacer dans des conditions identiques à celles de la mémorisation aide d'ailleurs à retrouver l'information. On sait que des élèves ont des résultats plus performants en examen quand ils sont dans leur salle de classe habituelle que quand on les déplace dans une autre salle. **Plus le contexte est sécurisant et structurant, meilleure est la mémorisation. L'enseignant doit donc veiller à créer des situations motivantes et organisées.** Toutefois, cette mémoire liée aux souvenirs est assez infidèle : les témoignages, après un événement marquant, sont souvent déformés (comme le savent bien les enquêteurs).
- **La mémoire sémantique** stocke des mots et des connaissances factuelles, générales, abstraites ou concrètes, coupées des éléments contextuels d'acquisition et communes à l'ensemble de la population. Par exemple : « Paris est la capitale de la France. » ; « Grand est le contraire de petit. » Cette mémoire, liée aux savoirs, est rapide, automatique, déclarative, verbalisable, explicite.

¹⁰ Les mémoires épisodique et sémantique, présentées par Endel Tulving dès 1972, ont été confirmées par de nombreux travaux en neuropsychologie et en neuroimagerie.

Comment la mémoire enregistre-t-elle une information ?

Pour les psychologues cognitivistes, une information passe par trois traitements : **l'encodage, le stockage, la récupération**.

L'encodage

Dans un premier temps, une stimulation d'ordre visuel, auditif, moteur, sémantique... **transite très fugacement dans une mémoire sensorielle** (modèle de Atkinson et Schiffrin, 1960) durant quelques centaines de millisecondes. Le processus d'**encodage** transforme ce stimulus provenant de l'environnement en une trace mnésique. La mémoire garde alors **le sens général et condensé** de l'information et non le mot à mot. Par exemple, après la lecture d'un texte dans lequel est évoquée l'image d'un cheval qui parcourt une plaine à grande allure, si on demande aux lecteurs si le passage contient le mot *galoper*, ils répondent généralement par l'affirmative, même s'il n'y est pas, car ils ont fait des inférences et ont retenu l'idée générale, non les détails (C. Delannoy, p. 42). Le codage a donc changé.

Le stockage

Dans un deuxième temps, la mémoire **stocke les mots de façon hiérarchisée** (et non sous forme de listes). Les métaphores les plus souvent utilisées par les chercheurs pour la décrire renvoient aux images de réseau, de toiles d'araignée, à la notion d'embranchement. Les mots sont accrochés les uns aux autres par toutes sortes de connexions phonologiques, sémantiques, logiques et morphologiques. D'où la nécessité de faire mémoriser les mots de façon organisée.

Il est efficace de faire mémoriser en même temps plusieurs mots synonymes, des termes appartenant au même champ lexical ou mieux encore à la même catégorie. Il est tout aussi intéressant de faire apprendre des mots insérés dans des phrases ou des constructions (*faire les courses, partir en vacances*), car les éléments sont encodés en même temps et de façon logique.

La mise en connexion des mots peut être essentielle pour leur mémorisation. Leur récupération s'en trouve simplifiée car, étant reliés les uns aux autres, les chemins pour y accéder sont plus nombreux. Par exemple, il est plus facile de retenir en même temps *délicieux, succulent, exquis* qu'un seul de ces termes.

La mémorisation dépend également de la profondeur et de la qualité du traitement accordées au mot ou à l'information. Par exemple, une information donnée sous une double forme, verbale et visuelle, est mieux mémorisée.

Demander aux élèves de se faire une image mentale de l'information à mémoriser les oblige à fixer leur attention, à passer d'un code à l'autre (verbal/visuel). De même, leur demander de verbaliser une image implique une reformulation et un autre type de codage. Toutes les demandes de reformulation sont bénéfiques. Les codages de différents types sont intéressants, en rapport avec les intelligences multiples.

La récupération

Dans un troisième temps, la **récupération** consiste à retrouver l'accès à l'information dont on a besoin, ce qui peut s'apparenter parfois à une vraie résolution de problème, car il y a des milliers d'informations dans la mémoire à long terme !

