

RESUMÉ

POUR ENSEIGNER LE VOCABULAIRE À L'ÉCOLE MATERNELLE

MENJ Guide vert, février 2020, 101 pages

Introduction : le développement du vocabulaire, un enjeu fondamental à l'école maternelle

Chaque enfant enrichit son vocabulaire par l'usage et l'échange. Le contexte social et culturel dans lequel se développe l'enfant a une grande influence sur son niveau de langue. L'attention portée à son langage, le temps et les aides dont il bénéficie ou non dans sa famille sont essentiels.

Le rôle de l'école maternelle est d'enrichir le langage de l'élève, de systématiser l'étude du lexique et de la langue, pour développer sa capacité de dire et lutter contre les inégalités. L'abaissement de la scolarité obligatoire à 3 ans permet d'agir dès le plus jeune âge.

Le temps de l'école maternelle (3-5 ans) correspond, dans le développement de l'enfant, à une période d'explosion lexicale. C'est le moment idéal pour aider tous les enfants à élargir leur capital lexical.

Des recherches montrent que l'étendue du vocabulaire à l'école maternelle est un facteur prédictif de la réussite scolaire. Lieury *et al.* (1992) ont montré que les corrélations entre réussite scolaire et connaissances lexicales sont plus élevées que celles que l'on peut établir entre réussite scolaire et niveau intellectuel. D'où la nécessité de travailler le lexique à l'école afin d'augmenter fortement leur vocabulaire. Dans la mesure où les mots connus par l'élève conditionnent ses capacités de compréhension orale, ils conditionnent également sa capacité future d'apprentissage de la lecture et de compréhension à l'écrit. En effet, compréhension écrite signifie décodage et compréhension orale. Grâce à un lexique étoffé acquis à l'école maternelle, l'enfant aura la capacité de comprendre les mots décodés au CP. Il est donc nécessaire de permettre aux élèves d'enrichir leur vocabulaire et leurs capacités d'inférer le sens des mots (Inférence : opération logique qui consiste à conclure qu'une proposition est vraie du seul fait de sa liaison avec une ou plusieurs propositions dont la vérité a été établie précédemment).

Chaque jour, dans toutes les situations d'apprentissage, mais aussi dans les échanges du quotidien et grâce aux histoires que le PE raconte ou lit, les enfants découvrent de nouveaux mots qu'ils doivent réutiliser pour s'exprimer et se faire comprendre. Une simple exposition est insuffisante pour s'approprier un vocabulaire riche. L'enrichissement lexical implique un enseignement explicite et dirigé avec des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation de vocabulaire et d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte ou de leur morphologie : compréhension des mots en contexte et réutilisation efficace en dehors du contexte.

Les séances d'enseignement prennent appui sur des supports d'apprentissage motivants (contes, textes de littérature de jeunesse, œuvres d'art, etc.) mais aussi sur l'attention portée à l'emploi des mots justes. Il est nécessaire de concevoir des apprentissages progressifs et structurés, en variant les contextes d'utilisation des mots pour faciliter l'apprentissage de leur sens.

I. L'apprentissage de la langue :

L'acquisition du langage

Il est important de bien comprendre ce que recouvrent « *langage oral* ». Le système linguistique propre à chaque langue définit les mots (lexique) et les règles (syntaxe) qui permettent d'ordonner les mots pour transmettre du sens. Chaque langue repose sur un choix particulier de sons, ou phonèmes, et sur des règles pour les organiser. L'anglais et le français n'utilisent pas les mêmes sons pour construire des mots : le /u/ français n'existe pas en anglais et le /th/ anglais n'est pas utilisé en français ; aucun mot français ne commence par /tI/, suite de phonèmes pourtant possible au milieu du mot comme dans « *atlantique* ». Ces sons et règles constituent la phonologie de la langue. Ce système linguistique ne suffit pas à définir la langue ; il est à l'interface avec deux autres systèmes qui, eux, sont universels :

- un système symbolique et conceptuel : les idées que l'on veut transmettre ;
- un système social : les autres êtres humains à qui nos messages sont adressés.

Chez la plupart des humains, c'est la parole, ou langage oral, qui est le moyen essentiel de communication et qui mobilise les trois systèmes évoqués précédemment : le lexique, la syntaxe et les phonèmes. Il existe plus de 6 000 langues actuellement dans le monde. Tout enfant, sauf en cas de pathologie, apprend spontanément sa langue maternelle. Cet apprentissage commence dès la naissance, et sans doute dans les dernières semaines de la grossesse, quand l'oreille et le cerveau sont assez développés pour percevoir, traiter et mémoriser les sons qui traversent le milieu amniotique du fœtus. Pour le bébé, il s'agit d'apprendre les sons utilisés dans sa langue maternelle et comment ils peuvent se combiner pour faire des mots. C'est ce qu'il fait au cours de sa première année de vie. Il devient alors moins sensible à des sons utilisés par d'autres langues qui ne sont pas présents dans sa langue. Les petits Japonais perdent la capacité à distinguer /r/ et /l/.

Par ailleurs, le bébé repère que certaines combinaisons reviennent fréquemment comme son prénom, des mots comme « bisous », « papa », « maman », « biberon », etc.

À cet âge, commence la relation entre le système linguistique et le système conceptuel car le bébé comprend non seulement que les syllabes « ma » et « man » sont fréquentes, mais aussi qu'elles réfèrent à une personne, donc que ces bruits arbitraires représentent quelque chose d'autre qu'eux-mêmes (Bergelson & Swingley, 2012, 2013). Le bébé découvre que la parole est une source d'informations sur le monde et va utiliser très vite cet outil pour s'aider à catégoriser les objets. Nommer d'un même nom différents exemplaires d'une catégorie d'objets aide les enfants à découvrir les caractéristiques communes à ces objets qui définissent la catégorie (par exemple différents oiseaux ont tous des ailes), et ce mot les aide à mémoriser la catégorie (il existe des animaux qui sont des oiseaux).

Lorsque les enfants (entre 2 et 4 ans) passent leur temps à demander à leur entourage « *c'est quoi ça ?* », ils en retirent beaucoup plus d'informations que le seul nom d'un objet. Prenons l'exemple d'un enfant qui vit en ville ; il pointe vers un arbre en disant « *c'est quoi ça ?* » et on lui répond « *c'est un arbre* » ; puis vers un autre arbre, et on lui répond à nouveau « *c'est un arbre* ». Cet enfant n'aura pas seulement appris que les arbres s'appellent « arbre », il saura aussi qu'il n'a pas besoin de prêter attention aux différences entre les arbres. Au contraire, dans une famille de chasseurs-cueilleurs qui ont une reconnaissance fine de nombreux arbres, chaque arbre recevra son propre nom, et l'enfant saura qu'il doit prêter attention aux différences fines entre eux.

Le rôle de l'école maternelle est donc d'agir sur trois niveaux :

- améliorer l'aisance de l'enfant dans sa manipulation du système linguistique. Entre la PS (3 ans) et la GS (6 ans), le renforcement de la mémoire verbale et de la syntaxe va permettre à l'élève de passer des courtes phrases, le plus souvent à la forme active, à des phrases longues et complexes ;
- enrichir les concepts et donc le vocabulaire pour parler des formes et des nombres, du temps, de l'espace et des nombreuses catégories d'objets, d'animaux, etc. Les mots nomment les choses. Enrichir le vocabulaire améliore donc la compréhension du monde par l'enfant ;
- favoriser le sentiment de confiance chez l'enfant. L'apprentissage méthodique du lexique, de la syntaxe et la stimulation de la conscience phonique par la lecture de textes et par des jeux permettent à l'enfant d'appréhender le monde en confiance.

L'acquisition du sens des mots

On estime que le vocabulaire d'un être humain adulte se compose de 50 000 à 100 000 mots ; les enfants apprennent en moyenne 10 mots nouveaux par jour. Lorsqu'ils entendent un mot nouveau, les enfants apprennent le sens grâce à son contexte mais ils ont énormément de mots nouveaux à apprendre.

Les enfants utilisent des indices pour deviner le sens des mots qu'ils entendent :

- le contexte linguistique : la phrase dans laquelle le mot se trouve ;
- le contexte visuel : ce qui se trouve autour d'eux ;
- des indices sociaux : la direction du regard de leur interlocuteur.

