

Un guide fondé
sur l'état de
la recherche



Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle



L'écriture de cet ouvrage a été coordonnée par la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Son élaboration a été assurée par un groupe d'experts.

Sommaire



INTRODUCTION

- 4 Le développement du vocabulaire :
un enjeu fondamental à l'école maternelle**

CHAPITRES

- I**
 - 7 L'apprentissage de la langue**
 - 8 L'acquisition du langage
 - 11 L'acquisition du sens des mots
 - 12 Le développement de l'attention de l'enfant
 - 14 L'inégale acquisition du langage par les élèves
- II**
 - 17 L'enseignement du vocabulaire**
 - 18 Compétences langagières attendues
à la fin de la maternelle
 - 20 Un enseignement explicite fondé sur l'interaction
avec l'élève

III

33	La mise en œuvre de l'enseignement du vocabulaire
34	Le choix des mots et des situations
37	Une nécessaire structuration des mots
41	L'importance des activités de catégorisation en petite section
42	Faire réutiliser les mots
44	Avoir une attention particulière pour les élèves très éloignés de la langue de scolarisation
44	Suivre les progrès des élèves
51	Focus Un exemple de construction de séquences sur les trois années de l'école maternelle
67	Focus Un exemple de séquence en petite section pour travailler le champ lexical des vêtements
70	Focus Un exemple de séquence en moyenne et grande sections à partir d'un conte traditionnel
77	Focus Un exemple de séquence en moyenne et grande sections à partir d'un texte documentaire
86	Focus Un exemple de séquence à partir d'une œuvre d'art

BIBLIOGRAPHIE ET OUTILS DE RÉFÉRENCE

96	Ouvrages
96	Articles
98	Rapports, contributions et conférences

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 donc 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, l'exigence de précision qui lui est demandée pour formuler des situations, ses sentiments ou ses désirs, sont les composantes essentielles de ce contexte. Le rôle de l'École, et singulièrement 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 le monde et lutter contre l'inégale maîtrise de la langue par les élèves. 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 donc le moment idéal pour aider tous les enfants à élargir leur capital lexical.

De nombreuses recherches montrent ce que l'expérience et la connaissance empirique laissent supposer : l'étendue du vocabulaire à l'école maternelle est un facteur prédictif de la réussite scolaire. **Alain Lieury a 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 intellectuel¹.** Pour l'École, c'est un fait majeur qui renforce, s'il en était besoin, la nécessité de travailler le lexique avec les élèves pour augmenter fortement le vocabulaire de chacun d'eux.

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 orale². Grâce à un lexique étoffé acquis à l'école maternelle, l'enfant sera en capacité de comprendre les mots décodés au cours préparatoire.

1 — Alain Lieury, Philippe Van Acker, Marielle Clévédy, Paul Durand, « Les Facteurs de la réussite scolaire : raisonnement ou mémoire sémantique ?, 2^e année d'une étude longitudinale en cycle secondaire (5^e) », *Psychologie et psychométrie*, 1992.

2 — « Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ? » Analyse menée en 2018-2019 par le groupe de travail Pédagogies et manuels scolaires du Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen), en collaboration avec l'académie de Paris.

Il est donc nécessaire de **permettre aux élèves d'enrichir leur vocabulaire** et leurs capacités d'inférer³ le sens des mots.

Chaque jour, dans toutes les situations d'apprentissage, mais aussi dans les échanges du quotidien et grâce aux histoires que le professeur raconte ou lit, les enfants découvrent de nouveaux mots qu'ils doivent réutiliser pour s'exprimer et se faire comprendre. **Une simple exposition se révèle toutefois nettement insuffisante pour s'approprier un vocabulaire assez riche.** L'enrichissement lexical implique un **enseignement explicite et dirigé** de cet apprentissage 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. L'un des défis de l'enseignement du vocabulaire se situe dans cet équilibre qu'il faut trouver entre la compréhension des mots en contexte et la réutilisation efficace des mots appris en dehors du contexte d'apprentissage.

Les séances d'enseignement prennent généralement 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 dans l'interaction quotidienne, notamment avec les plus petits. **La subtilité de cet enseignement réside donc dans la capacité à concevoir des apprentissages progressifs et structurés, en variant les contextes d'utilisation des mots pour faciliter l'apprentissage de leur sens.**

Cette publication de référence se propose de guider les professeurs dans la mise en œuvre de démarches d'enseignement au service des acquisitions lexicales.

3 — 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.



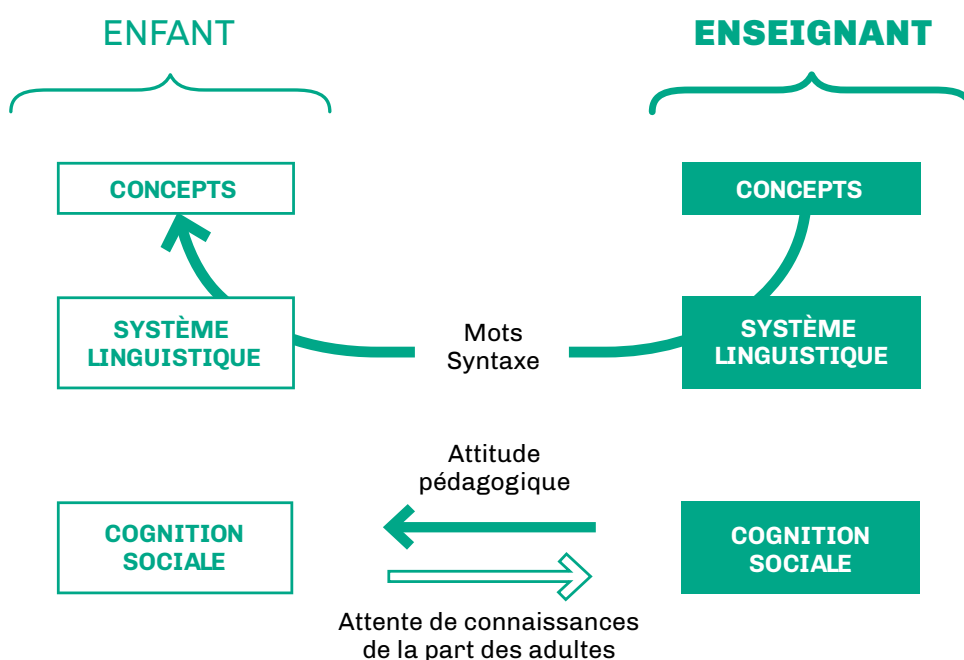
L'apprentissage de la langue

L'école maternelle doit permettre à chaque enfant de manipuler la langue avec aisance. Pour cela, il est nécessaire d'enrichir le capital lexical du jeune enfant, processus qui relève principalement de la langue orale.

L'acquisition du langage

Avant toute chose, il est important de bien comprendre ce que recouvrent les mots « 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. Par exemple, 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 /tl/, 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 bien sûr 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. **Le langage est un système extrêmement puissant qui repose sur la capacité des humains à moduler des sons et à les combiner dans des séquences pour transmettre un sens.** Chaque langue n'utilise qu'une partie de toutes les combinaisons possibles. Les combinaisons choisies ne sont pas aléatoires mais obéissent à des règles (c'est le champ de la linguistique de comprendre quelles sont ces règles, comment elles évoluent et pourquoi les langues se transforment). Pour le bébé, il s'agit d'apprendre quels sont 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 la langue de son environnement. Les petits Japonais perdent la capacité à distinguer /r/ et /l/ et les petits Français à percevoir l'accent du mot qui est fixe en français (sur la dernière syllabe) alors qu'il est variable dans beaucoup d'autres langues (en anglais et en espagnol, par exemple).

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-mêmes⁴. Le bébé découvre que la parole est une source d'information sur le monde et va utiliser très vite cet outil pour s'aider à catégoriser les objets. Par exemple, dans une expérience, on place un bébé face à un rideau (comme une scène de théâtre), et une main sort un objet A (un canard) de derrière le rideau, puis le replace ; puis, on sort un objet B (un camion) et on le replace derrière le rideau ; puis on lève le rideau pour révéler soit deux objets (un canard et un camion), soit un seul : jusqu'à l'âge de 1 an, le bébé n'est pas surpris de ne voir qu'un seul objet (comme si les canards pouvaient se transformer en camions) ; mais si les deux objets A et B sont nommés au moment où ils apparaissent (« un canard »,

⁴ — Erika Bergelson & Daniel Swingley, "At 6-9 months, human infants know the meanings of many common nouns", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(9), 3253–3258, 2012.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1113380109>.

Erika Bergelson & Daniel Swingley, "The acquisition of abstract words by young infants", *Cognition*, 127(3), 391–397, 2013.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.02.011>.

« un camion »), les enfants sont surpris de ne voir que l'un ou l'autre quand le rideau se lève⁵. Ceci n'est pas lié au fait d'avoir ajouté de la parole, car si les deux objets sont nommés de la même façon (« un jouet »), les bébés ne sont pas sensibles à la différence entre les deux objets. Le fait de nommer les deux objets par deux noms différents attire leur attention sur le fait qu'il y a deux catégories d'objets et donc qu'ils ne peuvent se transformer l'un dans l'autre. Cet exemple a une portée générale retrouvée dans beaucoup d'études : 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). Le fait d'enrichir le vocabulaire de l'enfant attire donc son attention sur des aspects du monde. Il profite de ce que les autres ont déjà découvert.

