

Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages

1- COMMENT L'ENFANT APPREND-IL LE SENS DES MOTS ?

[Les premiers mots](#)

[Le phénomène de surextension](#)

[Les principes de contraste et de conventionalité](#)

[Les perspectives multiples](#)

[Le principe de dénomination catégorielle](#)

[Le rôle des interactions verbales adultes-enfants](#)

2- DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES LEXICALES ET COMPÉTENCES DE CATÉGORISATION

[Explosion langagière et compétences de catégorisation](#)

[Les styles cognitifs](#)

[Les entraînements à la catégorisation](#)

3- COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE ACCOMPAGNER L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE ?

[Vers un langage explicite](#)

[Parler ensemble de la vie de la classe](#)

[Les outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages en GS-CP : le lexique](#)

4- CONCLUSION

[Références citées](#)

[Annexe](#)

Le développement du langage est à la fois celui des instruments du langage (prononciation, lexique, syntaxe) et de ses usages. Dans ce développement, celui du vocabulaire tient une place importante pour plusieurs raisons :

- c'est souvent avec l'apparition des premiers mots que l'enfant est considéré comme « un enfant qui parle » ;

- son développement est spectaculaire au cours des premières années ; il est un socle essentiel pour la compréhension et la production du discours (on l'avait un peu oublié ces dernières années) ;

- les enseignants se désolent souvent des manques et de la pauvreté du vocabulaire de leurs élèves ;

- plusieurs travaux attestent l'importance des compétences lexicales pour la réussite scolaire ; Lieury (1991) a montré par exemple que les corrélations entre réussite scolaire et connaissances lexicales sont plus élevées qu'entre réussite scolaire et niveau intellectuel.

Dans cette intervention, je voudrais développer trois points :

- Comment l'enfant apprend-il le sens des mots, dans les interactions avec son entourage ?

- Quels sont les liens entre développement lexical et catégorisation ?

- Comment l'école peut-elle guider les parcours d'apprentissage des enfants dans ce domaine ?

1- COMMENT L'ENFANT APPREND-IL LE SENS DES MOTS ?

Apprendre sa langue maternelle... Parvenir à une maîtrise de l'expression orale et écrite... Il s'agit là d'une activité spécifiquement humaine, qui nous permet de communiquer avec nos congénères et de nous représenter le monde. C'est l'objectif majeur de l'école maternelle et élémentaire, car la maîtrise de la langue est une condition de la réussite scolaire.

Au cours des dernières années, une attention toute particulière s'est portée sur le langage oral, notamment parce que sa maîtrise contribue à celle de l'écrit. Je me réjouis personnellement de voir qu'on s'intéresse aussi maintenant à l'importance de l'oral, en tant que tel, et pas seulement à l'école maternelle. Je ne désespère pas de voir le travail sur la maîtrise de l'oral se développer également au collège et au-delà.

Cet apprentissage est l'un des premiers de la vie : il se construit à la naissance, avant, et avec les premiers mots. Qu'est-ce que l'enfant apprend exactement ? Un répertoire de mots, des règles de syntaxe, comment dire et à qui le dire, et bien d'autres choses encore...

Un autre point important est de savoir ce qui nous permet d'apprendre à parler. Certains auteurs considèrent que nous sommes des sortes d'animaux pré-cablés pour traiter le langage. Ce n'est pas faux, mais le rôle de l'entourage est essentiel dans l'aide et le soutien à ces apprentissages. Et il importe de se rappeler qu'on parle pour échanger des pensées, parce qu'on a un interlocuteur dont on pense qu'il veut savoir ce que l'on pense. Il n'y a pas de langage sans théorie de l'esprit, sans une représentation de la pensée d'autrui (Thommen, 2001) et les enfants se construisent très tôt une représentation des désirs, des pensées, des savoirs d'autrui. Le développement langagier ne peut pas être dissocié non plus des autres aspects du développement : cognitif au sens large, affectif, psychomoteur, social, etc. Les découvertes que fait l'enfant dans un environnement de plus en plus

large appellent de nouvelles mises en mots, les capacités d'expression langagières contribuent au développement des relations sociales, par exemple.

Rappelons que les enfants arrivent à l'école maternelle avec des capacités de communication très diverses. Dans la perspective des apprentissages scolaires, il est important de reconnaître non seulement les difficultés, mais aussi les compétences, car c'est en s'appuyant sur elles qu'on va aider l'enfant à progresser, élargir et diversifier ses savoirs et ses savoir-faire. Comme vous le savez, le langage ne commence pas avec les premiers mots, à la fin de la première année. Les mois qui précèdent sont riches d'apprentissages et de communications tout à fait essentiels dans la suite du développement langagier. Au cours de la première année, les enfants apprennent à communiquer avec leur entourage, ils développent leur compréhension du monde et du langage oral, et ils commencent à s'exprimer vocalement, puis par des approximations de mots, avant les mots proprement dits. Le répertoire va se développer à partir de la deuxième année, lentement tout d'abord pour les cinquante premiers mots, puis sous forme d'explosion verbale.

Les premiers mots

L'âge d'apparition des premiers mots et le rythme de développement du lexique varient beaucoup selon les enfants, leur milieu culturel et social, leur rang dans la fratrie, leur tempérament aussi... et ce que les adultes sont prêts à identifier comme mots. Rappelons que pour cet aspect du développement langagier comme pour d'autres, les compétences des enfants sont aussi celles que les adultes sont prêts à leur reconnaître. L'accroissement du premier lexique va être assez lent et l'on considère qu'il faut cinq ou six mois à partir de l'émission du premier mot pour que les enfants atteignent un répertoire de cinquante mots. Un retard relatif dans la production de ce premier lexique ou une avance particulière ne permettent pas en soi une prédiction sur l'intelligence de l'enfant ou sa réussite scolaire. Il n'y a pas de lien direct non plus entre la taille du répertoire compris et celle du répertoire produit : il existe une certaine dissociation entre les deux ; toutefois, le langage compris (ou vocabulaire passif) est toujours plus étendu que le langage produit par l'enfant (vocabulaire actif), dès les premières étapes du développement et jusqu'à l'âge adulte. En revanche, il est important de noter que les problèmes de compréhension doivent toujours être pris en compte et d'attirer l'attention des éducateurs, et en premier lieu des parents.