Ainsi, des enfants de 18 mois à qui on montre une vidéo d'un pingouin qui saute, pensent que « bamoule » veut dire « saute » s'ils entendent « *oh regarde, elle bamoule !* », mais que « bamoule » veut dire « pingouin » s'ils entendent « *oh regarde, c'est une bamoule !* » (Xiaoxue He & Lidz, 2017). Ils sont donc capables d'inférer qu'un mot nouveau, comme « *bamoule* », désigne une action s'il est présenté dans une phrase où il occupe la position d'un verbe (après un pronom personnel), mais un objet, s'il est présenté dans une phrase où il occupe la position d'un nom (après un article). Des enfants de 19 mois sont capables d'inférer que « bamoule » est un animal et pas un objet inanimé, s'ils ont entendu auparavant une phrase comme « *la bamoule pleure* » (mais ne savent pas de quel côté regarder si on leur

a dit « *la bamoule est là* ») (Ferguson, Graf & Waxman, 2014). Ils sont donc capables d'utiliser l'information que le sujet d'un verbe comme « pleurer » est un être animé, pour inférer des propriétés du nouveau mot « *bamoule* », et donc son sens probable. Cela fonctionne aussi pour des mots plus abstraits, qui sont difficiles à observer, comme « penser » ou « croire » : en effet, on peut dire « *je pense qu'il fera beau demain* » ou « *je donne un livre à Pierre* », mais pas « *je donne qu'il fera beau demain* » ou « *je pense un livre à Pierre* ». Le fait qu'un verbe puisse prendre une proposition entière comme complément (« *qu'il fera beau demain* ») donne une information importante sur son sens possible : c'est forcément un verbe de pensée (penser, croire, espérer, etc.), ou un verbe de communication (dire, crier, etc.), et cela est vrai dans toutes les langues du monde, puisque cela fait partie même du sens de ces verbes (on peut penser à un événement entier, qui sera décrit par une proposition entière).

Le développement de l'attention de l'enfant

Dès l'âge de 1 an, les enfants peuvent suivre le regard de l'adulte ainsi qu'un signe de pointage du doigt vers un objet. Par exemple, si un adulte regarde alternativement un objet et l'enfant, en lui donnant un nom pour cet objet (« *oh, regarde, c'est un camion !* »), l'enfant va suivre son regard et attacher le mot en question à l'objet et il est très facile pour l'adulte de voir si l'enfant suit son regard ou non. Si l'enfant prête attention à autre chose et ignore ce sur quoi on essaye d'attirer son attention, il vaut mieux se mettre à parler de ce à quoi il prête attention. On peut nommer les objets de l'univers familier de l'enfant, puis les situations et y associer l'enfant pour capter son attention.

Pour illustrer le fait que l'enfant suit l'attention de l'adulte, expérience du téléphone : un expérimentateur joue avec 2 objets, un objet familier (une balle) et un objet nouveau (un nouveau jouet) ; dans une condition expérimentale, après avoir joué avec la balle et l'avoir nommée, il regarde le nouveau jouet et le nomme avec un mot nouveau (« *oh regarde, c'est une bamoule ! Qu'est-ce qu'elle est belle cette bamoule !* », etc.) ; dans l'autre condition expérimentale, juste au moment où il allait nommer le nouveau jouet, le téléphone sonne ; l'expérimentateur se lève, prend son téléphone, parle au téléphone sans regarder l'enfant ni le nouveau jouet, et il dit exactement la même chose (« *oh regarde, c'est une bamoule ! Qu'est-ce qu'elle est belle cette bamoule !* »). Dans les deux conditions, l'enfant prête attention au nouveau jouet. Mais quand on teste si l'enfant a appris le sens du mot « *bamoule* » (est-ce qu'il regarde le nouveau jouet quand on lui dit « *regarde la bamoule !* »), seuls les enfants de la première condition l'ont appris. Ceux de la deuxième condition ont inféré que puisque l'adulte parlait au téléphone, il n'était pas en train de s'adresser à eux. Ces expériences mènent à deux conclusions principales : tout d'abord, lorsque les enfants apprennent le sens d'un mot, c'est grâce à un véritable processus d'inférence (ils calculent le sens le plus probable pour ce mot, dans son contexte au sens large), et pas une simple association entre un son et un stimulus visuel. Ensuite, le contexte linguistique d'un mot fournit beaucoup d'informations sur le sens possible de ce mot (un objet/une action, un être animé/un objet inanimé, etc.).

Les enfants démarrent leur apprentissage avec quelques mots très concrets, fréquents, facilement observables dans leur environnement (biberon, doudou, manger ou boire), et, dès l'âge de 6 mois, on peut observer des traces de connaissances pour ce type de mot. Puis, ils mémorisent les contextes dans lesquels ces mots se produisent (par exemple : elle mange, elle boit), et peuvent ensuite inférer, lorsqu'ils entendent un mot nouveau, comme « *elle bamoule* », que « *bamoule* » est un mot qui partage des propriétés sémantiques avec les mots qu'ils connaissent déjà (« *bamoule* » est semblable à « *manger* » et « *boire* », c'est aussi une action). Pour tester cette hypothèse, une expérience récente a entrepris d'enseigner à des bébés de 20 mois des nouveaux contextes linguistiques, en utilisant une langue qui est presque le français, avec deux articles supplémentaires du français « augmenté ». Dans ce pseudo-français, tous les mots qui réfèrent à des êtres animés sont précédés par l'article « *ko* », et tous ceux qui réfèrent à des objets inanimés, par l'article « *ka* ». Les enfants commencent par regarder une petite vidéo où une dame joue avec des peluches d'animaux et des objets, qui sont connus par les enfants (par exemple : « *oh, regarde ko poule* », « *elle lit ka livre !* », « *ko poule appelle ko petit lapin* », « *Ko lapin va monter dans ka voiture* » etc.). Puis, au moment du test, on leur présente un mot nouveau, en leur laissant un choix entre un nouvel animal, et un nouvel objet inanimé ; lorsqu'ils entendent « *oh, regarde ko bamoule !* », les bébés de 20 mois regardent davantage le nouvel animal que lorsqu'ils entendent « *oh, regarde ka pirdale !* ». Cette expérience montre que les jeunes enfants exploitent des mots qu'ils connaissent déjà pour inférer des propriétés des nouveaux articles qui leur sont présentés ; puis, ils utilisent les nouveaux articles pour inférer des propriétés de mots nouveaux.

On voit donc que l'apprentissage du sens des mots est le résultat d'un cercle vertueux, où la connaissance d'un petit nombre de mots permet d'apprendre certains éléments de syntaxe, qui permettent d'apprendre plus de mots, etc. Tous ces résultats ont des conséquences sur les conditions qui vont permettre un apprentissage des mots réussi : **pour enseigner un mot nouveau à un enfant, il faut capter son attention, puis lui présenter ce mot dans des contextes variés afin de réduire l'ambiguïté** et lui permettre trouver le sens le plus probable du mot. Et pour qu'il puisse apprendre les propriétés des contextes linguistiques, **il faut lui présenter des mots qu'il connaît déjà, dans des contextes variés.**

L'inégale acquisition du langage par les élèves

Le niveau verbal entre enfants est inégal. Or, il est l'un des facteurs essentiels pour l'apprentissage de la lecture, l'autre étant la capacité à manipuler les sons de la parole (syllabes puis phonèmes). Le langage écrit est plus soutenu que le langage oral et il est plus facile d'être efficace dans le décodage si on retrouve des mots et tournures de phrases que l'on connaît déjà.