Cet appel à la mémoire peut se faire :

- Soit en évocation libre et spontanée : le **rappel libre**.
- Soit par association se fondant sur des indices de récupération : le **rappel indicé**. Pour retrouver l'information, on passe par d'autres informations qui lui sont conjointes. Par exemple, pour faire retrouver le mot *pomme*, on peut donner un indice portant sur la catégorie et dire le mot *fruit*. Le rappel indicé est souvent utilisé par les enseignants. Par exemple, si un élève ne retrouve pas un terme donné en Découverte du monde la semaine précédente, le maître peut lui rappeler le contexte, le moment de la séance, l'endroit où a été écrit ce mot, une phrase dans laquelle il était intégré, mais aussi la catégorie, le début, un synonyme, etc., autant d'indices qui lui permettront de retrouver le chemin de la mémoire.
- Soit sous forme de **reconnaissance**. Dans une série de termes donnés, on sélectionne le terme recherché. Par exemple, il nous arrive de ne plus nous souvenir du nom d'une personne perdue de vue depuis longtemps ; si l'on nous donne une liste de trois noms parmi lesquels se trouve le sien, on le « reconnaît » très vite. Parfois, l'oubli n'est donc pas un problème d'encodage mais de récupération en mémoire. C'est le principe des QCM (questionnaire à choix multiples) qui permettent de contourner le problème de la récupération pour ne jouer que sur le stockage.

On a donc plus d'informations en mémoire que l'on ne peut en récupérer. D'où l'importance des outils récapitulatifs qui donnent à voir les mots appris et à conserver en mémoire et qui constituent une sorte de mémoire extérieure et pérenne pour consolider les acquisitions. [Voir *Les outils*, p. 193.]

Un processus en trois temps : contextualiser, décontextualiser, recontextualiser¹¹

Le stockage d'une information est intimement lié au contexte de l'acquisition qui peut être d'ordre affectif, cognitif ou social. Toutefois, l'élève doit dégager l'information de ce contexte d'apparition pour l'utiliser à bon escient, à d'autres moments. Par exemple, le mot *terrifiante* appliqué à la sorcière de l'album doit pouvoir être employé hors de ce contexte de base. L'enfant doit donc en saisir le sens, le formaliser, l'abstraire de cette première situation, c'est-à-dire le décontextualiser. À cette condition, il pourra le transférer à d'autres situations, l'appliquer à d'autres personnes et le recontextualiser de nombreuses fois, s'il voit des similitudes entre le cadre d'acquisition initial et le nouveau qui se présente. Plus un mot est réinvesti dans différentes phrases, plus la maîtrise de ses emplois s'affermir, et plus il se détache du cadre de la première rencontre. Autrement dit, la recontextualisation peut aider à décontextualiser. Ces opérations de multi-recontextualisations en stabiliseront le sens et rendront le mot disponible dans le vocabulaire actif.

¹¹ Tardif J., *Le transfert des apprentissages*, Logiques, Montréal, 1999. Tardif J. et Presseau A., « Quelques contributions à la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 108, septembre octobre 1998, pp. 39 à 44.

Le processus de décontextualisation est particulièrement important ; c'est grâce à lui que l'information bascule de la mémoire épisodique (fortement liée aux premiers éléments contextuels) à la mémoire sémantique, celle des connaissances.

Que peut faire l'enseignant pour aider ce processus ?

- Créer des outils récapitulatifs et structurants pour faciliter cette extraction. Il est conseillé d'y mettre les verbes à l'infinitif, les noms et les adjectifs au masculin-singulier. (Voir *Les outils*, p. 193.)
- Reprendre les mots nouveaux dans des contextes d'emplois différents et les appliquer à des personnes et situations variées.
- Mettre ces nouveaux mots en lien avec d'autres qui sont déjà dans la mémoire sémantique.
- Procéder à des temps de pause, de récapitulation, de reformulation, accompagnés de moments d'évocation mentale propres à chacun.

Que retient la mémoire ?

On retient :

Ce qui fait sens et ce qui est utile

Les élèves retiennent d'autant plus facilement un mot qu'ils en ont besoin pour un projet, une activité, la compréhension d'un album ou d'une expérience. Le rappel en évaluation est bien meilleur si on les avertit, au préalable, qu'on leur demandera de restituer l'information.