Le développement du lexique chez le jeune enfant est très rapide, puisqu'on admet habituellement qu'il passe entre 2 et 6 ans d'une vingtaine de mots à 2 500 mots (soit l'acquisition en moyenne d'un à deux mots par jour pendant cette période, si cette acquisition était régulière) ; il reste encore beaucoup à faire ensuite, si l'on considère que le vocabulaire d'un adulte cultivé comprend entre 25 000 et 40 000 mots, selon le dictionnaire pris en référence et la définition du « mot » que l'on se donne.

La multiplication depuis les années 1980 des études sur la compréhension et la production du discours a quelque peu laissé à l'arrière-plan les préoccupations pour le développement des connaissances lexicales, notamment en France. Toutefois, un certain nombre de recherches ont été réalisées, notamment dans la lignée de la théorie des traits sémantiques de Clark (1973). Cette théorie a donné lieu à plusieurs hypothèses prédictives de l'ordre d'acquisition des mots et de la façon dont les jeunes enfants les définissent. Ainsi, les études s'intéressent tout particulièrement à la mise en place des stratégies révélatrices de l'existence de principes lexicaux variés comme facteur explicatif des mécanismes cognitifs en jeu dans l'acquisition lexicale.

Le phénomène de surextension

Apprendre des mots nouveaux suppose de traiter un nombre considérable d'informations. Au début de l'acquisition lexicale, près de 30 % des noms d'objets connaissent une sous-extension et à peu près autant une surextension (Barett, 1995). La théorie des traits sémantiques de Clark permet de rendre compte de ces phénomènes. Selon cette théorie, le sens d'un mot est défini par des petites unités : les traits sémantiques. Par exemple, un chat peut être défini par les traits suivants : « avoir quatre pattes », « être un animal », « être poilu », etc. Ces traits varient selon différents niveaux de généralité et sont acquis en principe du plus général au plus spécifique. Une surextension du mot apparaît quand l'enfant utilise le terme « chat » pour désigner tous les animaux à quatre pattes ou le mot « rond » pour dénommer des balles, des oranges et autres objets ronds. Ce phénomène, particulièrement fréquent chez les jeunes enfants lors des tâches métalexicales (Clark, 1995), consiste donc à utiliser un terme pour l'appliquer à un nombre de référents plus large que celui qui est inclus dans la catégorie telle qu'elle est utilisée par les adultes. Les déterminants de la surextension sont les ressemblances perceptives, fonctionnelles, et les associations de contiguïté spatiale entre les objets (Cordier, 1994).

Pour expliquer ce phénomène, plusieurs hypothèses sont proposées :
- des études récentes évoquent le phénomène d'évitement volontaire du mot correctement dénommé à cause d'un déficit phonologique articulaire. Autrement dit, les jeunes enfants ne parviennent pas à

utiliser le mot approprié à cause de séquences de sons difficiles à articuler (Elsen, 1994). La contrainte phonologique peut donc constituer un facteur explicatif de la surextension ; - il peut s'agir aussi d'erreurs dues à un répertoire lexical limité, aux particularités de la représentation sémantique chez les jeunes enfants ou à une difficulté à utiliser spontanément un mot approprié dans le discours.

Selon Ralli et Dockrell (1997), la mémoire phonologique serait un bon prédicteur de la production de mots, mais pas de la compréhension du sens du mot, et la mémoire phonologique à court terme ne prédit pas la production à long terme de mots nouvellement acquis. D'après Naigles et Gelman (1995), les enfants connaissent le référent correct du mot qui a subi une surextension, mais il est plus difficile d'accès du fait de sa moins grande fréquence. Au cours du développement lexical, les enfants réduisent progressivement la liste initiale des exemplaires préalablement définis au sein de la catégorie. Leurs représentations sémantiques deviennent donc de plus en plus spécifiques, ainsi que nous l'avons déjà mis en évidence (Ehrlich *et al.*, 1978). Selon Clark, l'acquisition progressive de nouveaux traits sémantiques restreindra progressivement l'extension du signifiant-cible et permettra ainsi de se rapprocher de l'organisation sémantique adulte. Ainsi le phénomène de surextension rend compte des relations limitées entre le sens des mots compris par les enfants et l'équivalence de sens chez les adultes. Mais l'explication de ce phénomène par la théorie des traits sémantiques n'est plus véritablement défendue par Clark : il semble en effet nécessaire de proposer des principes qui gouvernent le lexique dans sa totalité, aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte.

Les principes de contraste et de conventionalité

Comment les enfants apprennent-ils des mots nouveaux ? Deux principes opérationnels doivent être considérés dans le processus du développement lexical : le principe de *contraste* et celui de *conventionalité*.

Le premier tient compte du fait qu'un mot nouveau doit contraster avec des mots déjà connus de l'enfant. Mais ce principe est dépendant du principe de conventionalité, dans la mesure où l'enfant cherche à utiliser des formes linguistiques appropriées selon l'usage du langage. Par exemple, lors d'une tâche d'apprentissage lexical, l'enfant isole du discours le mot inconnu pour l'identifier. Puis il identifie le sens potentiel selon l'appartenance à des catégories d'objets, d'actions ou d'événements. Il compare alors le sens possible aux formes linguistiques préalablement identifiées. Au départ, sa comparaison initiale s'élabore en fonction du principe de surextension ou de sous-extension. L'enfant devra alors opérer un réajustement du mot afin qu'il soit conforme à celui utilisé par les adultes ; ce réajustement sera alors guidé par les deux principes de contraste et de conventionalité. Cette approche prédit que l'enfant inventera de nouveaux mots (ex. : déverdir) pour convenir aux nouveaux sens. Au cours du développement lexical, il étendra son vocabulaire disponible en utilisant la forme linguistique appropriée. Cette forme linguistique, comme les structures morphologiques et syntaxiques, aide à comprendre la signification de mots non familiers.