La différence de niveau verbal entre enfants dépend de la quantité de langage auquel ils ont été exposés mais surtout de sa nature. En moyenne, les parents issus de catégories socio-professionnelles favorisées et qui ont un niveau de diplômes plus élevé parlent davantage à leur enfant ; ils utilisent un vocabulaire plus riche et plus divers, approfondissent le sujet abordé par l'enfant et prononcent moins de phrases ayant pour but de diriger le comportement de l'enfant. Les mots d'encouragement sont plus nombreux, avec moins de phrases d'interdiction. Les différences ne concernent pas que le vocabulaire mais aussi la longueur et la richesse de la syntaxe. Il existe une relation significative entre la fréquence de phrases complexes utilisées par les parents, mais aussi par les enseignants, et celles produites par les enfants de 4 ans. Il se met alors en place une boucle vertueuse, car les adultes complexifient leur production en fonction du niveau de l'enfant. Les enfants utilisant des phrases plus longues et complexes ont des réponses de l'adulte elles aussi plus complexes, ce qui les amène à progresser. Il est donc nécessaire de toujours se placer un peu au-delà de la production de l'enfant. En pratique, pour que les enfants apprennent, **il faut leur proposer une activité qui contient la juste proportion d'éléments nouveaux** : si l'enfant connaît tout, il n'apprendra rien ; s'il ne connaît rien, il n'apprendra rien non plus. Un PE qui lit à sa classe une histoire écrite dans un langage soutenu sans montrer d'images : les enfants qui ont un niveau de langage suffisant vont comprendre l'histoire et apprendre des éléments nouveaux ; ceux qui n'ont pas un niveau de langage suffisant ne vont rien comprendre et arrêter d'écouter. C'est toute la difficulté du professeur qui fait face à toute une classe avec des niveaux de langage très variés, parce que les enfants ont des âges différents et ne reçoivent pas tous la même exposition au français à la maison. **Il est important de ménager du temps en petits groupes, voire en tête-à-tête**, pour leur proposer des activités jusqu'à ce qu'ils puissent rattraper leurs pairs dans les activités communes.

Avec de très jeunes enfants, il convient d'éviter les messages ambigus et de ne pas surestimer la capacité des enfants scolarisés à l'école maternelle à comprendre le second degré. L'ironie ou l'humour peuvent mettre des enfants en difficulté.

En résumé

Le système linguistique propre à chaque langue définit les mots et les règles qui permettent d'ordonner les mots pour transmettre du sens. Le bébé découvre que la parole est source d'information sur le monde et utilise très vite cet outil pour catégoriser les objets, comprendre le monde qui l'entoure et exprimer ses désirs. La différence de niveau verbal entre enfants s'explique surtout par la qualité du langage auquel ils ont été exposés. Les enfants apprennent le sens d'un mot grâce à un processus d'inférence à partir des informations fournies par le contexte linguistique de ce mot. Les mots doivent être présentés dans des contextes variés. Pour enseigner un mot nouveau à un jeune enfant, il faut capter son attention. Deux éléments clés continuent à s'améliorer entre 3 et 6 ans : la mémoire verbale et la syntaxe. L'enfant va passer de la production de courtes phrases en PS, à la compréhension et à la production de phrases plus longues et complexes à la fin de la GS. Pour qu'un enfant apprenne, il ne doit pas être confronté à trop d'éléments nouveaux à la fois dans l'activité. Avec de jeunes enfants, il faut éviter les messages ambigus et ne pas surestimer leur capacité à comprendre le second degré de la langue ou certaines références culturelles.

II. L'enseignement du vocabulaire :

L'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle a pour finalité de permettre à tous les élèves de s'exprimer à l'aide de phrases complexes et de commencer, dans de bonnes conditions, l'apprentissage de la lecture au CP. Les démarches les plus efficaces associent un enseignement structuré, régulier et explicite, des situations multiples d'interactions individuelles et collectives.

Compétences langagières attendues à la fin de la maternelle

Autour de 4 ans, les enfants découvrent que les personnes pensent et ressentent. Ils commencent donc à agir sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'École doit les guider. Ils commencent à poser de vraies questions.

L'enseignant doit adopter une posture d'écoute active dans l'échange pour conduire l'élève à dire ce qu'il veut dire. Il faut lui laisser le temps, ne pas le couper, ni terminer son propos à sa place, sans quoi, l'élève s'adapte et se contente d'évoquer au lieu de dire, ou de dire ce qu'il croit que l'enseignant attend : « Trente pour cent des élèves ne prennent pas la parole et la longueur moyenne des interventions des autres élèves est de 6 à 8 mots (Florin, 1991), bien loin de ce qui serait nécessaire pour construire les phrases complexes ou acquérir les compétences discursives, raconter, décrire, expliquer, etc., attendues en grande section par le programme (2015) pour l'école maternelle. » Péroz (2016).

La pédagogie du langage doit aider l'enfant à passer de la simple conversation (dans l'action) à un langage détaché du contexte (éléments absents de la situation). L'enrichissement du vocabulaire d'un élève consolide la réflexion, l'expression orale et la dimension écrite du langage. La quantité et la qualité de son vocabulaire faciliteront son entrée dans la lecture. Plus on a de vocabulaire, mieux on lit, et plus on lit, plus on enrichit son vocabulaire. Le nombre de mots connus, l'étendue des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot, la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, à rappeler et à produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école et qui favorisent la compréhension en lecture dès le CP mais aussi plusieurs années après. Des difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates, mais aussi à plus long terme, sur les performances de compréhension en lecture. Les PE constatent que des élèves utilisent des « mots phrases », juxtaposent deux mots pour se faire comprendre ; d'autres élaborent des phrases avec un groupe nominal simple et un groupe verbal simple ; d'autres élaborent des phrases plus longues, des phrases complexes.

En fin de GS, tous les élèves devraient :

- s'appuyer sur des verbes très fréquents (dire, faire, mettre, aller, prendre, avoir, être, etc.) et des pronoms pour s'exprimer ;
- utiliser à bon escient le vocabulaire travaillé en classe ;
- corriger et reprendre leurs propos pour remplacer un mot par un autre, plus précis ;
- employer un vocabulaire usuel (vie quotidienne à l'école) suffisamment développé pour être précis dans leurs prises de parole et dans les activités ordinaires de la classe ;
- réutiliser dans un autre contexte les mots appris ;
- utiliser régulièrement des adjectifs et des adverbes dans leur propos ;
- s'interroger sur un mot dont on ignore le sens ;
- utiliser des connecteurs logiques et temporels.

L'école offre de nombreuses situations de communication (situations rituelles, jeux, conversations) qui ont toutes un intérêt pour faire progresser les élèves et leur permettront de :

- ritualiser certaines paroles utilisées dans des activités précises : l'accueil, l'appel, l'habillage, le rangement, la présentation des activités, les consignes (mémorisation de mots et de structures) ;
- entrer dans un véritable échange avec l'adulte dans des activités où adulte et enfant(s) auront des rôles complémentaires qui les obligent à dire, à demander (jeux de construction, jeux de 7 familles, jeu de la marchande, etc.), à commenter, en utilisant un lexique spécifique précis ;
- entrer dans une communication par l'activité gestuelle (chansons à gestes), ou par l'activité entre pairs (un projet collectif), dans le but d'utiliser son vocabulaire en toute confiance.

Un enseignement explicite fondé sur l'interaction avec l'élève

Échanger

L'acquisition du langage se fait grâce aux interactions entre l'enfant et ses proches. Ces routines utilisées dès la naissance, préfigurent les interactions futures de l'enfant avec son entourage. Dans les premiers âges de la vie, la pratique de l'oral, en relation duelle, est cruciale.

À son entrée à l'école maternelle, c'est essentiellement vers les adultes de référence, le PE, l'ATSEM, l'AESH, que le très jeune enfant se tourne pour faire part de ses besoins premiers, affectifs et physiologiques. Il noue une relation de confiance avec eux. C'est pourquoi ils sont les partenaires privilégiés d'une relation duelle, qui favorise des conversations spontanées comparables à celles que l'enfant peut avoir avec un parent. Les repas, la sieste, l'habillage et le déshabillage, la propreté corporelle constituent autant de situations de communication authentiques, où l'élève peut exprimer des besoins, des ressentis, qui favorisent le développement des capacités langagières.