De fait, lorsque les enfants (typiquement 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. On s'en rend compte en comparant deux cultures : 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 (différentes feuilles, écorce, etc.). Au contraire, dans une communauté de chasseurs-cueilleurs où la subsistance repose sur la reconnaissance fine de nombreuses plantes, chaque arbre (fleur, plante) recevra son propre nom, et l'enfant saura qu'il doit prêter attention aux différences fines entre ces objets.

L'école décuple cette faculté en systématisant les apprentissages par le partage d'informations entre adultes et enfants, et en leur faisant découvrir de nouveaux mots, donc de nouveaux concepts.

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 petite section (3 ans) et la grande section (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, et de bien d'autres choses encore. 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.

5 — Fei Xu, "The role of language in acquiring object kind concepts in infancy", *Cognition*, 85(3), 223–250, 2002.

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, ce qui conduit à considérer que les enfants apprennent en moyenne 10 mots nouveaux par jour. Tout comme les adultes lorsqu'ils entendent un mot nouveau, les enfants apprennent le sens des mots grâce à leur contexte. Par exemple, si un garagiste explique à un client que la calandre de sa voiture est cassée, même si ce client ne connaît pas le mot « calandre » au début de la conversation, il en aura au bout de quelques minutes une idée assez claire (il comprendra que c'est une pièce de la carrosserie, sa fonction, sa forme, etc.). Mais la tâche est plus facile pour un adulte qui connaît tous les mots sauf un dont il est en train d'apprendre le sens, que pour les enfants qui ont énormément de mots nouveaux à apprendre.

De nombreuses expériences ont montré que les enfants utilisent un faisceau d'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 !* »⁶. 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, quant à eux, 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* »)⁷. 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

6 — Angela Xiaoxue He & Jeffrey Lidz "Verb Learning in 14- and 18-Month-Old English-Learning Infants", *Language Learning and Development*, 13(3), 335-356, 2017.
<https://doi.org/10.1080/15475441.2017.1285238>.

7 — Brock Ferguson, Eileen Graf & Sandra R. Waxman, "Infants use known verbs to learn novel nouns: Evidence from 15- and 19-month-olds", *Cognition*, 131(1), 139-146, 2014.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.12.014>.

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)⁸.

Le développement de l'attention de l'enfant

En ce qui concerne le rôle des indices sociaux, dès l'âge de 1 an, les enfants peuvent suivre le regard de leur interlocuteur 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 qui est le focus de l'attention partagée ; 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, l'expérience du téléphone est intéressante : un expérimentateur joue avec deux objets, un objet familier (par exemple, une balle) et un objet nouveau (par exemple, 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 et que ce n'était pas le moment d'apprendre quelque chose⁹.

8 — Lila R. Gleitman "The Structural Sources of Verb Meanings", *Language Acquisition*, 1(1), 3–55, 1990, https://doi.org/10.1207/s15327817la0101_2.

Cynthia Fisher & Lila R. Gleitman, "Language Acquisition", in *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*. <https://doi.org/10.1002/0471214426.pas0311>.

9 — Dare A. Baldwin, Ellen M. Markman, Brigitte Bill, Renee N. Desjardins, Jane M. Irwin & Glynnis Tidball, "Infants' Reliance on a Social Criterion for Establishing Word-Object Relations", *Child Development*, 67(6), 3135–3153, 1996. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01906.x>.

Toutes 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 énormément d'informations sur le sens possible de ce mot (un objet/une action, un être animé/un objet inanimé, un verbe de pensée/un verbe de transfert, etc.).

Ce deuxième point amène lui-même une interrogation : si le contexte linguistique des mots est si informatif, comment font les enfants pour distinguer les propriétés des contextes ? Par exemple, comment apprennent-ils que s'ils entendent « *elle bamoule* », « bamoule » réfère probablement à une action ? Cela vient du fait que les enfants démarrent leur apprentissage avec une poignée de mots très concrets, fréquents, facilement observables dans leur environnement (biberon, doudou, manger ou boire), et, en effet, dès l'âge de 6 mois, on peut observer des traces de connaissances pour ce type de mot¹⁰. 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* ! »¹¹. 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 directes sur les conditions qui vont permettre un apprentissage des

¹⁰ — Erika Bergelson & Daniel Swingley, "At 6-9 months, human infants know the meanings of many common nouns", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(9), 3253–3258, 2012, <https://doi.org/10.1073/pnas.1113380109>.

Erika Bergelson & Daniel Swingley, "The acquisition of abstract words by young infants", *Cognition*, 127(3), 391–397, 2013, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.02.011>.

¹¹ — Monica Barbir, *The way we learn*, thèse de doctorat, université PSL, Paris, 2019.

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 de lui permettre de « cerner » au mieux 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). En effet, 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 non seulement de la quantité de langage auquel ils ont été exposés mais surtout de sa nature¹². 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 ans¹³. 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 et de se trouver, pour ainsi dire, « sur la marche supérieure » afin de mener l'enfant vers ce niveau. Plus un enfant maîtrise un riche vocabulaire, plus facilement il acquiert de nouveaux mots et plus rapidement il comprend des phrases complexes.

¹² — Voir review de Jessica Schwab & Casey Lew-Williams, "Repetition across successive sentences facilitates young children's word learning", *Developmental Psychology*, 52(6), 879-886, 2016.

¹³ — Janellen Huttenlocher, Marina Vasilyeva, Elina Cymerman & Susan Levine, "Language input and child syntax", *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374, 2002.
[https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5).

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. Imaginons un professeur qui lit à sa classe une histoire écrite dans un langage soutenu, avec du vocabulaire choisi, sans montrer d'images : les enfants qui ont un niveau de langage suffisant vont comprendre l'histoire, l'apprécier et apprendre des éléments de langage qu'ils ne connaissaient pas encore ; ceux qui n'ont pas un niveau de langage suffisant ne vont rien comprendre, se désintéresser de l'histoire 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 avec un niveau de langage qui leur permette de faire décoller leur système d'apprentissage du langage, 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. Les écarts qui se veulent de l'ironie ou de l'humour peuvent mettre des enfants en difficulté ; ils mettent beaucoup de temps à dépasser le sens littéral et à interpréter des phrases qui peuvent être contradictoires entre mots et intonation, comme « *Quel méchant garçon !* » dit avec tendresse. Autres sources de difficulté : jouer sur l'écart entre le sens littéral des mots et le sens dans la phrase grâce à l'intonation (une phrase négative avec une intonation positive), utiliser des références culturelles que l'on imagine connues de tous (par exemple : « *Tu crois au Père Noël !* »).



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 leur 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 petite section, à la compréhension et à la production de phrases plus longues et complexes à la fin de la grande section.
- Pour qu'un enfant apprenne, il ne doit pas être confronté à trop d'éléments nouveaux à la fois dans l'activité proposée.
- Avec de très 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.



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 ainsi qu'une attention particulière à l'appropriation des mots.

Compétences langagières attendues à la fin de la maternelle

En éprouvant ses habiletés de communication et en découvrant leurs effets, l'enfant devient progressivement conscient de ses capacités langagières : 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 dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire.

Dès lors que l'enfant dispose de cette capacité, 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 donc lui laisser le temps, ne pas le couper, ni terminer son propos à sa place, sans quoi, très vite, le très jeune élève s'adapte et se contente d'évoquer au lieu de dire, ou de dire ce qu'il croit que l'enseignant attend. En effet :

« 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. »

Pierre Peroz,
« Apprentissage
du langage oral
à l'école maternelle »,
in Pratiques,
n° 169-170, 2016.

La pédagogie du langage doit aider l'enfant à passer de la simple conversation ancrée dans l'action à un langage plus détaché du contexte ou évoquant des 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. La richesse du vocabulaire s'inscrit dans le cercle vertueux qu'initie la lecture : plus on a de vocabulaire, mieux on lit, et plus on lit, plus on enrichit son vocabulaire.

Le nombre de mots potentiellement connus par un individu, 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 cours préparatoire 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 lecture¹⁴.

Les professeurs constatent chez les élèves l'utilisation plus ou moins élaborée des énoncés verbaux : 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 ou dans des structures simples ; d'autres encore élaborent des phrases plus longues, parfois même des phrases complexes.

En fin de grande section, 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 ;
- s'emparer du vocabulaire travaillé en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières ;
- 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 dans un certain contexte ;
- utiliser régulièrement des adjectifs et des adverbes pour spécifier leur propos ;
- s'interroger sur un mot dont on ignore le sens ;
- utiliser des connecteurs logiques et temporels.

Le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations de communication qui ont toutes un intérêt pour faire progresser les élèves dans l'acquisition des instruments du langage et de ses usages.

Ces occasions diverses de situations rituelles, de jeux, de conversations, permettront à l'élève de :

- **ritualiser certaines paroles** utilisées dans des occasions précises : l'accueil, l'appel, l'habillage, le rangement, la présentation des activités et la passation des consignes, les synthèses et les bilans, fournissent des moments propices à la mémorisation de mots et de structures syntaxiques ;

¹⁴ — Maryse Bianco, Lire pour comprendre et apprendre, Rapport scientifique, Conférence Cnesco.
www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre.

- **entrer dans un vrai échange conversationnel** 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 pour faire ensemble), dans le but d'utiliser, d'éprouver, son vocabulaire et ses habiletés en toute confiance.

Ces situations de communication permettront de servir de base à l'apprentissage de contextes linguistiques, puis de diversifier les contextes d'utilisation des mots ainsi découverts.

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. L'adulte conçoit spontanément des scénarios d'échanges entre lui et l'enfant. Ces routines ritualisées, installées 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 professeur, l'agent territorial spécialisé en école maternelle (Atsem) et l'accompagnant des élèves en situation de handicap (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 dans la vie familiale. Les repas, la sieste, l'habillage et le déshabillage, la gestion de 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 moments fonctionnels de la vie de la classe sont autant d'occasions d'apprendre de nouveaux mots et de découvrir leurs usages en contexte.

