



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 

6. Le corps du monstre p. 60

• Les émotions

7. Dire ses émotions p. 63

8. La tristesse p. 66

8^{bis}. La joie 

• 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 

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 

21. Des sièges de toutes sortes p. 122

22. L'alimentation : connaître et classer les aliments p. 127

22^{bis}. Au marché 

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 

30. Les objets qui râpent p. 164

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 

34. Dans la cour de l'école p. 175

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

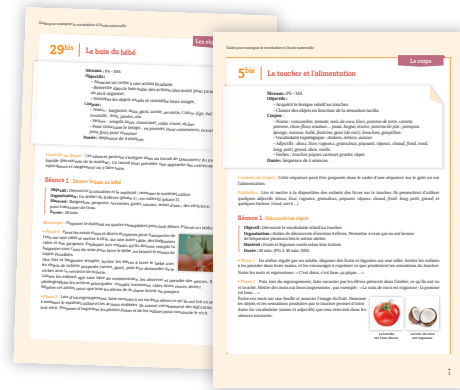
Les outils multinotions p. 195

Les outils spécifiques à une notion p. 204

Sommaire

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

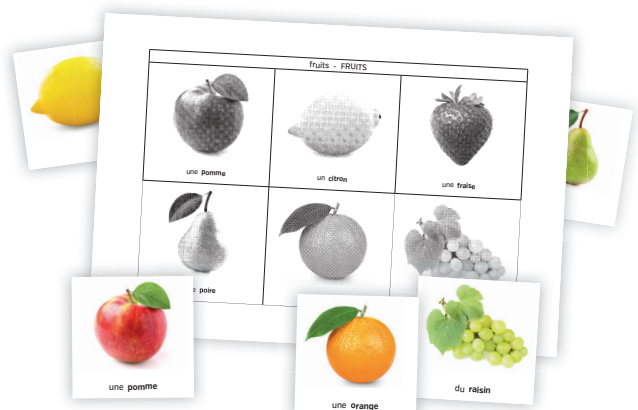
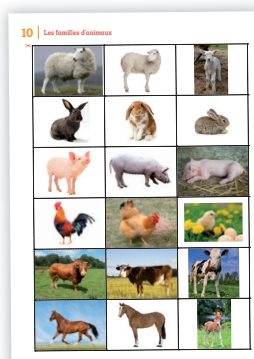
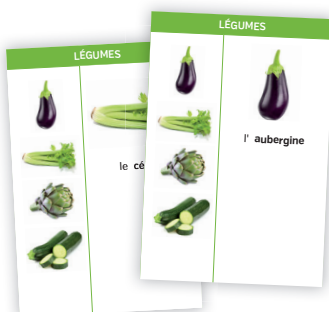
Fiches 22 et 22^{bis} – L'alimentation
Jeu de loto du marché
Jeu de familles du marché
Les commerces

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

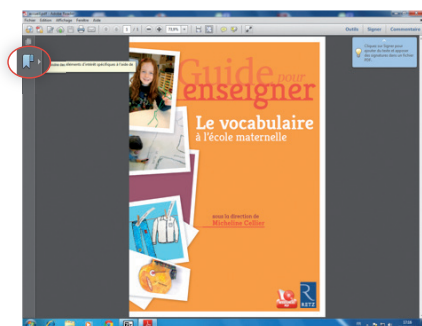


du CD-Rom

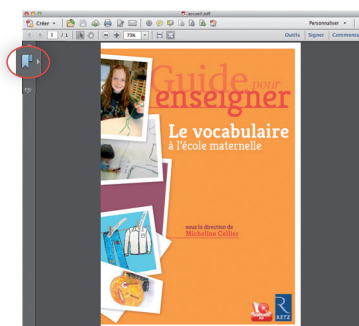
Mode d'emploi

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

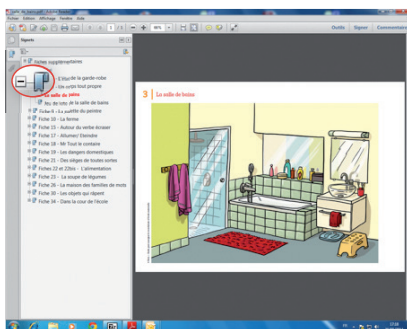


Mac



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

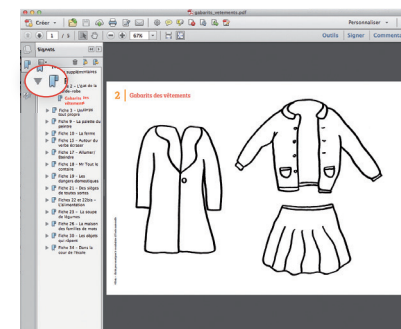


Tableau récapitulatif par niveau et

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
PS	<ul style="list-style-type: none"> 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] 		<ul style="list-style-type: none"> 5. Toucher d'automne 5^{bis}. Le toucher et l'alimentation 17. Allumer / Éteindre
MS	<ul style="list-style-type: none"> 3. Un corps tout propre 4. Danser les mots 5^{bis}. Le toucher et l'alimentation 7. Dire ses émotions 10. La ferme 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Autour du verbe écraser 	<ul style="list-style-type: none"> 5^{bis}. Le toucher et l'alimentation 16. L'album des contraires 17. Allumer/ Éteindre
GS	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> 8. La tristesse 8^{bis}. La joie 16. L'album des contraires 18. Monsieur Tout le contraire

des fiches activités par notion

HYPERONYMIE/ CATÉGORISATION	POLYSÉMIE	DÉRIVATION	VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE AUX DISCIPLINES
<p>17. Allumer/ Éteindre 19. Les dangers domestiques 20. Les moyens de transport</p>			<p>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]</p>
<p>17. Allumer/ Éteindre 19. Les dangers domestiques 20. Les moyens de transport 21. Des sièges de toutes sortes</p>			<p>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</p>
<p>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</p>	<p>24. Les petits sacs 25. Les recettes</p>	<p>8. La tristesse 11. Les jeux du jardin 18. Monsieur Tout le contraire 22^{bis}. Au marché 26. La maison des familles de mots</p>	<p>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</p>



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 ou 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 un 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 R. 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.