Les perspectives multiples

Selon certains auteurs, les très jeunes enfants considèrent qu'un objet ne peut avoir qu'une seule étiquette et ils refuseront par exemple l'étiquette « animal » pour désigner le chien : c'est le principe d'exclusivité mutuelle. L'enfant considère les objets dans leur totalité (hypothèse de Markman, 1991), comme étant indépendants les uns des autres, sans aucune relation et sans propriétés spécifiques, d'où ses difficultés dans des tâches d'inclusion de classe (ex. : y a-t-il plus de marguerites ou plus de fleurs dans le bouquet ?).

Mais d'autres auteurs contestent l'existence de ce principe. Clark (1977) a émis l'hypothèse que les enfants de 2 à 4 ans acceptent des termes multiples pour le même référent lors de tâches de compréhension et de production. En d'autres termes, à 2 ans, l'enfant accepte deux mots différents pour le même référent et il peut produire un deuxième terme pour un référent dont il a déjà entendu l'étiquette. Ce résultat se produit particulièrement quand le second terme appartient au même champ sémantique et qu'il est hiérarchiquement relié au premier terme. Pour que ce type de résultat se produise, l'expérimentateur doit mettre en place des consignes pragmatiques fondées sur les relations entre le terme familier et le terme non familier, ou focaliser l'attention de l'enfant par des gestes de pointage lors d'une tâche de lecture. Cette capacité de l'enfant à utiliser plus d'un terme pour un même référent rend compte de la flexibilité que le lexique offre aux jeunes enfants. À 2 ans, les enfants adoptent des stratégies claires qui leur permettent d'établir des relations parmi plusieurs étiquettes et d'accepter plusieurs étiquettes pour un même objet (Waxman et Senghas, 1992). Leurs stratégies sont basées sur la capacité spontanée à coordonner leur appréciation des similarités et des différences entre les objets. En effet, à partir d'une tâche d'apprentissage de mots basée sur la présentation d'objets non familiers, ils étendent les étiquettes lexicales à l'ensemble des objets partageant des similarités fonctionnelles et perceptives.

Le principe de dénomination catégorielle

Le principe de dénomination catégorielle (N3C⁻) (Golinkoff *et al.*, 1992) suppose que les mots se réfèrent à une catégorie, même si les enfants ne connaissent pas encore l'étiquette catégorielle. Les jeunes enfants interprètent le nouveau nom comme un nom du niveau de base auquel l'objet appartient (ex. : caniche – chien – animal ; chien est le niveau de base, celui qui est appris en premier, celui qui réunit le plus de propriétés communes aux différents exemplaires de la catégorie, tout en étant nettement distinct des autres catégories).

Cette façon de concevoir l'apprentissage lexical renvoie à l'idée d'un biais taxonomique qui guide les acquisitions langagières. Lors d'une tâche d'apprentissage lexical, les jeunes enfants peuvent interpréter un nouveau nom en référence à une étiquette catégorielle. Ce biais taxonomique guide les enfants de 2 ans pour établir une hiérarchie conceptuelle (Waxman et Gelman, 1986). Mais la question est de savoir à quel niveau hiérarchique l'enfant va se référer. Selon la contrainte du niveau de base, les enfants d'âge préscolaire interprètent les nouveaux termes au niveau de base et non comme des étiquettes liées aux propriétés, aux actions ou aux relations thématiques entre les objets. L'interprétation au niveau de base et au niveau sous-ordonné est fondée sur le partage des caractéristiques perceptives, et le niveau surordonné sur le partage des propriétés plus abstraites. Le biais taxonomique fait aussi référence au principe d'extension catégorielle qui souligne le développement lexical des enfants de 2 ans à partir des similarités intracatégorielles au niveau de base. La prédominance de ce niveau s'explique par l'input parental axé sur la dénomination de concepts à ce niveau ; elle semble être aussi l'interprétation préférée des enfants de 3 ans en présence d'un objet non familier (Hall et Waxman, 1993).

Des recherches plus récentes nient la contrainte du niveau de base en évoquant au contraire la grande flexibilité des enfants de 3 à 5 ans pour interpréter les nouveaux noms selon différents niveaux hiérarchiques (Waxman et Hatch, 1992). L'interprétation à un niveau hiérarchique spécifique dépend en fait du contexte, de l'expérience menée et de la catégorie de référence. En outre, les auteurs observent que les enfants âgés de 16 à 24 mois interprètent des nouveaux noms en référence aux catégories déterminées par la forme. De telles aptitudes laissent supposer qu'ils possèdent des connaissances considérables sur les propriétés perceptives et disposent de stratégies d'identification. Ce type de compétence les aide à former de nouvelles catégories et à découvrir ainsi la signification de nouveaux mots. Les propriétés perceptives jouent donc un rôle dans l'organisation et l'activation des structures conceptuelles.

Le rôle des interactions verbales adultes-enfants

Ce sont les expériences sociales avec l'entourage qui fournissent à l'enfant la forme lexicale conventionnelle, à partir de routines et de rituels (Bruner, 1987 ; Barrett, 1995). De nombreuses études ont été consacrées aux effets du discours parental sur l'apprentissage par les enfants des fonctions du langage (Deffebach et Adamson, 1994) et de l'organisation conceptuelle (Jeffrey *et al.*, 1993). Les stratégies d'étiquetage et les comportements de dénomination utilisés par les mères permettent d'apprendre le langage référentiel, c'est-à-dire des mots se référant à des représentations d'objets ou d'événements. Les aspects sociorégulateurs du langage sont appris à partir d'interactions interpersonnelles ou de routines au cours desquelles les mères montrent aux enfants les formes de conventions socialement acceptables. L'acquisition du langage implique donc tout à la fois l'acquisition de règles en adéquation avec la forme linguistique et les contextes spécifiques, ainsi que la construction d'un répertoire de conduites langagières (Florin, 1995).