Ce qui sollicite l'affect

« Ce qui touche le cœur se grave dans la mémoire », disait Voltaire¹². Plus nous sommes concernés par un mot ou une information, plus vite et plus durablement ils sont mémorisés. De façon conjointe, il faut aussi penser à la motivation car un fort intérêt déclenche un processus de mémorisation très efficace. Inversement, celui-ci est minoré par le stress.

Ce que l'on répète

Le stockage en mémoire est favorisé par la répétition. Une seule exposition aux mots ne suffit pas. En moyenne, un terme doit être présenté une dizaine de fois pour être retenu. Il ne s'agit pas d'une répétition automatique, mais d'un type de répétition qui permet le traitement sémantique du mot à enregistrer ; l'insertion dans des phrases est donc très productive. Ainsi, le rappel de récits, l'apprentissage de formules répétitives, les lectures multiples et surtout les jeux qui permettent de rebrasser les mots dans un contexte ludique sont très efficaces pour la mémorisation.

Ce sur quoi on fixe son attention

Plus les enfants sont petits, plus les facultés d'attention et de concentration sont fluctuantes et limitées, avec de fortes variations interindividuelles. La dépense d'énergie attentionnelle doit être compensée par des phases de repos qui permettent la construction et l'assimilation des informations. Le sommeil consolide

¹² « Art dramatique », *Dictionnaire philosophique portatif*, 1764.

réellement les apprentissages. Des évaluations pratiquées le lendemain matin de l'apprentissage sont bien meilleures que celles qui sont faites le soir même. De même, plus le groupe est réduit, plus l'attention est soutenue. Les activités de langage et de vocabulaire sont donc plus efficaces en ateliers qu'en regroupement.

Ce qui est mis en connexion avec des connaissances déjà établies

Qu'elles soient verbalisables ou imaginées, les connaissances acquises constituent une zone d'accrochage organisée à laquelle s'ajoutent logiquement les nouvelles informations. On peut relier un mot à sa famille (par exemple, *rêveur* s'installe grâce à *rêve* et *rêver*, déjà connus), à d'autres mots appartenant au même champ lexical, à ses synonymes ou antonymes. Ce procédé est d'autant plus facile qu'aucun mot n'est isolé dans la langue : ils entrent tous dans des réseaux plus ou moins complexes. Toutes les activités de manipulations, de classements, d'associations à une famille, affixale ou autre, sont bénéfiques. Ajouter un mot à un ensemble déjà connu entraîne une réorganisation de l'ensemble et un travail cognitif pour remettre en relation les mots les uns avec les autres.

Ce que l'on catégorise

Le classement logique en catégories et sous-catégories est un puissant moyen de mémoriser. Il correspond à l'organisation même de la langue qui procède à des emboîtements divers et à la structuration de la mémoire régie par la catégorisation. Dire à un enfant qui ne connaît pas le mot *kiwi* que c'est un fruit est une aide considérable car ce nouveau mot va s'ajouter à une catégorie déjà constituée et clairement identifiée.

Les activités de catégorisation sont absolument essentielles à l'école maternelle (voir *La catégorisation*, p. 113). En catégorisant, on ordonne le monde et la langue.

Ce que l'on consolide

Toutes les occasions de réactivation sont importantes. Plus il y a de récupérations en mémoire, plus le mot est stocké durablement. S'il est peu réactivé, il est oublié. En revanche, son réapprentissage est aisé car les traces mnésiques sont toujours présentes et facilement réactivées. Enfin, on sait qu'un apprentissage distribué (réparti en séquences courtes mais fréquentes) est plus efficace qu'un apprentissage massé (une longue et unique séquence) ; c'est d'autant plus vrai pour l'école maternelle. Pour un temps global équivalent, il faut préférer la **réitération en petites séquences** (quatre fois quinze minutes ou trois fois vingt minutes, par exemple) que deux séances de trente minutes.