Les situations d'apprentissage dans la classe proposent un étayage intentionnel : relances, reformulations en langage légèrement plus soutenu. L'élève progresse en s'appropriant la langue des adultes. Ceux-ci doivent être attentifs au maintien de l'attention de l'enfant (modèle). **Une des clés de l'enseignement du vocabulaire chez les jeunes élèves consiste à écouter et partager, sans reprendre ou corriger systématiquement**, mais au contraire en maintenant l'échange et la relation. Une seconde clé revient à **créer les conditions de cette attention conjointe, en les observant lors d'activités libres** dans les différents « coins » (lecture, cuisine, jeux, etc.) et en allant partager un moment avec l'un d'entre eux pour entrer en conversation avec lui. Entrer en communication avec l'élève par le biais de jeux libres dans les espaces dédiés aux jeux symboliques permet au PE de reformuler les énoncés de l'élève.

Parler

Le langage du PE est au cœur de tous les domaines d'apprentissage. C'est lui qui accompagne l'activité de l'enfant par sa mise en mots. « *Les ajustements de l'adulte se traduisent également dans l'expression verbale : il ne s'adresse pas à un tout-petit comme à un adolescent. On parle de langage adapté à l'enfant (LAE), dont les principales caractéristiques sont les suivantes : ralentissement du rythme de la parole, intonation exagérée, vocabulaire limité et composé de mots à référence concrète et fréquents dans la langue, énoncés courts, discours redondant (l'adulte se répète et répète ce que dit l'enfant, souvent en y ajoutant de l'information), de nombreuses descriptions et demandes d'actions ou d'informations* ». Florin, 2003.

Une des premières difficultés de l'élève est d'identifier un mot dans la chaîne sonore de l'adulte. L'accompagnement langagier du PE est contextualisé, riche mais ce travail n'est efficace que s'il est pensé explicitement : pas d'approximation, utilisant des structures (syntaxe, lexique, tournures, etc.) et un registre de langue choisis. Il est nécessaire que le PE mette en œuvre un « *parler professionnel* » qui permet la découverte et l'appropriation du lexique et de la syntaxe :

- une parole au débit ralenti et articulée ;
- des phrases courtes sans interruption en détachant les constituants grammaticaux pour favoriser la prise de repères syntaxiques ;
- des modes de questionnement ouverts qui induisent des réponses avec des phrases plus complexes ;
- des reprises et reformulations proches du langage de l'élève, pour enrichir, préciser, mettre en relief le lexique ou certaines tournures, fixer des références par la remémorisation.

Lire

Les élèves découvrent de nouveaux mots et structures syntaxiques par la lecture faite par l'adulte et par les échanges qui en découlent.

Un enseignement explicite

Par la précision de son langage, le PE montre l'importance du soin qu'il accorde à la langue. L'acquisition du vocabulaire se fait en classe :

- dans des situations où les mots et leur sens sont associés à des actions ritualisées pendant lesquelles ils sont employés, répétés, remis régulièrement en mémoire par le PE et les pairs ;
- lors de rencontres incidentes, au fil d'une activité, d'une lecture.

Ces rencontres permettent l'acquisition du vocabulaire, à condition que l'attention soit bien focalisée sur ces mots nouveaux et qu'ils soient sollicités lors de séances où le vocabulaire est décontextualisé.

Enfin, pour optimiser les apprentissages, il faut également prendre en considération les temps de classe qui sont consacrés au suivi des progrès des élèves. Il ne suffit pas de mettre l'élève en activité pour qu'il s'approprie les compétences. Il est essentiel que des outils mentaux lui soient donnés pour qu'il prenne conscience de ses connaissances, de la façon dont il les a acquises et de sa manière de les utiliser (métacognition). Ce sont les phases de rétroaction et d'anticipation qui permettent de distinguer l'action

seule et l'apprentissage. Il faut que l'élève sache ce qu'on attend de lui et que le PE commente avec lui la tâche réalisée. Le bilan réalisé et les questions posées à l'élève auront un impact sur l'apprentissage et sur l'usage du vocabulaire visé.

Un enseignement progressif

Pour assurer l'enseignement progressif et méthodique du vocabulaire, deux conditions :

- avoir une vision structurée de l'enseignement du vocabulaire ;
- disposer au départ d'un **corpus de mots soigneusement choisis**.

Le choix du corpus s'effectue en fonction de l'âge des élèves et de leurs besoins. Les situations proposées sont motivantes, proches de l'univers de la tranche d'âge de l'enfant. L'attention du PE est constante pour suivre les progrès et adapter les activités pour qu'elles soient accessibles à tous les élèves et qu'elles répondent à des besoins langagiers préalablement identifiés. Une **programmation annuelle** assure la cohérence et la continuité des séquences, lors de leur élaboration, quant au choix :

- du vocabulaire ;
- de la syntaxe ;
- des supports (contes mythologiques et traditionnels, albums de littérature jeunesse, poèmes, chansons, comptines, projets communs, séquences sur la vie des plantes ou des animaux, etc.) ;
- des situations langagières (le temps de l'accueil, l'ouverture et la clôture des séances dans tous les domaines d'apprentissage, les jeux dans les espaces aménagés, les ateliers de langage, etc.) ;
- du travail sur le matériau de la langue (code alphabétique et phonologie).

L'enseignement n'est pas linéaire et continu. Il prévoit des retours en arrière réguliers, des activités de réemploi afin de permettre à l'élève de mobiliser ses connaissances et de les stabiliser.

En petite section, l'enseignement du vocabulaire consiste à mettre en relation le monde avec les mots. Avec de très jeunes élèves, le PE s'appuie sur la réalité que représente un objet que l'enfant n'a encore jamais vu. Il attire l'attention des élèves sur son aspect, sa forme, sa ressemblance avec d'autres objets, son usage et l'expérience que les élèves ont de cet objet dans leur univers familier. Pour la représentation imagée, on préférera une photographie car l'illustration est souvent loin de la réalité matérielle de l'objet, et surtout il sera bien spécifié aux élèves que l'objet est représenté. **Il n'est pas envisageable d'expliquer un mot nouveau aux élèves de petite section par une définition ou par un synonyme.** Ces derniers seraient une source supplémentaire de difficulté. Le recours à l'objet lui-même, à l'action mimée s'il s'agit d'un verbe, doit devancer la représentation. **En grande section**, il est possible d'expliquer un mot par un autre mot, ou par une définition aux termes choisis. Les élèves établissent des liens entre les mots et commencent à comprendre qu'ils fonctionnent en réseau. Ex. d'activité p. 24

Des modalités d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves

Des situations d'apprentissage variées sont proposées pour créer, en fonction des besoins de la classe et de chaque élève, les conditions d'un apprentissage du vocabulaire et de sa mémorisation :

- en jouant : le jeu individuel ou collectif favorise la richesse des expériences vécues par les enfants. Toutes les activités de jeu qui sollicitent le langage oral, puis l'utilisation de jeux spécifiques (loto, jeu d'appariement, etc.) peuvent assurer la découverte, l'acquisition et la réactivation des mots ;
- en réfléchissant et en résolvant des problèmes : toutes les activités qui permettent la réflexion des enfants conduisent à des activités cognitives de qualité. Le PE les met face à des problèmes à leur portée. Les activités d'observation, de tri, de comparaison, de catégorisation constituent de vraies situations problèmes. Les élèves recourent à des situations, mobilisent leurs connaissances, leur imagination, font des propositions, des choix. Ils procèdent par tâtonnement et font des essais de réponse. Ils mettent en œuvre diverses compétences langagières (converser, questionner, répondre, prescrire, décrire, raconter, exposer, justifier, expliciter) et construisent des opérations cognitives (comparer, catégoriser, associer, inférer, mémoriser) ;
- en s'exerçant : les apprentissages et leur stabilisation nécessitent du temps. Les activités de répétition en variant les contextes, les situations et les supports sont indispensables ;
- en mémorisant et en se remémorant : les temps et les outils de mémorisation permettent aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences ainsi qu'une méthodologie qu'ils n'ont pas pour mémoriser. Toutes les activités qui permettent l'usage des mots favorisent l'enrichissement et la stabilisation du vocabulaire (mise en scène, sac ou boîte à histoires, tapis de contes, plan de récit, etc.). Les différences de maturité des élèves nécessitent d'envisager une progressivité des apprentissages. Par exemple, l'attention d'un élève de PS ne peut être sollicitée sur les mêmes supports que celles des élèves

de MS ou de GS. Les supports proposés en PS doivent être choisis précisément : les centres d'intérêt des petits se limitent aux histoires simples. Les activités de catégorisation doivent être différenciées.