Plusieurs recherches indiquent des relations entre les pratiques d'étiquetage maternelles et la compréhension par les enfants de l'organisation conceptuelle (dénomination au niveau de base, puis aux niveaux sous-ordonné et surordonné). Selon le principe d'objet dans sa totalité, l'enfant étiquette un objet pour se référer à lui dans sa globalité plutôt qu'à une partie de l'objet ; Callanan (1991) constate que 95 % des définitions parentales sont basées sur ce principe. Ces pratiques parentales favorisent la dénomination des objets au niveau de base lors du discours des mères adressé aux enfants. Cette forme d'étiquetage, surtout constatée en situation de jeu, correspond pour les enfants aux termes les plus familiers ; elle s'observe moins dans les situations de routines et les contextes nouveaux (Nelson, 1986). La dénomination par les mères de termes sous-ordonnés et surordonnés se réalise plus tard, avec une prédominance dans l'utilisation du niveau surordonné.

Dans certaines situations, les parents utilisent des stratégies pour aider l'enfant à déterminer le niveau hiérarchique d'un nouveau mot (Callanan *et al.*, 1989) :

- pour apprendre un terme au niveau de base, les parents simplifient en pointant et en étiquetant l'objet ;
- pour apprendre un terme au niveau surordonné, les mères utilisent deux niveaux d'informations: la relation d'inclusion (« une mangue est une sorte de fruit ») et l'utilisation d'étiquettes multiples (« c'est une chaise, c'est un meuble »). En général, l'étiquetage au niveau surordonné est effectué pour se

référer à un groupe d'objets plutôt qu'à un seul objet. Ces comportements d'étiquetage des parents sont également facilitateurs pour des enfants plus âgés disposant d'un répertoire lexical déjà étendu. Par ailleurs, les parents jouent aussi un rôle dans la réduction des surextensions de catégories (Mervis, 1987). Au cours du développement lexical, l'une des principales tâches de l'enfant consiste à modifier ses catégories initiales vers les catégories standard des adultes. Cette modification s'effectue entre autres grâce aux feed-back adressés par les parents en réponse à l'usage de mots inappropriés. Il s'avère que les feed-back explicites du type correction du terme inadéquat et explication sont les plus efficaces, puisqu'ils permettent de développer de nouvelles catégories. D'autres travaux ont souligné l'intérêt de la lecture de livres d'images entre parents et enfants pour le développement langagier, et notamment le développement lexical (Ninio et Bruner, 1978 ; Snow et Goldfield, 1983). Les livres proposent aux enfants une diversité de vocabulaire qui ne se retrouve guère dans le langage parlé, et le langage utilisé par les mères de différentes classes sociales durant les activités de lecture partagée est plus riche et plus varié que celui utilisé pendant les repas, les jeux ou l'habillage (Hoff-Ginsberg, 1991). De plus, lire des livres d'images facilite l'établissement de la focalisation d'attention partagée (Snow, 1983) et on a pu établir un lien entre la durée de l'attention partagée entre l'enfant et sa mère, par exemple, et le développement du vocabulaire, car la dénomination d'un objet par la mère suppose d'établir d'abord une référence commune ; ce sont en outre des situations très répétitives qui permettent à l'enfant de comprendre la signification des mots en regardant les images. Sénéchal et Cornell (1993) ont montré que des enfants de 4 à 5 ans peuvent accroître leur compréhension orale du vocabulaire lors d'une seule séance de lecture d'un livre ; en revanche, une lecture unique de l'histoire n'est pas suffisante pour augmenter les scores de production de vocabulaire par les enfants.

Haut de page |

2- DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES LEXICALES ET COMPÉTENCES DE CATÉGORISATION

Explosion langagière et compétences de catégorisation

Compte tenu de l'explication précédente de certains principes lexicaux, des questions concernant la relation entre l'apprentissage des connaissances lexicales et les compétences à catégoriser peuvent être posées. Ces questions sont relatives aux progrès à la fois linguistiques et conceptuels des enfants. Plus précisément, des auteurs observent un lien temporel au cours de la deuxième année entre l'explosion langagière et le développement des compétences cognitives des enfants. Des relations apparaissent aussi entre le développement des capacités de catégorisation, la permanence de l'objet et l'explosion langagière (Mervis et Bertrand, 1994). D'autres recherches constatent l'influence de l'étiquetage lexical sur les performances catégorielles (Waxman et Markow, 1995). Examinons les relations spécifiques entre l'explosion langagière et le comportement catégoriel (Gopnick et Meltzoff, 1987 ; Poulin-Dubois *et al.*, 1995), et les relations entre l'étendue du répertoire lexical et les compétences à catégoriser des enfants de 4 à 6 ans (Clavé, 1997). À partir d'une tâche de classement spontané présentant quatre boules en argile et quatre boîtes, des changements significatifs dans la façon de catégoriser ont pu être observés au cours de la deuxième année (Gopnick et Meltzoff, 1987). À un an, les enfants placent les boules dans les boîtes ; à 15 mois, ils manipulent les objets de chaque catégorie ; à 18 mois, ils deviennent capables de former deux catégories distinctes. Ces changements significatifs dans l'activité de catégorisation s'effectuent au même moment que les changements dans l'activité langagière. Les enfants de 1 an et demi à 2 ans, disposant d'une plus grande proportion de mots dans leur vocabulaire, obtiennent de meilleures performances catégorielles (Poulin-Dubois *et al.*, 1995). Les explications d'un tel lien peuvent trouver leur origine dans la structure même de l'organisation conceptuelle. Ainsi, être capable de produire une étiquette commune (« animaux » pour de multiples référents (« chien », « chat ») est en soi un acte de classification, de même que fournir différentes étiquettes témoigne d'une capacité à distinguer les concepts (Waxman, 1990). Mais toute la difficulté de l'apprentissage lexical réside dans la compréhension qu'un mot peut appartenir à différentes catégories conceptuelles. Les jeunes enfants sont tout de même particulièrement sensibles au lien entre la hiérarchie conceptuelle et le langage. Au cours du développement, ils élaborent leur système hiérarchique en incorporant de nouvelles informations et en clarifiant les relations parmi les classes. Ils comprennent progressivement que tous les objets perçus appartiennent à des catégories distinctes et peuvent être nommés par des termes différents selon différents niveaux hiérarchiques.