Les situations d'apprentissage mises en œuvre dans la classe proposent un étayage intentionnel : relances, reformulations en langage légèrement plus soutenu¹⁵.

15 — Philippe Boisseau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005.

L'élève progresse en s'appropriant la langue des adultes. Ceux-ci doivent être attentifs au maintien de l'attention de l'enfant. Cela exige de porter une attention toute particulière à la dimension modélisante du langage des adultes.

Une des clés de l'enseignement du vocabulaire chez les très jeunes élèves consiste à écouter et partager, sans reprendre ou corriger systématiquement quand adviennent les premiers essais pour dire, mais au contraire en maintenant l'échange et la relation.

Une seconde clé avec les plus jeunes élèves revient à créer les conditions de cette attention conjointe, en les observant lors d'activités libres dans les différents « coins d'évolution » (lecture, cuisine, jeux, etc.) et en allant partager un moment avec l'un d'entre eux pour entrer en conversation avec lui, sans intrusion, à son écoute.

Entrer en communication avec l'élève par le biais de jeux libres dans les espaces dédiés aux jeux symboliques permet au professeur de reformuler les énoncés de l'élève. Cette interaction langagière s'exerce au profit de l'élève qui, peu à peu, s'approprie un vocabulaire plus étendu.

Parler

Tout le savoir-faire professionnel du professeur est convoqué pour conduire à un enseignement du vocabulaire le plus efficace possible. **Le langage du professeur, tout autant que celui des élèves, est au cœur de tous les domaines d'apprentissage de l'école maternelle.** Il est présent dans tous les temps de la journée de l'élève. 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. »

**Agnès Florin,
Introduction
à la psychologie
du développement,
Dunod, 2003.**

Une des premières difficultés de l'élève de maternelle est d'identifier un mot dans la chaîne sonore de l'adulte. L'accompagnement langagier du professeur est certes contextualisé et porté par des phrases, ce qui lui confère une richesse, néanmoins ce travail n'est efficace que s'il est pensé explicitement : éloigné de toute approximation, utilisant des structures (syntaxe, lexicale, tournures, etc.) et un registre de langue choisis, ce modèle linguistique permet de construire et d'enrichir les capacités des élèves.

C'est pourquoi il est nécessaire que le professeur mette en œuvre un « parler professionnel » qui permet la découverte et l'appropriation du lexique et de la syntaxe :

- une parole modulée au débit ralenti avec une articulation marquée ;
- des phrases courtes énoncées 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 ;
- un réseau de reprises et de 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 de nouvelles structures syntaxiques par la lecture faite par l'adulte et par les échanges qui en découlent.

« Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que le professeur doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. »

Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

Un enseignement explicite

Le caractère explicite de l'enseignement est la condition essentielle de sa réception par l'élève. Par la précision et la tenue de son langage, le professeur montre l'importance du soin qu'il doit accorder 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 professeur 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 visées. 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, temps de langage qui permettent de distinguer l'action seule et l'apprentissage. Pour cela, il faut que l'élève sache exactement ce qu'on attend de lui et que le professeur commente ensuite avec lui la tâche réalisée.

La nature du retour (bilan) réalisé et les questions posées à l'élève auront un impact spécifique sur l'apprentissage en jeu, et par conséquent également sur l'usage du vocabulaire visé.

« Une grande part des difficultés éprouvées par certains élèves à l'école, et ce, dès la maternelle, se situent sur le plan de l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires. Certains élèves (les moins performants) réduisent cet enjeu à la simple réalisation de la tâche. Les savoirs sont assimilés aux savoirs d'actions scolaires ponctuels (répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges verbaux) et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre. Enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ces élèves traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles permettent d'apprendre. (...) Il s'agit de dépasser l'attitude de "faire ce que le maître dit" et de comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Et aussi pourquoi on le fait. »

Christine Caffieaux,
« **Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves** », *Mesure et évaluation en éducation*, 2009.

Un enseignement progressif

Pour assurer le caractère progressif et méthodique de l'enseignement du vocabulaire, deux conditions sont nécessaires :

- 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 professeur est constante pour suivre les progrès réalisés et adapter les activités pour qu'elles soient accessibles à tous les élèves et qu'elles répondent à des besoins langagiers qu'il aura préalablement identifiés.

Une programmation annuelle assure la cohérence et la continuité dans la durée des séquences pédagogiques, 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 professeur s'appuie sur la réalité tangible que représente un objet que l'enfant n'a encore jamais vu ou dont il dispose dans son univers familier. 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 à une illustration, trop souvent stylisée et loin de la réalité matérielle de l'objet, et surtout il sera bien spécifié aux élèves que l'objet est représenté. Progressivement, dès que l'élève est en mesure de prendre de la distance avec les énoncés oraux et que la parole devient objet de conscience, il devient possible de travailler en allant du mot vers le monde.

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 le recours à un autre mot, ou par une définition aux termes choisis. Les élèves sont en mesure d'établir des liens entre les mots et de commencer à comprendre qu'ils fonctionnent en réseau.

EXEMPLE D'ACTIVITÉ

● **EN MOYENNE SECTION**, en prévision de la lecture d'un conte de Sara Cone Bryant, *Le Petit Moulin merveilleux*, le professeur explicite préalablement ce qu'est un moulin. Lors d'une séance d'anticipation, il fait découvrir et manipuler un moulin à café ancien, et introduit le verbe moudre, qui est récurrent dans le conte. Après la lecture et l'étude du conte, il montre aux élèves un moulin électrique.

● **EN GRANDE SECTION**, il introduit la représentation imagée de différentes sortes de moulins (objet, moulins à vent restaurés, éolienne, etc.) et s'attache à faire émerger le concept technologique sous-jacent (usage de l'eau ou du vent, comme énergie pour entraîner un mécanisme).

Des modalités d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves

Des situations d'apprentissage variées sont **proposées** pour créer, en fonction des besoins observés dans la classe et pour 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. Pour cela, le professeur 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 leurs connaissances, mobilisent leurs connaissances, recourent à leur imagination, font des propositions et 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 donc 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 à histoires, tapis de contes, boîte à histoires, plan de récit, etc.).

Les différences de maturité et d'exposition au langage des élèves nécessitent **d'envisager une progressivité des apprentissages**. Par exemple, l'attention d'un élève de petite section ne peut être sollicitée sur les mêmes supports que celles des élèves de moyenne ou de grande section. Les supports proposés en petite section doivent être choisis avec discernement : les centres d'intérêt des petits se limitent aux histoires simples. De même, 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 professeur favorise le mécanisme analytique qui permet aux enfants de décomposer la parole entendue en unités pertinentes (les mots) pour construire des représentations adéquates. Il attire l'attention des élèves sur les ressemblances avec un mot connu (« savane »/« savate ») 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. Au-delà de cette signification partagée qui fait consensus, le mot peut évoquer pour les adultes des connotations subjectives. Le mot n'est jamais isolé des autres mots de la langue. Ceci a pour conséquence pédagogique que l'enseignement du vocabulaire ne peut s'appuyer sur des listes constituées par compilation. En petite section, l'approche qui se limite à la fonction référentielle du mot (un objet, une action = un mot) est nécessaire, mais dès la moyenne section, 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 petite section, 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 grande section, l'élève doit être en mesure de faire une phrase contenant le mot, de chercher un synonyme ou une expression approchante et d'exprimer le contraire.

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

Les élèves scolarisés en petite section ne sont pas en mesure de soutenir leur attention très longtemps. Il est important de créer les conditions d'une attention conjointe, par exemple en les rejoignant lors d'activités libres dans les différents coins d'évolution de la classe, en participant à leurs jeux et en entrant en conversation avec l'un d'entre eux.

Le professeur conçoit des procédés propres à éveiller l'attention des élèves sur un temps court (de 10 minutes en début de petite section à 20 minutes en grande section) et à mobiliser leurs capacités sur l'apprentissage des mots. Les situations qui réservent un effet de surprise sont à privilégier : boîtes ou sacs mystère où sont dissimulés les objets qui se réfèrent au vocabulaire étudié, jeux avec la marotte, énigme à résoudre (objet dissimulé, déplacé, en panne).

L'engagement actif de l'élève s'obtient grâce à un projet qui lui est explicitement présenté. Il s'agit de garder l'élève concentré. La motivation de l'élève dépend de la valeur qu'il accorde à la tâche proposée. L'enseignant peut susciter la motivation en présentant des objectifs d'apprentissage dont l'élève reconnaîtra la valeur et l'utilité. Apprendre et comprendre des mots nouveaux, c'est construire du sens en lien avec une expérience vécue ou une réalité sensible qui fait sens et qui motive les élèves.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS

- Réaliser une recette simple, avec un support imagé ou non.
- Construire un objet.
- Explorer les propriétés des objets et de la matière.
- Observer un animal en captivité ou dans son milieu naturel et échanger sur son mode de vie.
- Comprendre les propriétés fonctionnelles d'un objet.
- Réaliser un parcours d'actions motrices.
- Utiliser un matériel riche et varié en peinture.
- Exprimer des sentiments devant des sélections d'objets inconnus, bizarres, etc.
- Participer à des jeux de logique et de réflexion (jeux de société).
- Utiliser des marionnettes et le théâtre d'ombres pour créer des jeux et des mises en scène.
- Se déguiser pour un événement exceptionnel.