Un apprentissage des mots organisé à partir des trois dimensions (la forme, le contenu et l'usage)

Acquérir un mot pour un élève renvoie à trois composantes :

- **la forme** concerne la phonologie (à l'école élémentaire, l'élève abordera la forme écrite du mot) avec un travail concentré sur les sons perçus et articulés. Le PE favorise l'analyse qui permet aux enfants de décomposer la parole entendue en unités pertinentes (les mots) pour construire des représentations. Il attire l'attention sur la ressemblance avec un mot connu et veille à une prononciation juste ;
- **le contenu** se réfère à la signification du mot. Le sens d'un mot comporte un noyau stable sur lequel tout le monde s'entend. Le mot n'est jamais isolé des autres mots de la langue. Donc, l'enseignement du vocabulaire ne peut s'appuyer sur des listes constituées par compilation. En **PS**, l'approche qui se limite à la fonction référentielle du mot (un objet, une action = un mot) est nécessaire, mais dès la **MS**, les relations entre les mots doivent être découvertes par les activités de catégorisation ;
- **l'usage** du mot se réfère à son utilisation en contexte, par des locuteurs en situation de production. En **PS**, l'élève désigne l'objet ou l'image correspondant au mot, ou mime (dessine dans l'espace ou fait le geste). Il indique la fonction (« *c'est pour...* »). Il donne un exemple correspondant à son vécu. En **GS**, l'élève doit être en mesure de faire une phrase contenant le mot, de chercher un synonyme ou une expression proche et d'exprimer le contraire.

Un enseignement du vocabulaire fondé sur l'attention et l'engagement actif

Les élèves de PS ne sont pas en mesure d'être attentifs très longtemps. Il est important de les rejoindre lors d'activités libres dans les différents coins de la classe, en participant à leurs jeux et en entrant en conversation avec l'un d'entre eux. Le PE éveille l'attention des élèves sur un temps court (10 mn en début de PS à 20 mn en GS) et mobilise leurs capacités sur l'apprentissage des mots. Les situations qui réservent un effet de surprise sont à privilégier : sacs mystère où sont cachés les objets, jeux avec la marotte, énigme à résoudre (objet dissimulé, déplacé, en panne). Les retours d'information sont essentiels aux progrès de l'élève car le PE pallie ses approximations dans l'utilisation du vocabulaire.

Boisseau (2005) insiste sur le principe du *feedback* dans le contexte scolaire : « *Un élève de 3 ans progresse considérablement dans des domaines variés grâce aux échanges adulte/enfant sans cesse rejoués* ».

Des modalités de regroupement variées

Le PE privilégie le **grand groupe** pour l'écoute, la compréhension en réception, les échanges conversationnels, la mémorisation et la restitution des connaissances. Il régule les échanges, est attentif aux « petits parleurs », sollicite les plus réservés avec bienveillance. Dans la classe multi-âge, il n'hésite pas à scinder le groupe classe et à organiser des regroupements différents pour chaque section. Le PE choisit les **petits groupes** pour la production langagière, les activités de structuration et d'analyse de la langue, l'étayage et la remédiation. Les activités en petits groupes se déroulent dans un contexte sécurisant, en confiance, pour faciliter les échanges. Le PE s'adresse à tous les élèves. Il sollicite fréquemment les plus réservés et les intègre aux échanges. Il saisit toutes les occasions pour engager des échanges langagiers en relation duelle. Il privilégie la conversation spontanée autour d'une activité réalisée conjointement plutôt que la séquence de questionnement qui place l'élève en insécurité linguistique. L'enseignement du vocabulaire chez les très jeunes élèves consiste à écouter et partager, sans reprendre ou corriger systématiquement mais en maintenant l'échange et la relation.

Chez les plus jeunes, les relations et échanges individuels avec le maître sont essentiels. L'apprentissage de mots nouveaux est favorisé par l'adulte grâce à une verbalisation des situations en cours, des interactions avec l'enfant quand il essaie de produire des énoncés, des reformulations des productions, ou des questions ouvertes qui permettent à l'enfant de préciser sa pensée.

Une démarche qui aide à la mémorisation

Une simple exposition aux mots, sans analyse, ne suffit pas pour les mémoriser. Trois étapes permettent de mémoriser des informations dans le cerveau et surtout, de s'en rappeler :

- **l'encodage** : à partir d'un stimulus visuel, auditif, olfactif, moteur, l'information est traitée pour être mise en mémoire ;
- **le stockage** : l'information est mise en lien avec les connaissances antérieures, pour la faire durer dans le temps. La mémoire stocke les mots en réseau. Pour aider au stockage d'un mot nouveau, l'associer à des synonymes ou mots appartenant à la même catégorie, à des phrases, etc. ;

- **la récupération** : l'information est extraite de la mémoire. C'est une opération complexe qui peut nécessiter l'aide du PE par une réactivation des liens avec les autres apprentissages (place du mot, synonyme, etc.) ou une activité de reconnaissance (retrouver dans une liste par exemple).

Nous apprenons très vite mais oublions également très vite (Ebbinghaus). Quand le jeune enfant apprend des mots nouveaux qui n'appartiennent pas à son lexique, il les retient pendant un temps très court. L'apprentissage répété à intervalles réguliers améliore la mémorisation. Mémoriser les mots, c'est pouvoir les réemployer et transférer à d'autres contextes ce que l'on a déjà appris de certains mots et de leurs usages. Faire mémoriser les mots appris ne se limite pas à garder leur trace sur des supports divers (cahiers, imagiers de la classe, affiches murales illustrées, boîtes à mots, guirlandes d'illustrations représentant des mots). La mémorisation du vocabulaire est facilitée par des moyens mnémotechniques multiples qui vont activer le rappel du mot dans toutes ses dimensions : sa forme sonore, son champ sémantique, ses représentations variées. Pour faciliter le rappel, le PE évoque les contextes d'utilisation expérimentés en classe et les propriétés perceptives, fonctionnelles et catégorielles du mot. Cette mise en résonance, associée à l'utilisation des traces, réactive les mots. Le vocabulaire dont dispose un élève est beaucoup plus riche en réception qu'en production. Les mots qu'il a déjà rencontrés sont présents, mais il a parfois des difficultés à les mobiliser. La récupération a pour fonction de retrouver dans la mémoire à long terme une information parmi toutes celles qui s'y trouvent. La récupération de l'information est facilitée par le recours à une image, un dessin ou grâce à l'évocation de la situation vécue dans laquelle le mot a été utilisé.

Dans le cadre d'un auto-apprentissage, les élèves parviennent souvent à déduire le sens de mots inconnus en s'aidant du contexte, en s'appuyant sur les connaissances de construction des mots. L'apprentissage du vocabulaire exige des stratégies de décompositions morphologiques des mots nouveaux. Mais tous les enfants n'ont pas la même capacité, il convient donc de les aider. À partir de la GS, l'apprentissage des processus (analyser le contexte, repérer des indices, mettre en lien avec des mots connus) aide les élèves à acquérir le vocabulaire. Cette réflexion permettant d'émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux s'adresse de préférence à des élèves de GS en mesure d'adopter une posture métalinguistique. La résolution de problèmes morphologiques s'articule autour du morphème, unité linguistique de sens minimal qui contient, en dépit de sa petite taille, des parties de sens. L'explicitation des stratégies pour comprendre selon le contexte et la résolution des problèmes morphologiques, peuvent s'avérer efficaces, si l'on attire l'attention des élèves sur les mots dérivés (terre, terreau, terrain, déterrer). Le PE a donc un rôle déterminant dans la construction de ce système mnésique et dans ces opérations quand :

- il diversifie les occasions d'apprentissage de nouveaux mots, qu'il nomme et commente ;
- il explique ;
- il communique ;
- il raconte ou lit des histoires ;
- il conduit les échanges ;
- il questionne les élèves ;
- il fait raconter, décrire, expliquer, justifier et argumenter.

Il fait alors opérer systématiquement des rappels de mémoire, il convoque des souvenirs et des perceptions afin d'activer le réseau de la mémoire lexicale à partir de nombreux points d'entrée.