Les styles cognitifs

En fait, ce comportement dépend du style cognitif des jeunes enfants. Selon Nelson (1976), certains enfants disposent d'un style référentiel marqué par un nombre important de noms communs, alors que d'autres ont un style expressif marqué par un vocabulaire plus diversifié. Le style référentiel concerne des enfants ayant la capacité d'examiner les attributs perceptifs des objets. Le style expressif concerne des enfants qui visualisent les objets comme un tout. Ces styles linguistiques sont, pour partie, le résultat de l'influence de l'environnement langagier de l'enfant (Poulin-Dubois *et al.*, 1995). Par exemple, des parents utilisant des étiquettes sous-ordonnées ont plus probablement des enfants disposant d'une proportion élevée de noms dans leur répertoire lexical. D'ailleurs, un lien a été noté entre le style cognitif de l'enfant de 3 ans, la taille de son répertoire lexical et ses performances catégorielles au niveau sous-ordonné (Mervis *et al.*, 1994). Plus précisément, un enfant disposant d'un style cognitif référentiel acquiert plus rapidement les catégories du niveau sous-ordonné que celui ayant un style expressif. Néanmoins, selon Poulin-Dubois *et al.* (1995), l'explosion langagière semble être plutôt déterminée par les changements des comportements catégoriels, tandis que le style langagier semble dépendre de l'influence conjointe de l'environnement d'apprentissage langagier et du style cognitif de l'enfant.

Les entraînements à la catégorisation

Une étude de Clavé (1997) indique une relation étroite entre l'étendue du répertoire lexical et la compétence à catégoriser chez des enfants de 4 à 6 ans. Ce résultat converge avec l'étude de Poulin-Dubois *et al.* (1995) réalisée auprès d'enfants de 1 an à 1 an et demi. Dans cette étude, les enfants disposant d'une plus grande proportion de mots dans leur vocabulaire obtiennent de meilleures performances catégorielles. Cette relation semble donc marquée par une certaine continuité temporelle, puisqu'on la retrouve quelques années plus tard. Ces résultats peuvent conduire à une hypothèse explicative en termes de type de processus cognitif en jeu dans les deux activités. On peut sans doute en déduire que plus le système conceptuel de l'enfant est riche, tant du point de vue de son contenu que de son organisation, plus facile est l'activation en mémoire des objets. Or, pour catégoriser, il faut, entre autres, pouvoir se représenter en mémoire les propriétés des objets pour ensuite établir des relations entre plusieurs propriétés d'objets, de manière à dégager un trait commun.

En définitive, les recherches montrent un lien entre le développement lexical et les progrès catégoriels des jeunes enfants. Il faut toutefois prendre en compte des différences de résultats, selon le matériel catégoriel incluant des objets plus ou moins contrastés, selon la taille du répertoire lexical de l'enfant, et selon les différences individuelles marquées par des styles cognitifs spécifiques.

Les expériences d'entraînement à la catégorisation réalisées par Clavé (1997) avec 130 enfants de 5-6 ans mettent en évidence des effets positifs de ces entraînements (3 séances seulement, soit une par semaine) sur la catégorisation elle-même (épreuve de catégorisation : échelle de Maturité Mentale de Columbia et épreuve de classement spontané), évidemment, mais aussi dans le répertoire lexical (échelle de vocabulaire Peabody : désignation d'une image correspondant au mot stimulus, parmi 4), en termes de progrès procéduraux : on constate une amélioration de la stratégie de sélection pour choisir un item correct parmi des distracteurs. Les aides verbales apportées pendant l'entraînement permettent de focaliser l'attention des enfants, soit sur des propriétés perceptives simples (« Regarde bien chaque dessin ; il y en a un qui est différent des autres ; qu'est-ce que tu vois là ? » – en pointant du doigt chaque image de la planche), soit sur des propriétés plus complexes de type taxonomique ou abstrait (« Qu'est-ce que c'est ? » « Où ça vit ? », « Qu'est-ce qu'il fait ? », etc.).

Exemples de séries :

- attention aux détails perceptifs (nombre, couleur) ; la couleur ; planche n° 3: girafe jaune, *singe vert*, lion jaune, éléphant jaune ;

- sélection des propriétés taxonomiques ; les animaux ; planche n° 1 : chat, cheval, *chaussure*, papillon ; planche n° 3 (catégorie sous-ordonnée des animaux sauvages) : singe, éléphant, girafe, *lapin* ;

- sélection de propriétés abstraites ; le déplacement ; planche n° 2 : kangourou debout, chien debout, *kangourou bondissant*, chien debout.

Autres séances : la taille, la nourriture, le poids, ou combinaison de 2 niveaux parmi les 3 ci-dessus pour trouver une image qui va avec 3 autres.

Les résultats obtenus sont les suivants, en termes de gain entre pré-test et post-test :

- + 30 % à l'épreuve de classement spontané (32 images, soit 8 séries de 4, à classer selon différents niveaux de généralité catégorielle : la nature, les animaux aquatiques, etc.) ;

- + 15 % à l'échelle de maturité mentale de Columbia (100 planches de 3, 4, ou 5 dessins ;

reconnaître le dessin qui ne va pas avec les autres) ;

- + 10 % à l'épreuve de vocabulaire en images de Peabody (170 items : choisir parmi 4 dessins celui qui correspond au mot stimulus).

Les résultats sont donc encourageants (obtenus après 3 séances d'entraînement), même si nous n'avons pas obtenu d'effet significatif à l'épreuve de la WWPSI.