Le retour d'information est essentiel aux progrès de l'élève. Les retours que le professeur lui propose pallient ses approximations dans l'utilisation du vocabulaire. Philippe Boisseau insiste sur le principe du *feedback*¹⁶ dans le contexte scolaire :

« Un élève de 3 ans progresse considérablement dans des domaines variés grâce aux échanges adulte/enfant sans cesse rejoués. »

Philippe Boisseau,
*Enseigner la langue
orale en maternelle,*
Retz, 2005.

Des modalités de regroupement variées

Le professeur privilégie le grand groupe pour l'écoute, la compréhension en réception, les échanges conversationnels, la mémorisation et la restitution des connaissances. Attentif au comportement de chacun, il régule les échanges, porte une attention particulière 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.

¹⁶ — Réaction, action en retour.

Le professeur 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 qui se déroulent de préférence en petits groupes, se déroulent dans un contexte sécurisant, en confiance, pour faciliter les échanges. Le professeur prend soin de s'adresser à tous les élèves. Il sollicite fréquemment les plus réservés et s'attache à les intégrer aux échanges.

Il se saisit de toutes les occasions pour engager avec chacun, en relation duelle, des échanges langagiers. Il privilégie la conversation spontanée autour d'une activité réalisée conjointement plutôt que la séquence de questionnement qui place l'élève en insécurité linguistique. Une première clé de l'enseignement du vocabulaire chez les très jeunes élèves consiste donc à écouter et partager, sans reprendre ou corriger systématiquement quand adviennent les premiers essais pour dire, mais au contraire 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 enfantines, ou des questions ouvertes qui permettent à l'enfant de préciser sa pensée.

Une démarche qui aide à la mémorisation

Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires et une simple exposition aux mots, sans analyse, ne suffit pas pour les mémoriser.

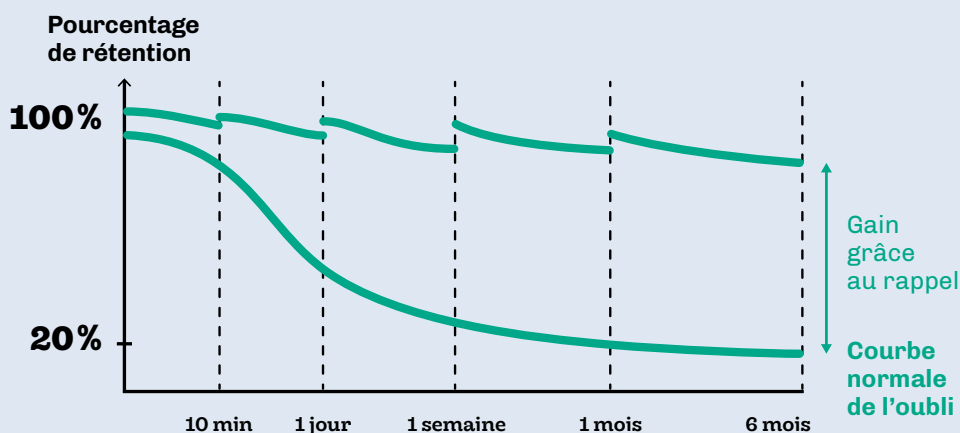
« Offrir un mot quotidien, à partir d'une éphéméride, mot qui n'a pas de résonance dans la vie de la classe, éventuellement interchangeable avec celui de la veille ou du lendemain, qui n'est pas relié à d'autres et autour desquels aucun outil permettant le réemploi n'est créé, semble d'une rentabilité bien médiocre en termes d'apports lexicaux. »

**Micheline Cellier,
Des outils
pour structurer
l'apprentissage
du vocabulaire,
Éduscol, 2011.**

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 ou en toile. Pour aider au stockage d'un mot nouveau, il est utile de l'associer à des mots synonymes ou 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 professeur par une contextualisation, une réactivation des liens avec les autres apprentissages (place du mot, synonyme, etc.) ou une activité de reconnaissance (retrouver dans une liste par exemple).

Ebbinghaus, psychologue allemand du XIX^e siècle¹⁷, et de nombreux chercheurs contemporains¹⁸, ont étudié la mémoire et notamment les façons d'associer les informations entre elles pour mieux les retenir. La courbe d'oubli d'Ebbinghaus montre que nous apprenons très vite mais oublions également très vite.



La courbe d'Ebbinghaus

Sa théorie a une incidence directe sur l'enseignement. Quand le jeune enfant étudie des mots nouveaux qui n'appartiennent pas à son lexique habituel, 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 situations et 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 archiver 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 professeur 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.

La mémorisation est encouragée très régulièrement avec des activités d'entraînement portant sur les mots nouveaux intégrés à des ensembles organisés.

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. L'oubli

¹⁷ — Hermann Ebbinghaus, *La Mémoire. Recherches de psychologie expérimentale*, L'Harmattan, 2011.

¹⁸ — Gerbier, Koenig, Magnan & Ecalte, *L'Année psychologique* 2015/3 (Vol. 115), « Comment les intervalles temporels entre les répétitions d'une information en influencent-ils la mémorisation ? », *Revue théorique des effets de pratique distribuée*, pages 435 à 462.

d'un mot ne trahit pas toujours une absence de stockage de l'information mais plutôt un manque d'indices qui pourraient favoriser la récupération de l'information en mémoire. 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. Le professeur conçoit des outils – images et indices variés – pour le rappel de mots rencontrés antérieurement.

Dans le cadre d'un **auto-apprentissage spontané**, les élèves parviennent souvent à déduire le sens de mots inconnus en s'aidant du contexte, voire également en s'appuyant sur les connaissances qu'il a de la 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 à s'engager dans des résolutions de problèmes morphologiques, il convient donc de les y aider. À partir de la grande section, l'apprentissage des processus (analyser le contexte, repérer des indices, mettre en lien avec des mots connus) aide de manière certaine les élèves à acquérir le vocabulaire, s'ils n'utilisent pas déjà spontanément des stratégies pour comprendre des mots qu'ils n'ont jamais entendus. Il va sans dire que cette réflexion permettant d'émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux s'adressera de préférence à des élèves de grande section 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, par exemple si l'on attire l'attention des élèves sur les mots dérivés (terre, terreau, terrain, déterrer).

Le professeur 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 nécessaire progressivité, des différences interindividuelles et dans la prise en compte, à la fois, 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 est au cœur des apprentissages langagiers à l'école maternelle et doit être enseigné explicitement. Au-delà des mots découverts incidemment, un corpus choisi par le professeur 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. À l'école maternelle, ce processus est encouragé et explicité par le professeur.
- Ces situations de départ permettront ensuite de concevoir des séances spécifiques où les mots seront réutilisés, comparés et enfin mémorisés.
- Dans le cadre d'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 dans la mémoire à long terme une information parmi toutes celles qui s'y trouvent. Pour augmenter le capital lexical des élèves, le professeur favorise l'accès et la récupération des informations en mémoire.

La mise en œuvre de l'enseignement du vocabulaire

Les différentes pistes suivantes permettent de mettre en œuvre un enseignement adapté du vocabulaire et de plonger les enfants dans un « bain de langage » indispensable à leurs progrès. Le professeur peut ainsi varier les stratégies et les outils pour favoriser le processus d'inférence grâce auquel l'enfant comprend le sens des mots. Il dispose également de différentes possibilités pour présenter les corpus de mots et les structurer de façon à en faciliter la mémorisation et la mise en réseau par les élèves.

Le choix des mots et des situations

« Généralement, les premiers mots de l'enfant se réfèrent aux personnes et aux objets avec lesquels il est le plus souvent en contact, les objets et les personnes qui font partie de son univers, les membres de sa famille, les animaux, la nourriture, les boissons et les jouets. »

**Inserm,
Acquisition du langage
oral : repères
chronologiques¹⁹.**

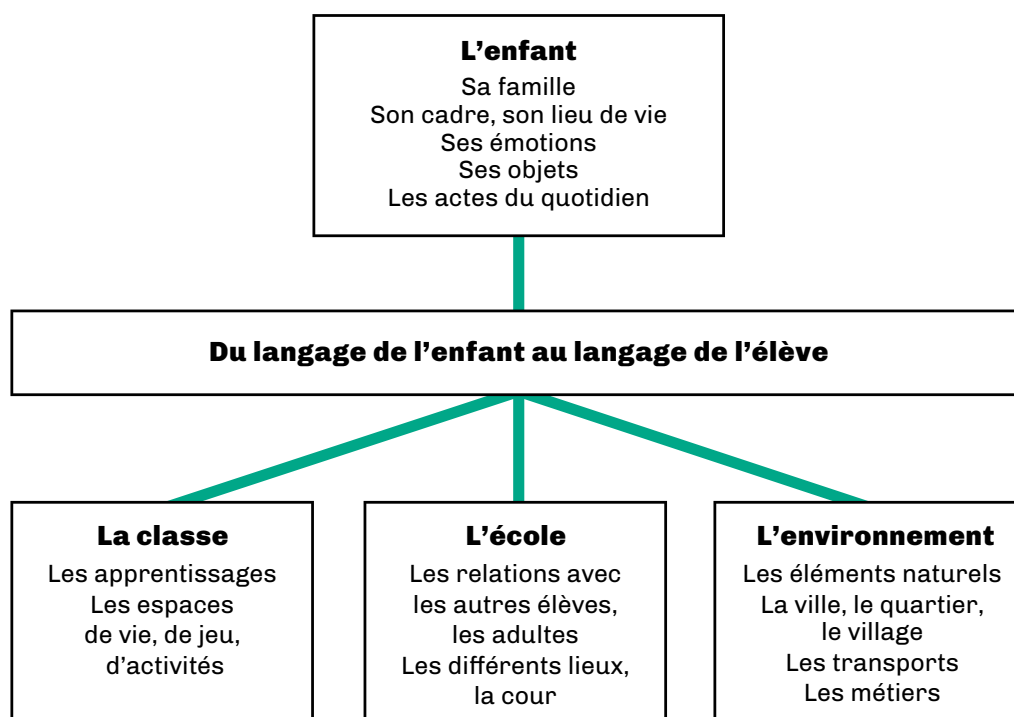
Il semble donc logique que le parcours de l'élève dès la petite section débute avec des mots qu'il doit apprendre en priorité, tant ils sont utiles pour comprendre et se faire comprendre. Il s'agit donc de partir des mots les plus fréquents dans sa vie, familiale et à l'école.