La démarche pédagogique est pensée dans le respect d'une progressivité, des différences interindividuelles et dans la prise en compte des trois dimensions du mot (la forme, le contenu et l'usage), des trois étapes de la mémorisation (l'encodage, le stockage et la récupération), des quatre piliers de l'apprentissage (l'attention, l'engagement actif, le retour d'information, la consolidation), et des quatre modalités d'apprentissage à la maternelle (en jouant, en résolvant des problèmes, en s'entraînant, en mémorisant et en se remémorant).

En résumé

L'acquisition d'un vocabulaire riche et structuré est essentielle pour tous les élèves. Maîtriser de nombreux mots et leurs usages permet à chaque enfant de s'exprimer plus précisément, de mieux comprendre les énoncés oraux et les textes entendus. Le vocabulaire doit être enseigné explicitement. Un corpus choisi par le PE doit être construit de manière réfléchie, planifiée et progressive. Les séances de vocabulaire s'appuient sur des situations motivantes qui contextualisent les apprentissages et les construisent dans les interactions entre pairs et avec les adultes. L'élève est capable d'inférer les

significations des mots à partir des contextes dans lesquels ils sont entendus. Ces situations de départ permettront ensuite de concevoir des séances spécifiques où les mots seront réutilisés, comparés et enfin mémorisés. Un apprentissage répété, qui consiste à répartir selon des intervalles réguliers les rappels des mots nouveaux, le professeur facilite la mémorisation des mots et crée les situations propices à leur réutilisation. La récupération a pour fonction de retrouver une information dans la mémoire à long terme.

III. La mise en œuvre de l'enseignement du vocabulaire :

Les pistes permettent de mettre en œuvre un enseignement du vocabulaire. Le PE varie les stratégies et les outils pour favoriser le processus d'inférences grâce auquel l'enfant comprend le sens des mots.

Le choix des mots et des situations

Dès la PS, débiter avec des mots à apprendre en priorité, utiles pour comprendre et se faire comprendre : mots les plus fréquents dans la vie familiale et à l'école.

Des mots par univers de référence

La progressivité implique de commencer par les mots relatifs au quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos), aux activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions), et aux relations avec les autres (salutations, remerciements), avec le vécu et les intérêts de jeunes enfants.

Les noms des nombres, des formes, des couleurs, les noms qui servent à structurer l'espace et le temps, les mots qui servent à comparer des objets ou des collections, à classer, sont à enseigner tout autant car ils sont cruciaux pour la structuration de la pensée. À 3 ans, l'accent doit être mis sur les mots usuels que beaucoup d'enfants ne possèdent pas. En lien avec des projets de classe, des sorties pédagogiques, on peut introduire les mots d'un champ particulier (architecture d'un château, machines agricoles). L'enseignant manifeste de l'intérêt pour les mots nouveaux pour accroître l'attention de l'élève, sa compréhension, sa motivation.

Des mots de classes grammaticales différentes

Pour enrichir le vocabulaire des élèves, on peut être tenté de recourir à des listes de noms. Cependant, les enfants n'apprennent pas les mots isolément, mais dans le contexte de phrases. Le choix des verbes et des adjectifs permet une approche par la phrase. Le verbe, flexible, « agit » avec les autres mots et porte un grand nombre de déterminations importantes (temps, aspect, mode, voix). À partir de 2 ans, l'emploi des verbes d'action se développe, notamment ceux qui désignent le mouvement (courir, sauter, s'asseoir, etc.) et ceux qui désignent des actions (casser, manger, ranger, laver, habiller, etc.). Les verbes plus abstraits comme les verbes de perception (voir, entendre, toucher, etc.) ou des états mentaux (penser, réfléchir, etc.) ne sont produits qu'au milieu de la troisième année. Pour augmenter la capacité de dire, aborder très tôt avec les élèves :

- les connecteurs spatiaux (à côté, dans, sous, en dessous, etc.), qui permettent à l'élève de se situer dans son environnement et de situer les objets les uns par rapport aux autres ;
- les adjectifs, qui permettent d'enrichir l'expression des sentiments et caractériser des objets ;
- les prépositions (à, de, chez, en, pour, sans, avec, etc.).

Des situations diversifiées et enrichissantes

Les œuvres de littérature (contes traditionnels et patrimoniaux, albums, poèmes, comptines, etc.) permettent une progressivité des pratiques et des apprentissages culturels. Chaque élève apprend les formes langagières propres à la littérature (« *il était une fois* » ; « *quand tout à coup* », etc.) afin de se constituer une sorte de bibliothèque mentale grâce à la mémorisation de textes (exemple de la structure répétitive), de scénarios d'expériences (s'habiller, l'école, etc.) et d'images (personnages/états mentaux, etc.). D'autres activités sont efficaces comme préparer un gâteau, décrire un objet, comparer des objets.

Une nécessaire structuration des mots

Les outils d'aide à l'apprentissage du vocabulaire doivent être structurants, organisés, récapitulatifs et évolutifs. Comme les élèves ne déchiffrent pas encore et qu'il ne faut pas encourager la reconnaissance globale du mot, les outils concernent exclusivement des images et évoluent, s'enrichissent, se réorganisent, passent du mur au cahier, du jeu à l'affichage. Ils sont adaptés à l'âge des enfants. Ces

supports constituent les traces d'une découverte, d'une recherche, puis vont faciliter la mémorisation. Enfin, ils servent à travailler sur les mots hors contexte.

Des outils pour faciliter l'appropriation, la mémorisation, la désignation

- Les imagiers visent à constituer des séries d'objets et d'images par thème. Il faut proposer de nombreux imagiers (du commerce et ceux fabriqués en classe) pour qu'ils puissent structurer le concept de mot et mettre en réseau des connaissances qui aident à sa définition. Ces imagiers disponibles en classe sont utiles pour archiver et organiser le vocabulaire.
- Les images, dessins, photographies (prises en classe ou en famille), reproductions d'œuvres d'art, représentations des événements vécus (un coquillage, une plume d'oiseau) sont efficaces lorsque l'on aborde un vocabulaire plus complexe.
- Les jeux de loto, d'appariement, les jeux des 7 familles, jeux de pistes et de société, sont des occasions de nommer et répéter des mots.
- Les jeux de dominos constitués d'images correspondant au corpus de mots étudiés permettent des appariements. C'est un moyen de relier des mots, par ex. : « bonnet-tête/Il met un bonnet pour ne pas avoir froid à la tête ».
- Les jeux kinesthésiques (jeu de Kim, etc.) permettent de manipuler de vrais objets ou des images qu'on nomme, caractérise, catégorise pour les mémoriser. L'élève identifie et nomme un des objets en mobilisant un des sens.
- Les albums échos (individuels ou collectifs) se composent de photos d'enfants réalisant une activité d'apprentissage. Les photos s'accompagnent d'un petit texte (une ou deux phrases) qui reprend les propositions émises spontanément par les élèves à l'oral. Ils racontent ensuite les actions photographiées avec le support de l'album. Les vidéos de classe sont des supports intéressants.
- Les dictionnaires de la classe, musées de la classe, murs d'images, transformables en fonction de thèmes abordés, peuvent induire une utilisation des mots associés à des objets (ou à leur représentation).
- Les boîtes thématiques regroupent les mots rencontrés en lien avec un thème (la forêt, les monstres, ce qui roule, etc.) avec des objets, des images collectées, des affiches ou encore des albums.
- Les tapis de conte permettent de raconter l'histoire seul ou à plusieurs en jouant les personnages.
- Les boîtes à histoires, boîtes à raconter et boîtes à comptines rassemblent les objets présents dans un conte, une comptine : les élèves racontent, jouent une scène, inventent des dialogues.
- Les images séquentielles proposent une suite logique d'images sur la vie quotidienne ou sur un récit et incitent à utiliser les enchaînements logiques, chronologiques, etc. : au début, ensuite, à la fin, avant, après, etc.

Des outils pour structurer le vocabulaire et réfléchir sur la langue

Des classements thématiques de mots ont pour objectif de contribuer à la catégorisation des mots découverts. Parmi ces classements :

- Les fleurs lexicales permettent d'explorer des champs lexicaux variés, leur enrichissement et la mémorisation d'un vocabulaire spécifique inscrit dans un réseau de sens, hiérarchie, morphologie. Schéma p.38.