Conclusion : à la lecture de ces différentes études, le développement lexical procède d'un long cheminement au cours duquel le contexte environnemental et le potentiel cognitif de l'enfant prennent tout leur sens. Les hypothèses explicatives d'un tel phénomène sont nombreuses et certaines soulignent l'imbrication entre l'activité lexicale et l'organisation des connaissances catégorielles des enfants. En fait, l'ensemble des principes lexicaux précédemment évoqués témoigne des relations spécifiques entre le développement langagier et cognitif. Ils contribuent à l'établissement d'une meilleure compréhension de la hiérarchie conceptuelle et à une meilleure identification de la spécificité des concepts. En outre, le principe de dénomination catégorielle a le mérite de tenir compte de principes lexicaux mis en avant antérieurement par d'autres auteurs. En effet, il souligne aussi bien l'existence d'un biais taxonomique que le phénomène de surextension des mots. L'ensemble de ces principes rend compte de nombreuses compétences lexicales et conceptuelles des enfants. Ces compétences leur permettent d'adopter des stratégies claires en vue d'établir des relations hiérarchiques entre les nouveaux mots et d'étendre leur répertoire lexical. Il importe donc de les aider dans ce développement et des activités de comparaison mettant en jeu les cinq sens peuvent largement y contribuer : Est-ce que ça sent pareil ou pas ? Est-ce que c'est différent au toucher ? est-ce de la même taille, de la même couleur ? etc.

Haut de page

3- COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE ACCOMPAGNER L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE ?

Vers un langage explicite

L'entrée à l'école implique des changements importants dans le système de communication. Dans le cercle familial restreint, les personnes qui s'occupent de l'enfant comprennent ce qu'il exprime, et lui-même parvient à les comprendre ; mais à l'école il n'en va pas toujours de même : l'enfant doit apprendre à être attentif à ce que dit l'adulte en s'adressant à lui, mais aussi lorsqu'il parle à tout le monde ; il doit apprendre à exprimer autrement ce qui était compris par des adultes familiers et qui ne l'est plus dans ce nouveau cadre. Ce passage d'un langage de connivence à un langage explicite peut nécessiter plusieurs semaines, voire des mois pour certains enfants. Quelles que soient les capacités langagières des enfants, l'école les accueille tous et doit donc diversifier les moyens de les amener de la communication à la verbalisation, ce qui constitue probablement une des spécificités de l'école maternelle : il ne s'agit pas seulement de s'engager dans des dialogues entre des personnes, d'exprimer des sentiments ou de faire partager ses expériences, mais aussi d'apprendre à les verbaliser sous une forme jugée acceptable, qui respecte un schéma canonique du récit, avec un lexique et une syntaxe appropriée.

Parler ensemble de la vie de la classe

Accompagner les enfants dans leurs parcours d'apprentissage, c'est d'abord les reconnaître comme interlocuteurs, y compris dans leur expression non-verbale, pour les plus jeunes ou les plus démunis : être à l'écoute de leurs initiatives, de ce qu'ils tentent d'exprimer, et le leur signifier, de même que les mettre en position d'écouter et de prendre en compte ce qu'autrui veut communiquer, avec les ajustements réciproques qui sont nécessaires. C'est aussi « parler la vie de la classe » : mettre en mots les objets, les activités, les émotions, la succession temporelle ou causale des événements, pour donner du sens aux situations nouvelles et fournir des outils langagiers (lexique, syntaxe) aux enfants tout autant que des points de repère. Dénommer les objets, les événements en apprenant à les catégoriser à partir de leurs propriétés communes et distinctives, c'est enrichir le vocabulaire de l'enfant tout en l'aidant à comprendre et organiser sa représentation du monde. C'est aussi apprendre à jouer avec le langage, à le prendre comme objet : les jeux de sonorité, de rythme ou de hauteur de la voix, grâce aux comptines et aux chansons, aident à cela et aussi à la mémorisation du vocabulaire et des structures syntaxiques ; avec les plus grands, les jeux plus formels sur les sons ou sur les similitudes de vocabulaire d'une histoire à l'autre contribuent à développer cette nécessaire attitude réflexive sur le langage. Expérimenter les fonctions variées du langage, tant en réception qu'en production, c'est aider les enfants à exprimer par la parole les différentes facettes de leur

personnalité : demander, décrire, faire vivre pour autrui des événements absents, expliquer un phénomène physique, exprimer son point de vue et le justifier, inventer une histoire, etc. Tout ceci nécessite de développer une véritable pédagogie de l'oral, de l'oral pour lui-même et aussi en lien avec l'écrit. Il est clair que ceci passe par un enseignement plus individualisé, avec des ateliers en petits groupes au sein de la classe. Les enseignants et les équipes de circonscriptions développent souvent des actions innovantes et efficaces et beaucoup sont à la recherche de compléments de formation. Il me paraît nécessaire de réassurer les enseignants dans leur rôle qui est de guider les apprentissages, de prévenir les difficultés et d'aider les enfants à les surmonter. Seule une minorité d'enfants relève d'une prise en charge ou d'une remédiation spécialisée, voire médicalisée, dans l'école avec les RASED ou en dehors de l'école. Ceci suppose qu'on fournisse aux enseignants des outils d'évaluation et des exemples de situations pédagogiques qu'ils puissent s'approprier pour aider les enfants à progresser dans tel ou tel aspect de la maîtrise de l'oral. C'est le sens de la banque d'outils mis à leur disposition depuis juillet 2001.

Les outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages en GS-CP : le lexique

Parmi les outils mis à disposition en juillet 2001, deux concernent directement le lexique, à destination à la fois de la GS et du CP. Ils sont construits selon un principe identique : l'un explore la dénomination d'objets de la vie quotidienne, l'autre celle de quelques métiers. Pour la partie évaluation, il s'agit de distinguer entre lexique produit (actif) et lexique compris (passif) et d'identifier des difficultés systématiques de repérage : approximations, choix de l'intrus, désignation par la fonction, ce qui constitue une étape largement utilisée par les jeunes enfants avant de produire l'étiquette de la catégorie. La feuille de synthèse des observations doit permettre de visualiser ces éventuelles régularités. Les résultats de la validation (une validation dans « le livre vert », trois sur le Web) sont obtenus auprès d'une soixantaine de classes choisies au hasard par la DPD pour constituer un échantillon représentatif ; ces résultats ne constituent pas des normes, mais ils mettent en évidence la difficulté variable des items, comment ils évoluent, et ils évoluent différemment les uns des autres.