Des mots par univers de référence

La progressivité des acquisitions implique de commencer par les mots relatifs aux actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos), aux activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions), et aux relations avec les autres (salutations, remerciements).

Le langage se déploie et se perfectionne dans les divers domaines qui offrent naturellement la possibilité de découvrir des champs lexicaux variés, mais avant tout en relation avec le vécu et les intérêts de jeunes enfants.

¹⁹ — www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/?sequence=10



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 les plus usuels, que beaucoup d'enfants ne possèdent pas et qu'il est donc prioritaire de leur apprendre si on veut assurer leur réussite. Il est toutefois souhaitable d'être ambitieux et d'aller bien au-delà. Les élèves aiment en effet découvrir, utiliser et jouer avec des mots difficiles. En lien avec des projets menés en classe, des sorties pédagogiques, on peut introduire les mots d'un champ particulier (éléments d'architecture d'un château du Moyen Âge, machines agricoles). L'intérêt que l'enseignant lui-même manifeste pour les mots nouveaux accroît 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. Pour autant, comme on l'a vu dans le premier chapitre, les enfants n'apprennent pas les mots isolément, mais dans le contexte de phrases elles-mêmes contextualisées.

Le choix des verbes et des adjectifs permet une approche par la phrase qui constitue une démarche plus ambitieuse syntaxiquement et lexicalement. Le verbe, en particulier, « agit » avec les autres mots. Flexible, il porte un grand nombre de déterminations importantes pour l'énonciation (temps, aspect, mode, voix).

À partir de 2 ans, l'emploi des verbes d'action concrets, notamment des verbes qui désignent le mouvement (courir, sauter, s'asseoir, etc.) et ceux qui désignent des

actions (casser, manger, ranger, laver, habiller, etc.), se développe particulièrement. Les verbes de sens plus abstraits comme les verbes de perception (voir, entendre, toucher, etc.) ou renvoyant à des états mentaux (penser, réfléchir, etc.) ne sont produits qu'au milieu de la troisième année.

Dans le même ordre d'idées, pour augmenter la capacité de dire, il est recommandé d'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 de caractériser des objets ;
- les prépositions (à, de, chez, en, pour, sans, avec, etc.).

Des situations diversifiées et enrichissantes

La diversité des œuvres de littérature (contes traditionnels et patrimoniaux, albums, poèmes, comptines, etc.) installe, en lien avec l'expérience singulière des enfants, une progressivité des pratiques et des apprentissages culturels. Elle permet aux élèves de repérer et d'apprécier des effets de langue ou de langage. Chaque élève est conduit à s'emparer des 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 archétypaux/états mentaux, etc.). Il pourra l'utiliser ultérieurement et l'enrichir au fil de son parcours de lecteur.

D'autres formes sont nécessaires et efficaces, comme préparer un gâteau, décrire un objet, comparer des objets ressemblants mais différents.

« [...] je trouve dommage que, dans les petites classes, les activités de langage comme celles de lecture interprétative se fassent de plus en plus souvent, parfois de façon presque exclusive, à partir d'albums de fiction parfois très complexes, et moins à partir de tâches et de supports en technologie, en sciences ou de la vie pratique, par exemple. Sans dénigrer bien sûr les apports des récits et de la fiction, il me semble que c'est une fermeture des modèles possibles de développement du langage qui peut être discriminante, et que cela limite les occasions de confronter les enfants à des tâches de verbalisation exigeantes, peut-être plus familières et lisibles pour certains. »

Élisabeth Nonnon,
propos recueillis
et mis en forme
par Jacques David,
« Langage oral et
inégalités scolaires.
Entretien », *Le Français
aujourd'hui*, n° 185,
2014.

Tous les domaines d'apprentissage offrent potentiellement des occasions de travailler le vocabulaire, notamment un vocabulaire spécifique. Le programme insiste sur ce point.

Une nécessaire structuration des mots

Les outils d'aide à l'apprentissage du vocabulaire sont déterminants ; ils doivent être structurants, organisés, récapitulatifs et évolutifs. Comme les élèves ne déchiffrant pas encore et qu'il ne faut pas encourager la reconnaissance globale du mot, les outils concerneront exclusivement des images.

Ces outils évoluent tout au long des apprentissages, 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 tout d'abord les traces d'une découverte, d'une recherche, puis vont faciliter la mémorisation en permettant le stockage. Enfin, ils servent à travailler sur les mots hors contexte et conduisent à un premier regard sur le fonctionnement de la langue.

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

Les outils proposés ici avec des mots ne sont pas présentés comme tels aux élèves d'école maternelle qui ne déchiffrant pas encore. Des supports imagés qui font sens pour les élèves permettent de garder trace des travaux menés.

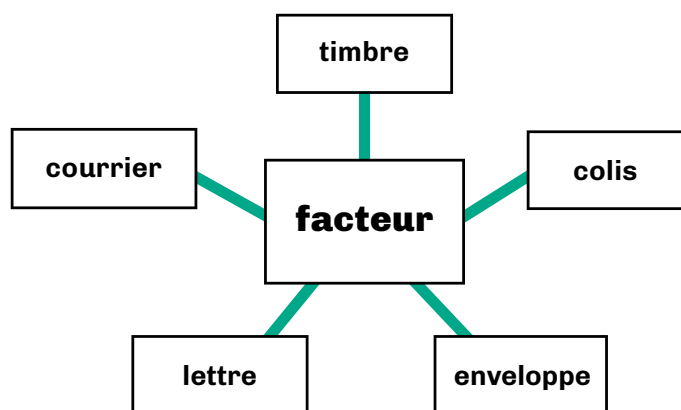
- **Les imagiers et autres représentations graphiques ou photographiques** visent à constituer des séries d'objets et d'images par entrée thématique. Il est nécessaire de proposer, aux plus jeunes élèves notamment, de nombreux imagiers (ceux du commerce mais aussi ceux fabriqués en classe à partir de références communes) pour qu'ils puissent structurer le concept de mot et mettre en réseau des connaissances qui participent à sa définition. Ces imagiers disponibles dans la bibliothèque de 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 ou témoignages visuels 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 divers**, sont autant d'occasions de nommer et de 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 exemple : « 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 également des supports exploitables pour faire fonctionner le vocabulaire découvert et se l'approprier.
- **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) eux-mêmes liés aux univers de référence.
 - **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. Elles permettent aux élèves de raconter, de jouer une scène, d'inventer de courts dialogues, entre pairs, en autonomie ou avec le professeur.
 - **Les images séquentielles** proposent une suite logique d'images sur des actes de la vie quotidienne ou sur un récit. Elles incitent les élèves à utiliser les organisateurs du discours (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 l'exploration régulière de champs lexicaux variés, leur enrichissement et la mémorisation d'un vocabulaire spécifique inscrit dans un réseau de sens, de hiérarchie, de morphologie.



- Les maisons de familles de mots aident à observer la morphologie des mots. La préparation du professeur comprend les mots destinés à faire percevoir, exclusivement à l'oral, les parties communes à ces mots.

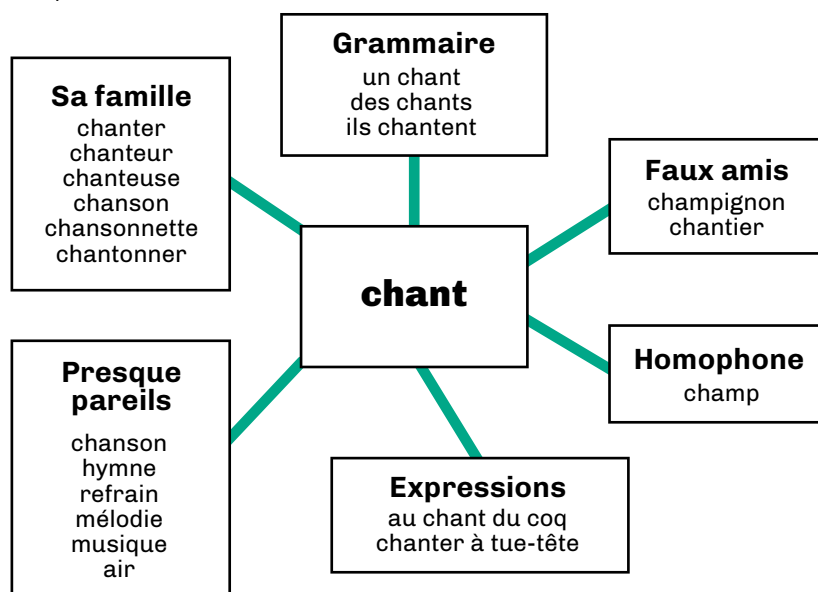
	ROUL	E
	ROUL	ETTE
	ROUL	ADE
	ROUL	ER
DÉ	ROUL	ER
EN	ROUL	EAU
	ROUL	EMENT
	ROUL	ER