- Les maisons de familles de mots aident à observer leur morphologie (faire percevoir, exclusivement à l'oral, les parties communes à ces mots). Tableau p. 39.

Une première approche de la morphologie flexionnelle est faite en GS, exclusivement à partir d'exemples oraux (il attend/ils attendent ; vert/verte). Il explicite la construction des mots. La comparaison permet de dégager, à l'oral exclusivement, des morphèmes dérivationnels (DÉ, EN, EMENT, ETTE, etc.) :

- Les jeux de catégorisation, jeux sur les contraires, jeux de dérivation, jeux sur les polysémiques ou les homophones, jeux de tris multiples, des jeux conduisant à des jeux de définition (jeux de cartes) permettent de s'entraîner et de se remémorer des acquis.

- Les réseaux de mots sont des outils récapitulatifs pour le PE. Exemple p. 40.

Tous ces outils font l'objet de temps de construction, de relecture collective, de manipulation, de jeu.

L'importance des activités de catégorisation en petite section

Les manipulations sur le vocabulaire (trier et catégoriser des mots) conditionnent l'acquisition et la mémorisation du vocabulaire nouveau. Pour catégoriser, il faut être en capacité de se représenter les propriétés des objets, pour ensuite établir des liens entre les propriétés communes à plusieurs objets, de manière à dégager un trait commun. La catégorisation, qui se fait spontanément pour des catégories

simples (animaux par ex.), devient consciente à l'école maternelle. Plus le système conceptuel de l'élève est riche, tant du point de vue de son contenu que du point de vue de son organisation, plus l'activation en mémoire des objets est facile. Exemple d'activité p. 41.

Faire réutiliser les mots

La mémorisation s'exerce régulièrement durant la séquence d'apprentissage où les élèves :

- prononcent (mémoire phonologique) les mots d'une collection, plusieurs jours de suite, en rappelant les mots dans un contexte pertinent (contexte initial ou nouveau contexte) ;
- miment les mots ;
- sollicitent leur mémoire à partir d'un imagier ;
- emploient les mots appris dans un contexte le nécessitant (coins dédiés ou situations créées) ;
- écoutent une histoire ou un document lu par le PE et reformulent en utilisant les mots de l'histoire ;
- s'entraînent à écrire des mots simples (légender un dessin en GS par exemple).

Pour réactiver la mémoire, le PE emploiera ces mots et les fera employer à l'occasion de la vie de la classe, en rappelant les apprentissages antérieurs, ou en proposant les différents supports en accès libre, en racontant une histoire, en expliquant un documentaire, en jouant ensemble, etc. Le PE propose des activités en petits groupes pour réactiver le vocabulaire acquis antérieurement. Ex. d'activités p. 43.

Avoir une attention particulière pour les élèves très éloignés de la langue de scolarisation

Certains enfants n'entendent pas beaucoup de français à la maison, du fait qu'un de leurs parents (ou les deux) n'est pas francophone. Les difficultés de langage oral sont dues à un manque de contact avec le français, et il faut fournir à l'enfant l'opportunité de bénéficier d'une exposition au français. Les autres élèves peuvent être sollicités pour l'aider à apprendre le français ; il faut alors leur expliquer ce que c'est d'être un enfant bilingue (c'est un enfant qui a la chance d'apprendre deux langues ou plus), et valoriser une situation d'apprentissage bénéfique à tous (l'enfant non francophone peut enseigner des mots de sa langue à la classe). Il faut privilégier des moments en tête-à-tête avec l'enfant, avec l'enseignant ou avec l'ATSEM, pour lui faciliter le démarrage de l'apprentissage du français.

Suivre les progrès des élèves

Les moments de classe où l'objectif est de réinvestir le vocabulaire travaillé, c'est-à-dire toutes les situations où le langage est utilisé comme un moyen de communication avec les autres, permettent également d'évaluer la stabilité des acquis. Avant chaque séquence, une évaluation pour chacun des élèves sera réalisée par le PE. En observant les élèves dans le cadre de jeu, d'exploration, il mesurera le capital lexical de chacun et complètera une grille d'évaluation.

Trois exemples d'évaluation p. 44.

Intégrer la différenciation dans son enseignement

À l'école maternelle, le PE est confronté à deux formes d'hétérogénéité :

- celle d'un groupe d'élèves supposé homogène mais qui présente des caractéristiques individuelles contrastées (âge, langue, culture, éducation, maturité, etc.) ;
- celle qui des classes multi-âges relevant d'un choix pédagogique ou d'une contrainte organisationnelle.

La différence d'âge entre un élève du début et un autre de la fin de l'année est cruciale en maternelle et se retrouve sur le plan des possibilités et donc des acquisitions. Dans une classe à plusieurs niveaux, les programmations en vocabulaire sont différenciées. Les supports d'apprentissage, en particulier les albums étudiés, ne sont pas les mêmes pour l'ensemble de la classe. La construction de grilles d'observation des productions langagières (lexique, syntaxe, en émission et réception) sur des objectifs ciblés de séance, est un outil efficace pour suivre l'évolution des élèves.

Les difficultés passagères

Les difficultés de compréhension du langage oral portent sur la discrimination phonologique (confusion des sons proches), la compréhension syntaxique et lexicale. Ces confusions de sens gênent la communication et impactent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles peuvent être liées à une mémoire de travail inefficace. Exemples :

- si l'enfant saisit mal les subtilités de la parole, il prend l'habitude d'une certaine prononciation, erronée ou approximative ;

- les difficultés de prononciation n'aident pas au codage phonémique, qui, partiel ou absent, entrave la mémorisation efficace du mot ;
- l'enfant a une représentation imagée du mot, mais il ne peut encoder sa forme sonore correctement ;
- l'enfant peut rencontrer des problèmes liés à l'audition. Par l'intermédiaire du médecin scolaire, il peut être conseillé à la famille d'effectuer une consultation chez un ORL ;
- l'enfant peut se trouver dans l'impossibilité de prononcer un son (articulation), transitoirement ou de manière durable.

Des difficultés articulatoires, fréquentes et passagères, peuvent se rencontrer en cours d'apprentissage : petit défaut d'articulation (l'enfant prononce mal les sons et les syllabes), troubles d'élocution (l'enfant a un cheveu sur la langue ou bégaie).

Par ailleurs, la langue orale est une chaîne sonore qui ne permet pas toujours le découpage des mots (« *une habitude* »/ « *dézahabitudes* »). Certains élèves en CP ou CE1 disent encore « *infirmière* » pour « *infirmière* », « *il avait* » pour « *il y avait* », « *boucoup* » pour « *beaucoup* ». Il est important de s'assurer que les enfants entendent correctement les mots prononcés en marquant des pauses, en permutant les mots, en les isolant. Il est nécessaire d'être très précis, de reprendre les erreurs, de sortir les mots du contexte et de travailler leur prononciation de façon explicite.

Il est donc nécessaire, lors de l'étayage individuel, de :

- travailler la phonologie (décomposition en syllabes, phonèmes) ;
- reformuler correctement les prononciations incorrectes ;
- travailler la segmentation de la chaîne orale ;
- utiliser le mot dans des contextes différents ;
- travailler le lien entre le sens et la prononciation (les oiseaux/un oiseau).

Si l'enfant ne connaît pas le mot, la mémoire sémantique peut être responsable des difficultés de mémorisation. Il convient d'aider l'élève avec des supports diversifiés (image, réalité sonore, sens).