Les deux outils renvoient aux mêmes propositions de situations pédagogiques : on vise à renforcer les associations entre mots et situations de la vie courante, à favoriser la catégorisation à partir de l'identification des propriétés spécifiques et communes des référents, à aider à la structuration du lexique, sans oublier les aspects formels des mots à travers les jeux de sonorités. Nous travaillons actuellement à une autre épreuve « lexique » pour le CP qui mettra encore davantage l'accent sur la catégorisation.

Mais il s'agit là des outils qui explorent directement certains aspects du lexique. D'autres peuvent également être considérés : notions de temps, notions d'espace, outils de compréhension des consignes qui mettent en jeu un vocabulaire spécifique, activités de récit. Parmi les nouveaux outils mis à disposition sur le Web début mars 2002, un autre aborde la compréhension de consignes en utilisant le vocabulaire de l'écrit. D'autres aspects sont également à considérer dans les outils mis en ligne récemment, tels les aspects phonologiques du traitement des mots (plusieurs outils pour GS et CP), les représentations du livre et de l'écrit (plusieurs outils également pour GS et CP). En effet, de la même manière que l'enfant ne développe pas son langage en apprenant des mots isolés, il serait réducteur de considérer son lexique indépendamment de son contexte d'usage et du traitement de l'information au sens large. Par ailleurs, la confrontation des réponses d'un enfant à différentes évaluations de domaines différents permet aussi d'affiner les interprétations de ses compétences et de ses difficultés.

4- CONCLUSION

Il est clair qu'un tel travail sur les conduites langagières dépasse aussi les aspects techniques de la maîtrise de la langue, le travail sur l'oral et l'entrée dans l'écrit ; c'est aussi un apprentissage de la convivialité, de l'écoute de l'autre, de l'appartenance à une culture : c'est une forme de citoyenneté. Tisser des liens sociaux, apprendre à vivre ensemble commence dans la petite enfance ; c'est l'une des missions de l'école. Peut-on construire une véritable citoyenneté sans donner à tous les enfants les moyens de prendre la parole et de s'exprimer verbalement, d'avoir les mots pour dire, d'apprendre à écouter autrui et à débattre, d'abord oralement, puis à travers l'écrit ? Restaurer le désir d'apprendre ne suffit pas pour résoudre toutes les difficultés, si l'on ne propose pas aussi des remédiations ou des actions préventives de type cognitif. La réussite scolaire se construit dès les premiers cycles de l'enseignement et la maîtrise de la langue en est une condition essentielle. On ne peut accepter que 25 % des enfants en cycle soient en difficulté dans la maîtrise de l'oral et l'initiation à l'écrit, comme on

le voit trop souvent : ils ne relèvent pas d'une prise en charge thérapeutique de type psychologique ou orthophonique. C'est à l'école, une fois leurs difficultés repérées, de développer les modalités d'une pédagogie différenciée qui soit à même d'aider les enfants à progresser, selon la nature des compétences et des difficultés de chacun, en travaillant sur les capacités de communication, les stratégies de traitement de l'information orale ou écrite, les capacités d'expression dans les différentes fonctions du langage et d'utilisation du vocabulaire et de la syntaxe.

Références citées

- Barrettt M. (1995). Early lexical development. *The handbook of child language*, 362-393.
- Bruner J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz (traduction française de « Child's talk, learning to use language ». New York, Norton & Compagny Inc.).
- Callanan M.A. (1991). Parent-child collaboration in young children's understanding of categories hierarchies. In S.A. Gelman & P. Byrnes James. *Perspectives on language and thought; interrelations in development*. Cambridge, Cambridge University Press, 440-484.
- Callanan M.A., Repp A.M., McCarthy M.G., Latzke M.A. (1994). Children's hypotheses about word meanings: is there a basic level constraint ? *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 1, 108-138.
- Clark E.V. (1973). What's in a word? On the child acquisition of semantics in his first language. In T.E. Moore (éd). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York, Academic Press.
- Clark E.V. (1995). Later lexical development and word formation. *The handbook of child language*, 395-412.
- Clavé C. (1997). Contribution à l'étude des relations entre les connaissances lexicales et la catégorisation chez les enfants de 4 à 6 ans. Université de Nantes, Laboratoire de Psychologie Labécd, Thèse de Doctorat, Document ronéotypé.
- Cordier F. (1994). *Représentation et langage : une conquête progressive*. Paris, A. Colin.
- Cordier F. et Labrell, F. (éds) (2000). L'enfant et la catégorisation ; le traitement des propriétés des objets. *Psychologie Française*, 45, n° 2.
- Deffebach K.P., Adamson L.B. (1994). Teaching referential and social-regulative word to toddlers: mothers' use of metalingual language. *First Language*, 14-42, 249-261.
- Ehrlich S., B. du Boucheron G., Florin A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Elsen H. (1994). Phonological constraints and overextensions. *First Language*, 14, 42, 305-315.
- Florin A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, Ellipses (réédition 2000).
- Florin A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, Les Topos (réédition 2000).
- Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., Bailey L.M., Wenger N.R. (1992). Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Developmental Psychology*, 28, 1, 99-108.
- Gopnick A., Meltzoff A.N. (1992). Categorization and naming: basic-level sorting in eighteen-month-olds and its relation to language. *Child Development*, 63- 5, 1091-1103.
- Hall D.G., Waxman S.R. (1993). Assumptions about word meaning: individuation and basic-level kinds. *Child Development*, 64-5, 1550-1570.
- Hoff-Ginsberg E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communication settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Jeffrey Farrar M., Friend M.J., Forbes J.N. (1993). Event knowledge and early language acquisition. *Journal of Child Language*, 20-3, 591-606.
- Kail M. et Fayol, M. (éds) (2000). *L'acquisition du langage*. Tome 1 : *Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Tome 2 : *Le langage en développement, au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lanoë C. (1999). *Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans*. Thèse de doctorat de psychologie. Université de Nantes, Labécd.
- Lieury A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- Markman E.M. (1991). The whole-object, taxonomic, and mutual exclusivity assumptions as initial constraints on word meanings. In Gelman S.A. & Byrnes J.P., *Perspectives on language and thought. Interrelations in development*. Cambridge, Cambridge University Press, 72-106.
- Mervis C. (1987). Role of adult input in young children's category evolution: an observational study. *Journal of Child Language*, 15-2, 257-272.