♦ Bibliographie

- Cordier F., Gaonac'h D., *Apprentissage et mémoire*, A. Colin, 2010.
Delannoy C., *Une mémoire pour apprendre*, Hachette éducation, 2007.
Gaonac'h D., Larigauderie P., *Mémoire et fonctionnement cognitif : La mémoire de travail*, A. Colin, 2000.
Lieury A., *La mémoire du cerveau à l'école*, Flammarion, 1993.
Meunier J.-M., *Mémoires, représentations et traitements*, Dunod, 2009.
Petit L., *La mémoire*, coll. « Que sais-je ? », PUF, 2006.
Rossi J.-P., *Psychologie de la mémoire - De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*, De Boeck, 2005.
Thiberghien G., *La mémoire oubliée*, Mardaga, 1997.

Apprentissage du vocabulaire et littérature

À retenir

Lire des albums de littérature jeunesse est un excellent moyen d'acquérir du vocabulaire. Cette activité :

- permet de nourrir les champs lexicaux ;
- facilite la mémorisation des mots par leur répétition et leur contextualisation ;
- permet d'accéder à des mots plus rares et à la fonction poétique du langage.

Mais la vigilance de l'enseignant s'impose à cause de l'activation de sens inhabituels et du fait que cet apprentissage incident doit être étayé par des phases d'appropriation.

On connaît les étroites interactions entre lecture et vocabulaire. Les lectures magistrales et toutes les activités autour de la littérature enrichissent le stock lexical des élèves. Plus celui-ci augmente, plus la compréhension s'accroît et, par un effet « boule de neige », les enfants, arrivés à un certain palier, sont à même d'emmagasiner d'autres mots [voir *L'acquisition du langage et du vocabulaire*, p. 15]. En retour, un niveau lexical trop bas est un obstacle à la compréhension et un album peut devenir un terrain difficile pour les enfants fragiles.

La littérature est une grande pourvoyeuse de mots et son pouvoir d'attraction chez les enfants est tel qu'il ne faut pas se priver de cette grande aide. Cependant, son utilisation ne va pas de soi et il faut être conscient des apports lexicaux qu'elle peut générer et des difficultés qu'elle peut entraîner.

Des aspects très positifs

Les notions lexicales

La littérature permet de **travailler des notions lexicales** de manière efficace et très motivante, notamment le champ lexical ; par exemple, celui de la nourriture dans *Bon appétit, Monsieur Lapin !* [C. Boujon, 2001]¹³ avec l'accumulation de termes comme *savourer, goûter, déguster, se nourrir, bouchée, carnivore...* ou celui du mouvement des flocons dans *Il neige* [U. Shulevitz, 2000] bien représenté par les verbes *tomber, tourbillonner, voler, virevolter, danser, jouer, voguer dans les airs*. De même, avec *Le vent m'a pris* [Rascal, 2004], on peut travailler avec les plus jeunes l'hypéronyme *vêtement*.

Par ailleurs, la lecture d'albums en réseau (sur la peur, par exemple) permet la répétition des termes et donc leur réactivation, ainsi que l'enrichissement du champ avec des expressions disséminées dans les différents livres (*avoir une peur bleue, trembler de peur, avoir les chocottes...*). Certains albums sont intentionnellement structurés autour de faits saillants (synonymie, antonymie, champ lexical...) : le champ éditorial, très large, permet de programmer une lecture en fonction des possibilités lexicales fournies par certains titres, sans pour autant instrumentaliser la littérature.

¹³ Tous les albums cités font partie de la liste de référence 2013 des œuvres de littérature pour l'école maternelle diffusée par le ministère de l'Éducation nationale, accessible sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html#lien0>
Voir aussi des pages très intéressantes (pp. 148-166) sur ce sujet, dans *Le langage à l'école maternelle* : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Les albums peuvent être tout aussi bien inducteurs de séances de vocabulaire (voir les fiches 1, 2, 6, 7, 13...) ou venir en prolongement.