Le professeur engage une première approche de la morphologie flexionnelle en grande section, exclusivement à partir d'exemples oraux (il attend/ils attendent ; vert/verte). Il explicite la construction des mots. La comparaison avec d'autres fiches morphologiques permet également de dégager, à l'oral exclusivement, des morphèmes dérivationnels (DÉ, EN, EMENT, ETTE, etc.) :

dé- / des- (préfixe : contraire)
Dérouler / Rouler
Déshabiller / Habiller
Désobéir / Obéir
Défaire / Faire
Désordre / Ordre
Décoller / Coller

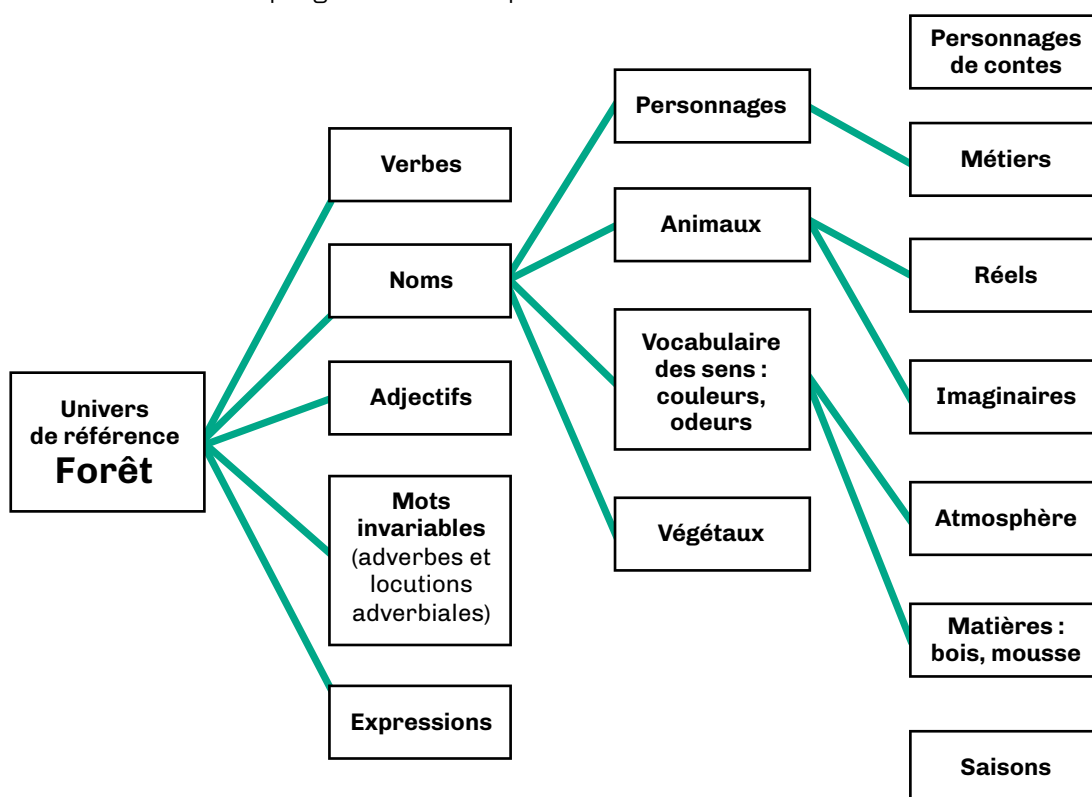
- Les jeux de catégorisation, jeux sur les contraires, jeux de dérivation, jeux sur les polysémiques ou les homophones, jeux de tris multiples, des jeux conduisant à des jeux de définition (principalement des jeux de cartes) permettent de s'entraîner et de se remémorer des acquis.

- Les réseaux de mots sont des outils récapitulatifs pour le professeur. En voici un exemple :



Tous ces outils doivent faire l'objet de temps de construction, de relecture collective, de manipulation, de jeu, lequel demeure le premier vecteur d'apprentissage chez les enfants d'école maternelle.

À la fin de l'école maternelle, l'exemple de représentation ci-dessous témoigne de l'apprentissage réalisé et de son évolution au fil des années. Ce tableau n'est pas présenté comme tel aux élèves, non lecteurs, mais peut utilement figurer dans les outils de programmation du professeur.



Le réseau s'étoffe au cours de chacune des trois années de l'école maternelle. Ce type de carte peut se complexifier à l'envie selon les objectifs d'apprentissage et représente les connexions de sens entre différentes idées, les liens hiérarchiques entre différents concepts de façon synthétique.

Cet outil donne de la lisibilité sur le lexique à étudier dans le cadre de l'univers de référence ciblé. Il permet de définir un choix de mots de différentes natures, qui s'inscrivent dans une progressivité pensée en équipe. Il se prête également à la transmission d'outils dans le cadre de la liaison cycle 1 - cycle 2.

L'importance des activités de catégorisation en petite section

Encouragées par le professeur à l'école maternelle, 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.

Les très jeunes enfants ont une prédisposition quasiment naturelle à apparenter un nouveau mot à d'autres mots qui désignent des objets de la même famille.

La catégorisation, qui se fait assez spontanément pour des catégories simples (animaux par exemple), devient consciente à l'école maternelle. La forme de l'objet, son usage, sa provenance, sont des indices d'appartenance catégorielle qu'ils apprennent à expliciter. Tout nouvel élément d'information sur son univers amène l'enfant à restructurer la signification initiale de ses premiers mots. 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

● **EN PETITE SECTION**, le professeur place dans l'espace dédié aux jeux symboliques toutes sortes d'ustensiles de cuisine, dont la reproduction sur de petites fiches vient enrichir la boîte, ou l'imagier, des ustensiles de cuisine. Participant aux jeux libres (par exemple : dresser le couvert, ranger la cuisine, préparer une purée pour les poupons), il encourage les élèves à désigner chaque objet par un mot précis, en le prononçant tout d'abord, puis en les sollicitant pour qu'ils l'utilisent.

Le professeur reprend, lors d'une séance structurée, en petit groupe, les acquisitions avec les supports imagés. Il demande aux élèves de nommer les objets, de les décrire, d'indiquer leur usage, de se rappeler le contexte dans lequel ils les ont utilisés.

Il introduit de nouveaux objets que les élèves ne connaissent pas encore (par exemple, passoire, casse-noix, tire-bouchon, entonnoir, essoreuse à salade). Le langage sur la fonctionnalité de chaque nouvel objet offre l'opportunité d'utiliser des verbes d'action (par exemple : déboucher, casser, essorer, etc.).

Il glisse des intrus dans la boîte à mots ou dans l'imagier (par exemple une brosse à dents) pour inviter les élèves à interroger les propriétés des objets et à identifier, si nécessaire, une nouvelle catégorie.

Il enrichit régulièrement chaque catégorie constituée avec des apports de mots nouveaux, sachant que tout nouvel élément d'information sur son univers amène l'élève à restructurer la signification initiale de ses mots, grâce à un système initialement limité mais évolutif, qui reconsidère à chaque acquisition les propriétés des objets.

Faire réutiliser les mots

La mémorisation s'exerce très régulièrement, potentiellement à l'aide de rituels de classe, durant la séquence d'apprentissage où les élèves :

- prononcent (mémoire phonologique) les mots d'une collection ou d'une fiche morphologique nouvelle, plusieurs jours de suite, à condition de rappeler les mots dans un contexte pertinent (soit celui où le mot a été présenté initialement, soit un nouveau contexte qui leur permettra d'affiner le sens du mot) ;
- 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 lue ou un document lu par le professeur et reformulent en utilisant les mots de l'histoire ;
- s'entraînent à écrire des mots simples (légender un dessin en grande section par exemple).

Pour réactiver la mémoire, le professeur emploiera intentionnellement ces mots et les fera employer à l'occasion de la vie de la classe, en rappelant les apprentissages antérieurs, ou en proposant à nouveau les différents supports en accès autonome, en racontant une histoire, en expliquant un documentaire, en jouant ensemble, etc.

Régulièrement, le professeur réactive les connaissances lexicales en proposant des activités en petits groupes, appelées par exemple **le Quart d'heure des mots**, conçues pour réactiver le vocabulaire acquis antérieurement.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS

- Demander aux élèves de nommer l'objet représenté sur une illustration ou une photo (un vêtement de la poupée, un véhicule, un animal rencontré à la ferme, un ustensile de cuisine, un meuble, etc.), puis de citer le plus de noms possibles appartenant à la même catégorie lexicale.
- Réaliser le même type d'activité avec des verbes ou des adjectifs : faire nommer l'action de la photo, puis toutes les choses qu'on peut faire dans le même lieu par exemple.
- Présenter une illustration tirée d'un conte étudié et demander aux élèves de nommer tous les verbes pouvant se substituer à dévorer : engloutir, croquer, avaler, manger, etc.
- Faire nommer toutes les parties du corps.
- Montrer un album et demander aux élèves de nommer tous les objets dont le héros a besoin pour surmonter des épreuves : la flèche, la corde, la baguette magique, la pierre, etc.
- Réactiver le répertoire des verbes d'action à partir d'une photo prise en salle de motricité : rouler, enjamber, sauter, ramper, glisser, etc.
- Faire nommer tous les vêtements de la malle aux déguisements ; avec les plus grands, faire tirer une carte dans un jeu qui représente un personnage costumé et décrire le costume d'un personnage.
- Faire associer un adjectif à un objet utilisé en classe pour construire un mur tactile : froid, lisse, friable, sec, humide, rugueux, etc.
- Faire trouver la réponse à une devinette : « *Je sers à gommer, qui suis-je ?* ».
- Faire deviner un objet dissimulé dans un sac en toile en décrivant sa forme, par exemple un fouet à pâtisserie.
- Faire jouer au jeu des erreurs : deux images présentent certaines différences que les élèves doivent identifier.
- Utiliser la boîte aux trésors avec les plus jeunes : des objets sont collectionnés, décrits, nommés et placés dans la boîte aux trésors chaque jour. Il faut nommer sans se tromper le contenu de la boîte qui augmente au fil des jours. La boîte peut être constituée d'objets ayant trait aux projets de la classe : matériel utilisé pour jardiner ; objets de décoration pour le sapin.
- Utiliser la boîte à trésors de mots avec les élèves de moyenne et grande sections : elle contient les mots peu connus que les élèves découvrent au cours des lectures (à rappeler avec leur contexte).
- Faire jouer à l'image cachée : le professeur choisit une image qui fait référence à un corpus de mots étudiés ; il la recouvre d'une feuille opaque dans laquelle il a découpé des petites fenêtres numérotées que les élèves ouvriront dans un ordre précis afin de dévoiler des fragments de plus en plus signifiants.