- Mervis C.B., Bertrand J. (1994). Acquisition of the novel name-nameless category (N3C) *principle*. *Child Development*, 65, 72-106.
- Naigles L.G., Gelman S.A. (1995). Overextensions in comprehension and production revisited: preferential-looking in study of dog, cat, and cow. *Journal of Child Language*, 22-1, 19-46.
- Nelson K. (1976). Variation in children's concept by age and category. *Child Development*, 45-3, 577-584.
- Nelson K. (1986). *Event knowledge structure and function in development*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ninio A., Bruner J.S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, 5, 1-15.
- Poulin-Dubois D., Graham S., Sippola Z. (1995). Early lexical development: the contribution of parental labelling and infants categorization skills abilities. *Journal of Child Language*, 22, 325-343.
- Sénéchal M., Cornell E.H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading research quarterly*, 28, 4, 361-373.
- Snow C.E. (1990). The developmental of definitionnal skill. *Journal of Child Language*, 17, 697-710.
- Snow C.E., Goldfield B.A. (1983). Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10-3.
- Thommen E. (2001). *L'enfant face à autrui*. Paris, Armand Colin.
- Waxman S.R. (1990). Linguistic biases and the establishment of conceptual hierarchies: evidence from preschool children. *Cognitive Development*, 5-2, 123-150.
- Waxman S.R., Gelman R. (1986). Preschoolers' use of superordinate relations in classification and language. *Cognitive Development*, 1-2, 139-157.
- Waxman S.R., Hatch T. (1992). Beyond the basics: preschool children label objects flexibility at multiple hierarchical levels. *Journal of Child Language*, 19-1, 153-166.
- Waxman S.R., Markow D.B. (1995). Words as invitations to form categories: evidence from 12 to 13 month old infants. *Cognitive Psychology*, 29-3, 257-302.
- Waxman S.R., Senghas A. (1992). Relations among word meaning in early lexical development. *Developmental Psychology*, 28-5, 862-873.

Haut de page

Annexe

D'après Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron, G., Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris, PUF.

Échantillon de référence : (Dubois *et al.*, 1971, *Dictionnaire du français contemporain*, Paris, Larousse.) 13 500 mots (mots primaires) extraits des 25 000 du dictionnaire.

Mots définis par les enfants

CE1 : 4 355 ; CM2 : 6 393 ; CM2 – CE1 = 2 038 mots

Soit une augmentation annuelle de 876 mots en moyenne

Écart entre MSE³ extrêmes : 1 000 mots. Les écarts restent stables d'un NS⁴ à l'autre.

Mots connus

| | Moyennement | Bien ou très bien | Total mots connus |
|-----|------------------|-------------------|-------------------|
| CE1 | 3 026 | 2 393 | 5 419 |
| CE2 | 3 913 + 887 | 2 833 + 440 | 6 746 |
| CM1 | 5 193 + 1 280 | 2 910 + 77 | 8 103 |
| CM2 | 6 143 | 3 300 | 9 443 |

| | | | |
|------------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------|
| | + 950 | + 390 | |
| CM2 moins CE1 Gain annuel | 3 117 par an : 1 039 | 907 par an : 302 | 4 024 par an : 1 341 |
| Adultes | 8 221 + 2 078 | 4 997 + 1 697 | - 218 par an : 3 775,23 |

Vers 8 ans ou 8 ans et demi, le répertoire d'un enfant est égal à environ la moitié d'un répertoire adulte (étudiants de DEUG).

Écart entre MSE extrêmes : 1 000 mots. Les écarts restent stables ou s'accroissent au fur et à mesure de la scolarité.

Agnès Florin

Professeure de psychologie à l'université de Nantes
Laboratoire de psychologie Éducation, cognition, développement (LABECD)
agnes.florin@humana.univ-nantes.fr
<http://www.lettres.univ-nantes.fr/labecd>

Cette conférence donnée le 3 avril 2002 lors de la rencontre organisée en Seine-Saint-Denis (faculté de médecine de Bobigny), dans le cadre de travaux départementaux engagés autour de l'évaluation et l'aide aux apprentissages en grande section et en CP, est présentée par le site académique réalisé par le CRDP de Créteil, CARMAL (centre académique de ressources sur la maîtrise des langages), dans sa rubrique « Contributions à la réflexion » : http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/cont_reflexion/contr_reflexions.htm

Mise en ligne en novembre 2003.

[Haut de page](#)

1 Le principe de dénomination catégorielle se décompose en fait en trois principes (d'où l'appellation N3C) : 1) selon le principe de référence, les mots sont associés à une représentation d'objet, d'événement, d'action issue de l'environnement ; 2) selon le principe d'extension, les mots peuvent être utilisés pour des étiquettes de référents similaires à celui évoqué. Il s'agit là de l'extension de mots sur la base de la forme ou de traits communs. Ce principe est assez proche de la notion de surextension utilisée par Clark ; 3) le troisième principe est lié à l'état de l'objet ; en d'autres termes, les mots se réfèrent à l'objet dans sa totalité plutôt qu'à une partie de l'objet ou de ses attributs.

2 Quatre groupes, appariés selon le niveau catégoriel atteint en pré-test, avaient été constitués : un groupe sans entraînement, un avec entraînement et aides verbales, un avec entraînement verbal, un groupe passant des épreuves du K-ABC sans rapport avec les connaissances catégorielles et lexicales, de manière à contrôler la variable personnelle.

3 MSE : milieu socio-économique

4 NS : niveau scolaire.