La répétition

L'exposition répétée aux mêmes mots est un gage de l'acquisition du langage. Beaucoup d'albums sont fondés sur la répétition, notamment ceux construits sur la structure « en randonnée », avec des formulettes qui reviennent page après page. Ainsi le mot *dodu* est-il répété vingt-cinq fois dans *Le beau ver dodu* [N. Van Laan, 1991], le terme *s'esclaffer* cinq fois dans *L'énorme crocodile* [R. Dahl et Q. Blake, 2001]. On pourrait ajouter aussi la récurrence de certaines structures syntaxiques : « "Que manges-tu ?" demanda-t-il au..." » répété sept fois dans *Bon appétit, Monsieur Lapin !*

Le contexte

Le contexte est une aide à la compréhension, le **sens** étant éclairé par l'histoire. Le mot *goinfre* est parfaitement exemplifié par les deux personnages de l'album de Corentin [*Les deux goinfres*, 1999]. Différents emplois du mot *corne* sont évidents dans *Chaussettes* [L. Corazza, 1996] : « Je suis noire, j'ai des cornes, dit la vache ; j'ai des cornes et une maison sur le dos, ajoute l'escargot ». Le mot désigne des référents bien différents et pourtant reliés par un trait commun [la saillance].

Les mots rares

La littérature use souvent de mots plus rares, y compris dans les titres : *Prédateurs* [A. Guilloppé, 2007]. Ils sont parfois archaïques comme le *tromblon* dans *Les trois brigands* de [T. Ungerer, 2001]. Comme ils n'entrent pas dans les listes de fréquence, ils ne font pas partie des priorités, mais ils étoffent le stock lexical des élèves et il ne faudrait surtout pas croire que l'apprentissage des uns empêche celui des autres.

Cet extrait de *L'énorme crocodile* témoigne de l'épaisseur lexicale d'un texte littéraire : les adjectifs sont multiples, répétés et bien plus riches que ceux utilisés habituellement pour qualifier les aliments.

« Ho, ho, ho ! s'écria l'énorme crocodile. Je suis prêt à parier que si tu voyais, à ce moment précis, un petit garçon dodu et bien juteux barboter dans l'eau, tu n'en ferais qu'une bouchée ! Certes pas, répondit le Pas si gros. Les enfants sont trop coriaces et trop élastiques. Ils sont coriaces, élastiques, écœurants et amers.

Coriaces ! Élastiques ! s'offusqua l'énorme crocodile. Écœurants ! Amers ! Tu racontes des bêtises grosses comme toi. Ils sont juteux et délicieux. »

© *L'énorme crocodile*, Roald Dahl, traduit par Odile George et Patrick Jusserand, Gallimard Jeunesse, 2010.

Un laboratoire de la langue

Enfin, la littérature constitue un vrai laboratoire de la langue, travaillée par la rhétorique, le jeu et les distorsions. La rubrique « Entrer dans la langue, le langage et les images » de la liste ministérielle, ainsi que l'attention portée aux comptines, à la poésie et aux virelangues en témoignent. L'enfant peut percevoir très tôt le décalage entre la langue usuelle et la langue littéraire, ce bond qualitatif demandant un accompagnement magistral. Mais les jeux de mots plus acrobatiques sont réservés au cycle suivant : le seul album de Claude Ponti sélectionné dans la liste ministérielle est *L'album d'Adèle* [1994] qui est un simple imagier, sans texte.

Des points de vigilance

Les albums sont des lieux où se déploie toute la richesse des sens. Ils activent parfois **des acceptions un peu inhabituelles**. Un mot très simple et connu peut devenir difficile quand il est revisité par des figures de rhétorique ou qu'il est employé dans une acception particulière. Les malentendus lexicaux sont alors d'autant plus pernicioeux qu'ils sont « invisibles ».

Pédagogiquement, le travail du vocabulaire dans les albums se traduit par une **complexification de la tâche de l'enseignant** :

- L'objectif lexical est présent mais jamais complètement premier et exclusif. L'enseignant essaie de faire des va-et-vient incessants entre le sens du mot, celui de la phrase et celui du texte, le tout étant en concurrence. Le réglage du sens est difficile, dès lors qu'on veut tenir compte des spécificités d'un texte littéraire.
- Les mots surgissent sans être programmés et l'enseignant les explique de manière rapide et parfois imprécise, et dans le seul objectif de compréhension et non d'acquisition. Il faut essayer d'**anticiper ces rencontres** et prendre l'habitude d'analyser la valeur lexicale d'un album, les obstacles qu'il peut générer et ses apports.
- Un mot expliqué de façon hâtive, donné une fois ou deux seulement, non travaillé spécifiquement ne sera pas mémorisé ni utilisé. Il faut donc prévoir quelques dispositifs pour son appropriation et sa réactivation, pendant ou après l'exploitation de l'album. Il faut aménager les lectures pour les rendre vraiment productives et pour faire de ces rencontres incidentes avec les mots des moments d'acquisition du vocabulaire.