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. Dans ce cas, 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 sur-mesure qui lui permettra de rattraper ses camarades. 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 (et en le présentant comme une richesse : 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 au reste de la classe). De plus, 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 faire réutiliser, 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 à distance.

Avant chaque séquence d'apprentissage, une évaluation fine pour chacun des élèves sera réalisée par le professeur. En observant les élèves dans le cadre d'activités de jeu ou d'exploration, il mesurera le capital lexical de chacun. Il renseignera à cette fin une grille d'évaluation.

Trois exemples d'évaluation

UN EXEMPLE D'ÉVALUATION EN PETITE SECTION À LA SUITE

D'UNE SÉQUENCE « AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE AVEC SON CORPS »

Le professeur veut faire acquérir un corpus de mots employé lors d'une séquence d'activité physique. Le professeur a pris en photo plusieurs élèves pendant une des séances, en train de se déplacer selon un parcours préétabli comprenant

des obstacles. Du matériel est disposé au sol et les élèves doivent adapter leurs déplacements en conséquence (par exemple, sauter successivement dans plusieurs cerceaux, monter sur un pont de singes, ramper dans un tunnel de toile, contourner les plots, etc.).

Afin de réutiliser les mots appris et de s'assurer de leur mémorisation en induisant une production de langage, le professeur invite l'élève, en situation duelle, à distance de la séquence, à s'exprimer sur les photos réalisées, par exemple lors de l'accueil du matin ou au lever de la sieste. Il procède de la même façon avec de petits groupes d'élèves.

Le professeur complète la fiche d'observation qui reprend les observables définis dès la conception de la séquence. Les objectifs sont déclinés en plusieurs niveaux de réussite. La fiche d'observation permet d'évaluer :

- si l'enfant parle de l'événement qu'il a vécu ;
- s'il réemploie les mots appris : pont de singe, plot, tunnel, toboggan, banc, tapis, sur, sous, entre, à côté, au-dessus, sauter, ramper, enjamber, glisser, contourner, accélérer, freiner, tourner ;
- s'il utilise le « je » ;
- s'il produit des phrases simples bien construites (sujet-verbe-complément).

Il suggère à un groupe d'élèves de construire dans la salle de motricité, avec l'Atsem, un parcours d'obstacles qu'il faudra expliquer aux autres élèves. À ce moment, il pourra évaluer le degré d'appropriation du vocabulaire appris.

Variante : à l'aide d'objets miniatures qui représentent le matériel utilisé, le professeur fait s'exprimer les élèves sur de possibles parcours.

UN EXEMPLE D'ÉVALUATION EN MOYENNE SECTION DANS LE CADRE D'UNE SÉQUENCE SUR LA DÉCOUVERTE DES FRUITS

Le professeur a apporté en classe plusieurs fruits : pamplemousse, citron, raisin, pruneau, mangue, abricot sec, pomme, orange, mûres, framboises, prune, etc. Il s'aperçoit que les élèves ne connaissent pas, ou très peu, leurs noms, hormis pour les fruits très courants.

Il conçoit une séquence de plusieurs séances pour découvrir la saveur, la texture et le nom de nouveaux fruits et des arbres ou arbustes qui les portent, pour les décrire avec un vocabulaire précis (aspect, caractéristiques), pour être en mesure de construire des catégories (fruit/non fruit) et de déterminer des catégories au niveau subordonné (fruits secs, agrumes, fruits exotiques, fruits à coques, baies).

Tout au long de la séquence, une évaluation formative aura été réalisée de façon à réajuster l'action pédagogique si nécessaire et de façon différenciée, avec comme support à la mémorisation des productions individuelles, les différents outils du professeur (prise de notes, tableau de bord, grille, etc.) qui reprennent les observables définis lors de la conception de la séquence. Cette première forme d'évaluation permet de suivre la progression de l'élève sur un plus long terme.

Par la suite, une évaluation différée dans une autre situation concrète permettra de s'assurer de la mise en mémoire stable de ce nouveau vocabulaire, de suivre en réception et en production les acquis des élèves.

En introduisant une situation particulière, le professeur peut, d'une part, réactiver le processus d'apprentissage et la mémorisation, et, d'autre part, évaluer l'emploi de nouveaux mots par l'élève.

En regroupement pour la présentation d'un nouvel album, à l'occasion d'une nouvelle activité, dans l'espace jeu, à l'accueil, dans des ateliers plus ou moins autonomes, référés à l'univers des fruits, le professeur observe à nouveau les productions langagières des élèves. Comme pour l'évaluation formative en cours de séquence, à chaque situation peut correspondre une fiche d'observation type qui cible l'objectif initialement visé, avec plusieurs niveaux de réussite :

L'élève est capable de nommer des fruits	OUI	NON
Il est capable de nommer les catégories	OUI	NON
Il est capable de décrire certains fruits	OUI	NON

La préparation de la salade de fruits appelle des séances ultérieures de réinvestissement en petits groupes, lors desquelles l'élève est invité à affiner la catégorisation (fruit/non fruit ; fruit sec/fruit frais ; fruit exotique/agrume/fruit à coque) et à parler des objets absents en utilisant un vocabulaire précis.

UN EXEMPLE D'ÉVALUATION EN GRANDE SECTION À LA SUITE D'UNE SÉQUENCE SUR LE VOCABULAIRE RELATIF AUX MOYENS DE TRANSPORT

Les élèves ont fait une sortie en transports en commun.

La séquence de vocabulaire a pour objectifs de faire apprendre de nouveaux mots et de construire des catégories : véhicules, véhicules de transport en commun, véhicules de chantier, véhicules de tourisme, etc.

Le professeur propose aux élèves des images de différents véhicules (voiture de tourisme, autobus, train, tracteur, grue, pelleteuse, moissonneuse batteuse, moto, avion, bateau de croisière, voilier, etc.). Le professeur fait procéder à des tris (véhicules de loisirs, véhicules de chantier, de transport, etc.) ; il les fait décrire ; il demande aux élèves s'ils les ont rencontrés et dans quelles circonstances ; il demande des précisions sur leur usage.

Il fait réaliser un imagier des véhicules collectifs qui s'enrichira au fil des rencontres avec de nouveaux mots.

Dans le cadre d'une évaluation sommative, après la séquence, il place les élèves en petits groupes et leur demande de créer des devinettes. Exemples : « *C'est un véhicule qui a quatre roues, qui sert à transporter des personnes blessées ou malades et qui est muni d'une sirène* » (une ambulance), « *C'est un véhicule qui a deux roues, deux pédales et qui n'a pas de moteur* » (un vélo), etc.

Une fois que toutes les devinettes ont été créées et validées par le groupe, les élèves jouent aux devinettes, soit en grand groupe, soit dans le cadre de petits groupes supervisés par le professeur. Un élève tire une image au sort et pose la devinette à un camarade en fonction de ce qu'il a mémorisé.

Le professeur, à proximité du jeu, remplit une fiche d'observation pour le meneur de jeu qui pose la devinette et l'enfant qui doit deviner.

La fiche d'observation permet d'évaluer :

- les moyens de transport reconnus et/ou utilisés par les enfants ;
- la mémorisation par l'élève des caractéristiques de chaque moyen de transport ;
- la capacité de l'élève à verbaliser ces caractéristiques de façon compréhensible en utilisant des phrases simples ou complexes.

Intégrer la différenciation dans son enseignement

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

- celle qui caractérise un groupe d'élèves supposé homogène mais qui présente des caractéristiques individuelles contrastées (âge, langue, culture, éducation, maturité, etc.) ;
- celle qui caractérise les 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 de littérature 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 en 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 s'expriment à des degrés divers et 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.

Par exemple :

- 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, dans certains cas, se trouver dans l'impossibilité, sur le plan de l'articulation, de prononcer un son, transitoirement ou de manière durable.

Quelques difficultés articulatoires peuvent se rencontrer en cours d'apprentissage. Ces difficultés passagères sont fréquentes : 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 bégaye).

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 à établir un lien entre les lieux de stockage des informations, avec des supports diversifiés (image, réalité sonore, sens).

La lenteur ou l'absence lexicale 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 *batteur*), à utiliser des mots passe-partout (*truc*, *chose*, *machin*).

Les stratégies permettant de mobiliser les informations mémorisées doivent être enseignées explicitement. Le rôle du professeur 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, notamment en ce qui concerne les apprentissages langagiers.