10 | La ferme

Niveaux : fin PS – MS (adaptable pour des GS dans une classe à niveaux multiples).

Objectif :

– Rédiger des devinettes intégrant du vocabulaire des parties du corps et le nom des animaux.

Corpus : sélectionner une série de 5 ou 6 animaux, y associer les autres « membres de la famille » et des noms de parties du corps, par exemple : *vache, veau, taureau ; cheval, jument, poulain ; poule, coq, poussin ; lapin, lapine, lapereau ; mouton (bélier), brebis, agneau ; chèvre, bouc, chevreau ; cochon, truie, porcelet ; papa/ mâle, maman/ femelle, bébé/ petit, famille ; pattes, ailes, crête, bec, sabots, crinière, cornes, oreilles, queue...*

Durée : Séquence de 6 séances.

Contexte de départ : Le projet « visite d'une ferme » est le contexte idéal à cette séquence. Mais, ce peut être simplement la mise en place d'une ferme très accessible dans le coin jeu, au moins deux ou trois semaines avant. Les enfants jouent en toute liberté, mais l'enseignant prend le temps d'observer le niveau de langue de chacun, utilisé spontanément.

Séance 1 : Nommer les animaux de la ferme et former des familles

Objectifs : Reconnaître et nommer les animaux ; les trier par famille.

Organisation : Atelier dirigé de 6 ou 7 élèves.

Matériel : Des familles d'animaux de la ferme et, si possible, une ferme avec des barrières ou des planchettes de bois (type Kapla®).

Durée : 25 à 30 min.

• **Phase 1 :** Jouer « à la ferme » avec les enfants, dans le coin jeu. Faire se déplacer les animaux, les nommer ; faire répéter leurs noms aux plus fragiles. Demander aux enfants de rassembler les animaux par famille : par exemple, la poule et ses poussins...

• **Phase 2 :** Faire réaliser, à l'aide de barrières, des enclos et demander aux élèves de ranger les animaux par famille. Dans chaque enclos, mettre le « papa », la « maman » et le « bébé » d'une même famille.

En MS, utiliser les mots *mâle, femelle* et *petit*, puis faire récapituler et répéter les noms. Il est aussi possible d'utiliser les différents bâtiments d'une ferme en bois afin de nommer les lieux de vie de chaque famille d'animaux, même si les élèves ne répètent pas les termes (vocabulaire en réception). Avec des GS, ajouter un travail sur les noms d'habitats peut être judicieux si une visite de ferme est prévue (*écurie, étable, bergerie, porcherie, poulailler, clapier...*).

Renouveler cette phase de jeu avec les élèves plus fragiles et laisser le coin ferme accessible, tout au long de cette séquence. Dès que possible, encourager les enfants à verbaliser ce qu'ils sont en train de faire.

Avant la séance 2, proposer des documentaires sur les animaux de la ferme, à lire et à relire. Choisir un imagier avec des photographies en couleurs et les familles d'animaux complètes, à lire et à décrire lors des temps de regroupement, à l'accueil, lors des temps calmes.

Séance 2 : Construire des bandes référentes

Objectifs : Reconnaître et nommer les animaux ; les trier par famille ; construire l'outil de classement.




Organisation : Atelier dirigé de 6 ou 7 élèves.

Matériel : Des photos de 5 ou 6 animaux (exemple : vache, lapin, mouton, cochon, poule, cheval...) avec leur petit et le second adulte (taureau, lapine...) (matériel, fiche 10) ; 6 bandes cartonnées de 3 cases avec les en-têtes : PAPA / MAMAN / BÉBÉ.

Durée : 25 à 30 min.

• **Phase 1 :** Montrer la photo d'un animal afin de le faire nommer, par exemple, une vache. En fonction de la réponse, demander : « Qui est le petit, le bébé de la vache ? » puis « Qui est le mâle de la vache, le papa du veau ? » Les termes *mâle* et *femelle* peuvent être réservés aux MS uniquement. Au fur et à mesure des réponses, proposer des photos pour les illustrer. Reprendre cette démarche pour cinq autres animaux. Ainsi, à la fin de cette phase, six petites piles de trois images sont à disposition au centre de la table.

• **Phase 2 :** Présenter les six bandes cartonnées. Expliquer qu'elles vont être le support des familles d'animaux (une bande par famille). Lire les titres des colonnes : PAPA / MAMAN / BÉBÉ. Famille par famille, faire renommer les animaux et demander aux élèves de les placer dans la bonne colonne (avec de la pâte adhésive).

PAPA	MAMAN	BÉBÉ
		

Si possible, faire verbaliser les critères de reconnaissance entre les mâles et les femelles en commençant par les animaux pour lesquels la distinction est évidente ; par exemple, les cornes du bélier. Quand la distinction entre mâle et femelle n'est pas évidente, les enfants placent aléatoirement les adultes, en précisant que le papa et la maman (ou le mâle et la femelle) se ressemblent beaucoup.

• **Phase 3 :** Une fois les animaux classés, faire récapituler et répéter ; par exemple : « le mâle/ le papa, c'est le taureau ; la femelle/ la maman, c'est la vache ; le bébé/ le petit, c'est le veau... »