2

Comment aborder les notions lexicales ?

Enseigner le vocabulaire en le structurant par l'étude des notions lexicales est très productif, y compris au cycle 1. Le rapport de l'Inspection générale sur la maternelle¹ va dans ce sens : « L'attention au vocabulaire s'est considérablement renforcée dans les classes ; les enseignants planifient des séances *ad hoc*, mais le choix des mots privilégiés reste aléatoire, plus souvent fonction du "thème" en vigueur ou du "projet" de classe que référé à des critères de fréquence et donc de priorité pour les apprentissages. Les activités restent assez stéréotypées : étiquetage du monde (association d'un mot à un objet ou une image), désignation (de l'image au mot, du mot à l'image). Le nombre de supports fabriqués dans les classes est significatif de cette logique : imagiers, dictionnaires, répertoires collectifs et/ou individuels qui deviennent supports de remémoration. Il y a là une première étape, mais il faudrait des enrichissements : des moments dévolus à des activités de catégorisation, à des mises en relation entre les mots selon des relations de sens (synonymes, contraires, etc.) et surtout, des situations de réemploi du vocabulaire étudié car c'est à cette condition qu'il deviendra actif. »

Dans cette perspective, cette deuxième partie, qui présente des **séquences de vocabulaire** à mettre en œuvre en classe, est découpée en plusieurs rubriques, chacune correspondant à une notion lexicale. Il s'agit de faire apprendre des mots de façon organisée et structurante, non pas sous le seul angle thématique ni de façon isolée : les mots sont unis par de fortes relations, chacun se trouvant impliqué dans un maillage dense et dans plusieurs réseaux qui solidarisent l'ensemble.

D'une manière générale, on peut répartir les notions lexicales en trois grands domaines :

- **Sémantique**. Les mots sont reliés par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hyperonymie).
- **Morphologique**, avec les procédés de dérivation par préfixes et suffixes, essentiels dans la formation des mots.
- **Historique**, renvoyant à l'étymologie et aux emprunts aux langues anciennes et actuelles. Ce dernier domaine ne concerne absolument pas les cycles 1 et 2 ; il n'est même plus prescrit pour le cycle 3, depuis 2008.

Les domaines sémantique et morphologique, quant à eux, peuvent être traités dès la maternelle. Mais les programmes de 2008 se trouvent en décalage avec le fascicule *Le Langage à l'école maternelle* (Scéren), publié par le ministère de

¹ Rapport, 2011, p. 129 : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

l'Éducation nationale en 2011, qui prend en considération davantage de notions. Selon les programmes 2008, seuls le sens d'un mot en contexte, le champ lexical (avec des thèmes donnés suivant les niveaux) et les termes génériques doivent être travaillés de manière explicite. En revanche, *Le langage à l'école maternelle* conçoit la nécessité d'aborder les notions de polysémie, synonymie, antonymie et dérivation. C'est également la position défendue dans cet ouvrage.

Les séquences proposées abordent, certes, davantage le champ lexical et les activités d'ordre thématique car cette notion est majoritairement convoquée dans les classes en raison de sa simplicité, mais aussi, et de manière explicite, les autres notions qui permettent de structurer efficacement l'apprentissage.

Le tableau général qui suit donne à voir les deux premiers domaines qu'il faut enseigner à l'école primaire et la différence entre les deux textes prescripteurs, concernant l'étude des notions à l'école maternelle (le signe ■ renvoie aux programmes 2008 et le signe ● au *Langage à l'école maternelle*, avec indication de la page).