La lenteur pour retrouver un mot connu, stocké en mémoire, se traduit par des difficultés à dénommer l'objet, à donner une définition approximative du mot sans l'employer (« *c'est un truc pour tourner* », pour le mot *bateur*), à utiliser des mots passe-partout (truc, chose, machin). Les stratégies permettant de mobiliser les informations mémorisées doivent être enseignées explicitement. Le rôle du PE est déterminant : il doit aider l'enfant à activer sa mémoire associative (associer un mot à une situation dans laquelle il l'a rencontré) et à établir les liens de proximité avec le mot (recours à d'autres mots connus, mots de la même catégorie lexicale, du même champ sémantique, synonymes, etc.). Certains enfants s'expriment à la maison mais pas à l'école. Il est très difficile d'évaluer leurs compétences langagières. Certains d'entre eux obéissent au souhait parental (« *À l'école, on est sage, on ne parle pas* ») et s'interdisent de parler à l'école, ce qui peut impliquer une rencontre avec la famille pour expliquer les finalités de l'école, en ce qui concerne les apprentissages langagiers. Les difficultés de comportement, qui sont une entrave à la concentration, peuvent aussi être à l'origine d'une mémorisation défaillante. Il convient d'évoquer avec la famille, avec délicatesse, la piste du sommeil et du rythme de vie de l'enfant.

Lorsqu'un élève présente des difficultés, des précautions sont nécessaires :

- faire preuve de patience : accepter les refus temporaires, différer les demandes ;
- savoir profiter de moments d'échange : aménager des temps de relation duelle ; avoir recours à des outils différenciés ;
- ne pas forcer l'enfant à répéter des mots ou des phrases afin d'éviter un blocage ;
- éviter de lui demander de s'exprimer devant ses pairs, un adulte pour ne pas le placer en difficulté ;
- utiliser un langage adapté, toujours correct, des consignes simples et les reformuler pour lui seul ;
- privilégier l'écoute de l'enfant et répondre systématiquement à ses sollicitations ;
- accepter la communication non verbale pour éviter de décourager l'enfant ;
- reformuler ses demandes, ses paroles en utilisant un langage accessible ;
- aider l'enfant à s'approprier le mot qui lui fait défaut en nommant à sa place l'objet ; multiplier les interactions avec autrui ; intégrer l'élève aux jeux collectifs ; proposer, stimuler sans obliger ;
- valoriser les prises de parole (même infimes) pour aider à restaurer la confiance en soi ;
- varier les supports pédagogiques (objets, affiches, albums) et privilégier le recours à des accessoires (marionnette), des outils adaptés (imagiers, albums échos) ; multiplier les expériences associant langage oral et gestuelle (jeux de doigts, théâtre, danse, mime).

L'École se doit ainsi d'être à la fois bienveillante et exigeante, attentive aux besoins des élèves et à leurs progrès. Le PE observe chacun pour mieux connaître les acquis langagiers, comprendre les difficultés.

Les difficultés qui perdurent

En général, les propos de l'enfant de 3 ans sont compréhensibles même si celui-ci fait des erreurs. S'il n'est pas compréhensible, et qu'il ne progresse pas après quelques journées ou quelques semaines d'enseignement et d'observation, un entretien avec les parents est nécessaire. Si les difficultés scolaires persistent en dépit des aides apportées en classe, le PE recourt au RASED qui peut intervenir à tout moment de la scolarité, en appui de l'action des professeurs. Des problèmes articulatoires peuvent perdurer au fil du temps. Le médecin scolaire ou le psychologue de l'éducation nationale pourra inviter la famille à réaliser un bilan auprès d'un professionnel. Lorsque l'enfant est déjà suivi, le PE peut entrer en contact avec le professionnel, après accord de la famille, pour organiser le travail en classe, en complémentarité. Certains élèves sont porteurs d'un trouble du langage. Il revient à un médecin spécialisé d'établir le diagnostic.

Focus : Un exemple de construction de séquences sur les trois années de l'école maternelle

Objectifs en **PS** :

- Apprendre le vocabulaire du champ lexical du visage, des couleurs.
- Exprimer des émotions positives (joie, enthousiasme, surprise, fierté) et négatives (peur, crainte, colère, tristesse).

Présentation de l'album support « *Va-t'en, Grand Monstre Vert !* » p. 51.

Objectifs en **MS** :

- Comprendre et utiliser des mots du champ lexical de la peur.
- Se représenter les états mentaux des personnages.
- Identifier et exprimer ses émotions.

Présentation de l'album support « *Nuit noire* » p. 54.

Objectifs en **GS** :

- Réinvestir et élargir le lexique sur la peur.
- Se représenter les états mentaux des personnages.

Présentation de l'album support « *Le noir* » p. 58.

Un exemple d'outil pour organiser la progressivité

PS-MS-GS :

1. Définir un objectif d'apprentissage.
2. Choisir le corpus de mots à étudier en référence à l'univers de l'enfant et de la classe.
3. Porter attention à son propre langage.
4. Mettre à disposition des supports pour favoriser l'utilisation des mots.
5. Construire des outils pour mettre en relation les mots et favoriser leur mémorisation.

Ce que sait faire l'élève.

Observables référés à une séquence sur les émotions.

Focus : Un exemple de séquence en petite section pour travailler le champ lexical des vêtements

Apprendre et comprendre des mots nouveaux, c'est construire du sens en lien avec une expérience vécue. Le PE organise un enseignement en continu avec un ancrage dans les situations liées à la vie de la classe dans les différents domaines d'apprentissage.

Objectifs :

- Comprendre le vocabulaire du champ lexical des vêtements.
- Décrire une silhouette en utilisant les mots du champ lexical des vêtements.

Présentation de l'album support « *Je m'habille et ... je te croque !* » p. 67.

Focus : Un exemple de séquence en moyenne et grande sections à partir d'un conte traditionnel

Objectifs :

Dans cette proposition de séquence d'apprentissage, le but est de travailler des réseaux de sens pour communiquer avec les adultes et avec les autres enfants en se faisant comprendre, en s'exprimant dans un langage syntaxiquement correct et précis, et, si nécessaire, en reformulant.

En MS : comprendre et utiliser des mots qui expriment les émotions et des verbes retraçant la naissance des poussins.

En GS : comprendre et utiliser des expressions synonymes de « marcher à la queue leu leu ».
Présentation de l'album support « *Le Vilain Petit Canard* » p.70.

Focus : Un exemple de séquence en moyenne et grande sections à partir d'un texte documentaire

Objectifs :

- Comprendre et utiliser des mots qui décrivent quelques caractéristiques du vivant et de la vie des abeilles (activité, rôle et lieu).
- Comprendre et utiliser les mots qui décrivent les insectes et permettent d'initier un début de classification selon leurs caractéristiques.

Dans cette séquence d'apprentissage, le support choisi est un livre documentaire.

L'objectif est d'acquérir un lexique spécifique à travers un autre champ disciplinaire : découvrir le monde du vivant.

Présentation de l'album support « *Abeille et Épeire* » p. 77.

Focus : Un exemple de séquence à partir d'une œuvre d'art

Objectifs :

Les activités artistiques sont liées au domaine du langage et de la pensée. Comprendre, acquérir et utiliser les mots, sont nécessaires pour observer, analyser, décrire une œuvre mais également pour exprimer ses impressions, ses sentiments. Un vocabulaire précis est important pour décrire ses propres productions et argumenter ses choix.

En PS : comprendre et utiliser des mots relatifs aux couleurs et aux formes.

En MS : comprendre et utiliser des mots relatifs aux couleurs et à leurs nuances, aux formes, aux grandeurs et aux outils.

En GS : comprendre et utiliser des mots relatifs aux couleurs, à leurs nuances et à leurs caractéristiques, aux formes, aux grandeurs et aux techniques.

Présentation de l'œuvre support : Vassily Kandinsky, *Étude de couleurs – Carrés avec cercles concentriques*, aquarelle-gouache et craie de cire sur papier, 1913 p. 86.

En résumé

La difficulté fait partie du processus d'apprentissage ; le développement langagier du jeune enfant est en devenir. Une séquence d'apprentissage peut être conçue en 4 étapes successives :

- installer l'univers de référence ;
- rencontrer des mots nouveaux à comprendre et à utiliser ;
- structurer le vocabulaire en construisant des traces des apprentissages ;
- réutiliser les mots en situation de production autonome.

Ces situations permettent au PE d'observer la progression des élèves en continu, à partir de grilles d'observables définis à l'avance. Le PE suit les progrès de ses élèves : au cours de ses observations consignées, il est en mesure de vérifier la stabilité des acquis dans le temps. Le PE sollicite les partenaires spécialisés lorsque des difficultés persistantes sont manifestes.

Bibliographie et outils de référence p. 94.