DOMAINE SÉMANTIQUE				PS	MS	GS
LE SENS D'UN MOT	Le sens d'un mot	Un terme peut renvoyer à une signification générale, non contextualisée.	Une porte			
	Le sens d'un mot en contexte	Le contexte (lexical et syntaxique) fait apparaître le sens précis d'un mot.	L'avion décolle. Je décolle la gommette.	■ ●	■ ●	■ ●
	Polysémie	Un mot peut avoir plusieurs sens (qui apparaissent en contexte). Exemple : Porte : 1. Ouverture pratiquée dans un mur ou une clôture quelconque. 2. Panneau mobile qui ferme une ouverture. 3. Ouverture dans l'enceinte d'une ville fortifiée. 4. Chacun des couples de piquets marquant un passage, sur une piste de slalom.	La porte de la classe est ouverte. Il faut toujours fermer la porte du réfrigérateur. Le skieur doit franchir toutes les portes.			● (p. 58)
	Le sens propre et le sens figuré	Le sens propre est le sens fondamental d'un mot ; le sens figuré est un sens qui ne peut être compris que dans certains contextes. Étude des comparaisons, des métaphores et des expressions figurées.	Le chien aboie, je le mets à la porte. S'il continue à aboyer, il prendra la porte.			● (p. 58)
	Vocabulaire spécifique aux disciplines	Vocabulaire lié à des disciplines particulières : cf. le domaine Découverte du monde.	Pulpe, grain, moudre, mixer...			
RELATIONS ENTRE LES MOTS	Mots génériques (hyperonymie)	Relation de hiérarchie et d'inclusion entre les mots : siège est le mot générique permettant de regrouper la chaise, le fauteuil, le canapé...	J'aime tous les fruits : les pommes, les poires, les raisins...		■ ● (p. 55)	■
	Synonymie	Relation d'équivalence de sens entre certains mots.	Peur, crainte, frayeur, épouvante...			● (p. 58)
	Antonymie	Relation d'opposition entre certains mots.	Grand/ petit coller/ décoller			● (p. 58)
	Homonymie (cycle 3)	Relation d'identité sonore entre certains mots.	Pain, pin Vingt, vin, vain			
	Champ lexical	Regroupement de termes, de classes grammaticales différentes, autour d'un même thème.	Champ lexical de la forêt : arbre, clairière, bûcheron, sombre, grande, se promener, ramasser des champignons...	■ ● (p. 54)	■ ● (p. 55)	■ ● (p. 57)

DOMAINE MORPHOLOGIQUE				PS	MS	GS
ÉTUDE DE LA FORME DES MOTS	Dérivation « les mots de la famille »	Les mots dérivés sont formés par l'adjonction d'un préfixe et/ou d'un suffixe au radical.	Faire/dé-faire/re-faire Bavard-age Connu/in-connu			● (p. 58)
	Composition	Un mot est composé à partir d'unités autonomes, reliées ou pas par un tiret. Deux sortes de composition : populaire et savante.	Compos. pop. : pomme de terre, timbre-poste... Compos. savante : hypertension, bibliophile...			

En plus de l'angle notionnel, les séquences qui suivent ont été élaborées sous forme de fiches, en suivant les principes didactiques dégagés dans la première partie ; principes qui permettent de contourner les problèmes relevés dans le rapport de l'Inspection générale. Les entrées privilégiées sont donc les suivantes :

- Des activités de réflexion sur la langue à base de manipulations, de tris, de classements...
- Des phases systématiques de réactivation des notions pour que les découvertes des mots se transforment en acquisitions réelles afin d'accroître le vocabulaire actif des élèves ; le rebrassage se fait souvent de manière active et agréable, par des jeux.
- Des outils dont la présence est absolument indispensable pour fixer et structurer les acquis.
- Une évaluation généralement formative mais qui peut, suivant les fiches, prendre une forme particulière, adaptée au vocabulaire travaillé.

Le champ lexical

Le point sur la notion

On appelle champ lexical **un ensemble de mots correspondant à un thème**. Au sens strict, le champ lexical ne devrait contenir que les mots de la même classe grammaticale (le champ lexical d'un nom ne devrait être composé que de noms), mais si on suit les programmes officiels, on admet le mélange de toutes les classes grammaticales. Par exemple, le champ lexical de la forêt pourrait être constitué de noms communs comme *bois, arbre, clairière, racine, oiseaux, bûcheron, promeneur...*, de noms propres comme *Le Petit Poucet, Le Petit Chaperon rouge...*, d'adjectifs comme *sombre, maléfique...* mais aussi de verbes comme *se promener, se perdre, se cacher, ramasser...*

Le champ lexical est la **notion reine**, celle qui traverse toute l'école, depuis la petite section de maternelle jusqu'au CM2. Pratiquement tous les programmes officiels successifs insistent sur son importance, pour tous les niveaux, car :

- Il s'agit de **structurer l'enseignement du vocabulaire**. Dans un souci de cohérence, opérer des regroupements thématiques permet de mettre en lien beaucoup de termes entre eux et d'éviter des apprentissages de mots isolés et éparpillés.
- C'est une **notion très souple**, très flexible permettant la création d'ensembles plus ou moins vastes et complexes. Ainsi, elle s'adapte bien aux différents niveaux.
- Le **rapport de sens** entre les différents mots **est relativement simple** à saisir : ils sont fédérés par une notion. Les associations sont naturelles et relèvent le plus souvent des connaissances encyclopédiques ou culturelles que l'on veut activer ou faire acquérir aux élèves.

Ces avantages expliquent le fait que cette notion est surreprésentée dans les classes de maternelle : les enseignants organisent très souvent – et parfois, exclusivement – l'acquisition des mots par thème et les ouvrages consacrés au vocabulaire privilégient également l'entrée thématique.

Pourtant, cette notion présente des inconvénients, revers de ses qualités :

- Elle est si souple qu'elle en devient trop large. Étant donné les facilités d'ouverture qu'elle offre, il est tentant d'accumuler beaucoup de mots dans un même champ lexical. Or, si certains ont un rapport très étroit avec le thème, d'autres vont s'en éloigner et les liens sémantiques se distendre. Leur mémorisation risque alors d'être problématique.
- Un champ lexical fondé sur des associations sémantiques risque d'être moins structurant que des notions qui s'articulent sur des relations plus logiques, comme l'hyponymie (qui procède par inclusion) et la dérivation.

À quelles conditions peut-on travailler le champ lexical de manière productive ?

- En partant « du mot lui-même et non de la chose qu'il représente », un des quatre « principes » de Jacqueline Picoche². **Partir du mot** oblige à explorer l'univers même de ce mot, en liaison avec d'autres termes qui lui sont très proches par la forme ou le sens. Partir de la chose représentée amène à faire une leçon en Découverte du monde, renvoie à des savoirs encyclopédiques et crée des expansions abusives.
- En gardant des **dimensions raisonnables**, qui permettent la réactivation des termes et leur usage en discours : un champ lexical trop vaste ne convient pas à de jeunes enfants.
- En opérant des **sous-regroupements internes**. Il s'agit de retrouver des classements pour éviter l'effet de « vrac ». Par exemple, pour le champ lexical de la forêt : les arbres (*pin, sapin, chêne, bouleau...*), les animaux (*écureuil, oiseaux, insectes...*), les personnes (*promeneurs, bûcherons, gardes...*), les personnages de contes (*Le Petit Chaperon rouge...*), ce qu'on peut y faire (*se promener, faire du ski de fond, ramasser des champignons...*). Ces sous-classements doivent être mis en évidence grâce à des outils comme une banderole (ou affiche, jeux de cartes...) avec les arbres, une autre avec les animaux...
- En pensant aux mots synonymes (*une forêt/ un bois*), aux dérivés (*arbre/ arbuste*) et aux collocations, c'est-à-dire aux mots les plus usuellement utilisés avec un terme donné (*une forêt sombre, obscure, profonde ; s'enfoncer dans la forêt, pénétrer dans la forêt ; se perdre, s'égarer dans la forêt...*).

Nous avons largement développé la notion de champ lexical, sur des thèmes accessibles à des enfants de l'école maternelle : les vêtements, le corps, les émotions, les couleurs, les animaux, le jardin, les aliments.

Ainsi, les 12 fiches qui suivent montrent comment mener des séquences constructives de la PS à la GS. La démarche s'appuie sur la mise en place de différents outils, dont la description est détaillée dans le chapitre 4 (p. 193).

² Germain B., Picoche J., *Le vocabulaire, Comment enrichir sa langue ?*, Nathan, 2013, pp. 23-24.