Les difficultés de comportement, qui constituent une entrave à la concentration, peuvent aussi être à l'origine d'une mémorisation défaillante. Il convient là aussi d'évoquer avec la famille, avec tact et 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 demander à l'enfant de s'exprimer devant ses pairs ou devant un adulte pour ne pas le placer en difficulté ;
- utiliser un langage adapté mais toujours correct ; privilégier les consignes simples, reformuler fréquemment pour lui seul les consignes ;
- privilégier l'écoute de l'enfant et répondre systématiquement à ses sollicitations ;
- accepter la communication non verbale pour éviter de décourager l'enfant et l'isoler encore davantage ;
- 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) ; multiplier les recours à des outils adaptés (imagiers de classe, 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 professeur observe chacun pour mieux connaître les acquis langagiers, comprendre les difficultés. Il aide à comprendre et à se faire comprendre. Il organise des dispositifs appropriés dans le cadre d'une relation éducative sécurisante.

Les difficultés qui perdurent

En général, les propos de tout 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 s'avèrent persistantes en dépit des aides apportées en classe, le professeur recourt au réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (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 conseiller la famille et l'inviter à réaliser un bilan auprès d'un professionnel.

Lorsque l'enfant est déjà suivi, le professeur 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

● EN PETITE SECTION

Objectifs

- 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

Cette séquence est conduite à partir d'un album de littérature de jeunesse issu de la liste de référence publiée par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : *Va-t'en, Grand Monstre Vert !* Cet ouvrage permet aux élèves de percevoir et de caractériser des émotions à partir du portrait dressé d'un monstre.



« Qui a un long nez bleu turquoise, deux grands yeux jaunes, et des dents blanches et pointues ? C'est le grand monstre vert qui se cache à l'intérieur de ton livre. Mais il est à ta merci ! »
Ed Emberley, *Va-t'en, Grand Monstre Vert !*, Kaléidoscope, 1996.

Choix du corpus

Le choix du corpus de mots travaillés reprend les noms et les adjectifs présents dans l'album. Dans l'album, les émotions sont exprimées par les traits du portrait du monstre (par exemple, des yeux jaunes pour la peur). Il s'agit donc dans cette séquence de travailler le vocabulaire spécifique au portrait et aux couleurs. Ensuite, les élèves jouent à associer des mots pour exprimer différentes émotions : des yeux rouges pour la colère, les yeux bleus pour la joie, etc. Le professeur s'appuie aussi sur les verbes présents dans l'album : partir, s'en aller, revenir, demander, faire, qui seront expliqués et mobilisés par les élèves dans différents contextes.

Corpus à partir de l'album *Va-t'en, Grand Monstre Vert* !

Noms	Noms (parties du visage)	Adjectifs	Adjectifs de couleur
monstre	œil, yeux nez bouche dents cheveux tête oreilles	grand long gros pointu tordu ébouriffé effrayant	jaune bleu turquoise rouge blanc violet vert

Première phase
Construction de l'univers de référence : les parties du visage

- En amont de la découverte de l'album, le professeur construit avec les élèves l'univers de référence.
- Apprendre des comptines portant sur les parties du visage.
 - Décrire des photographies d'élèves.
 - Construire un répertoire d'images.
 - En grand groupe, dans le coin regroupement ou lors de rondes et de jeux dansés, proposer des situations dans lesquelles chaque élève nomme les parties du visage.

Deuxième phase
Compréhension du vocabulaire en situation de réception d'un récit.
► Rencontrer les mots

- Découvrir la première et la quatrième de couverture.
 - Lire l'histoire de manière expressive sans montrer les illustrations pour que les élèves se concentrent sur le sens du texte.
 - Dire ce qu'on a retenu et ressenti.
- Plusieurs lectures sont proposées dans la même journée et les jours suivants.
- Dévoiler les illustrations lors des relectures suivantes.
- Les relectures régulières accroissent l'acquisition du vocabulaire passif dans un premier temps. À l'issue de ces relectures, les élèves sont invités, à chaque fois, à exprimer leurs représentations, impressions et émotions.
- Apprendre parallèlement des comptines pointant les différentes parties du visage.
 - Favoriser l'appropriation progressive du vocabulaire.

	Le professeur propose un jeu d'écoute qui oblige les élèves à porter leur attention sur les parties du visage. — Lire le texte sans l'album. Au fil de la lecture, les élèves sélectionnent, puis placent sur un tableau les différents éléments du portrait. Puis, ils les retirent progressivement au cours de la deuxième partie de l'histoire. — S'approprier les couleurs conjointement à travers des activités plastiques.
Troisième phase Compréhension en situation de production et mémorisation. ► Structurer	À ce stade, les élèves s'entraînent à passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif. — Mettre en place des situations qui convoquent le vocabulaire étudié dans diverses activités de langage et de jeux. — Décrire des images. Utiliser des cartes-images que les élèves manipulent directement et des images vidéo-projetées. — Faire varier la taille des parties du visage : deux grands yeux jaunes/deux petits yeux jaunes et la couleur : deux yeux jaunes/des yeux verts. L'enseignant fait une proposition de description avant de laisser la parole aux élèves. Ils sont mis en confiance pour utiliser le vocabulaire appris. Les hésitations et les erreurs font partie de l'apprentissage et ne doivent pas être perçues par l'élève négativement. — Proposer des jeux de Kim, memory, loto, puzzles avec les mots du portrait du visage, les couleurs.
Quatrième phase Mémorisation et réinvestissement. ► Réutiliser	Des séances régulières en appui sur des supports valorisant les corpus de mots travaillés permettent une réactivation dans d'autres contextes pour assurer la stabilisation des acquis lexicaux. — Décrire d'autres portraits qui évoquent la peur ou d'autres émotions. — Réaliser des têtes de monstres en mettant à disposition des élèves des objets et matériaux divers à assembler. — Décrire le portrait réalisé. — Improviser, inventer, créer des expressions corporelles et des mouvements qui suscitent la peur. Prendre en photographies et/ou filmer pour en parler. — Faire une collection d'images, de personnages de littérature de jeunesse, photographies, de films, de reproductions d'œuvres d'art, de masques qui expriment des émotions.

- Dire des comptines sur le visage et sur la peur et réciter en interprétant des émotions.
- Constituer des collections de mots mis en réseau.
- Mettre en réseau cet album avec d'autres livres, par exemple :
 - Valentin Mathé, *Le Petit Monstre du noir*, La poule qui pond, 2014 ;
 - Mario Ramos, *La Peur du monstre*, « Pastel », École des Loisirs, 2011 ;
 - Dorothée de Monfreid, *Nuit noire*, École des Loisirs, 2007.
- Exprimer des émotions devant une sélection de musiques de films, de reproductions d'œuvres d'art, etc.

● EN MOYENNE SECTION

Objectifs

- 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



« Tout est noir dans la forêt. Fantin a si peur qu'il se cache dans un arbre creux. Chut ! Voici venir un loup qui allume un grand feu... Oh ! Maintenant voilà un tigre qui effraie le loup ! Et... Au secours ! Un crocodile géant met le tigre en fuite à présent ! Fantin n'est pas au bout de ses surprises. Car en poussant la porte d'un terrier dissimulé dans l'arbre, il va rencontrer... un petit lapin qui a un truc pour vaincre la peur et amadouer tous les animaux du bois... »

Dorothée de Monfreid, *Nuit noire*,
L'École des Loisirs, 2007.

Choix du corpus

Le corpus de mots travaillés répertorie le lexique de la peur de cet album.

D'autres champs lexicaux sont également mobilisés dans ce livre :

- celui relatif au corps, abordé en petite section notamment à partir de l'album *Va-t'en, Grand Monstre Vert !* ;
- celui de la maison qui sera enrichi en grande section avec l'album de Lemony Snicket, *Le Noir*, Milan, 2015.

Corpus à partir de l'album <i>Nuit noire</i>		
Verbes	Expressions	Adverbes ou locutions adverbiales
se cacher se blottir trembler crier s'enfuir rugir sursauter transpirer	sentir ses jambes ramollir avoir l'air féroce sentir quelque chose contre son dos au secours en courant à toute allure	tout à coup brusquement et puis soudain à tâtons tout doucement en face en haut
Noms		
Personnages	Lieux	Atmosphère
bête féroce loup tigre lion crocodile	arbre creux souche trou maison escalier cuisine porte	feu

Première phase Construire l'univers de référence : la forêt comme univers de la peur

Avant la lecture de l'album *Nuit noire*, le but est de remobiliser l'univers de référence de la peur abordé en petite section.

- Présenter aux élèves plusieurs images de paysages forestiers.
- Poser une question ouverte : « *Que vois-tu ?* ».

Les élèves s'expriment. L'enseignant reprend ou reformule ce qui a déjà été dit par les élèves pour en faire une synthèse. Puis, les élèves trient les images qui évoquent la peur et ils expriment leurs ressentis.

- Prolonger par une recherche de livres (documentaires ou récits de fiction) relevant du même thème.

Deuxième phase
Compréhension
du vocabulaire
en situation
de réception
d'un récit.
► Rencontrer
les mots

- Présenter l'album *Nuit noire*. Le professeur construit un horizon d'attente à partir de la première et de la quatrième de couverture. Il montre la première de couverture et fait émettre des hypothèses aux élèves. Mettre en évidence :
 - le choix des couleurs : le fond noir rappelle celui de l'album *Va-t'en, Grand Monstre Vert!*, le titre en blanc, les arbres bleus, le personnage en rouge ;
 - le rapport de taille entre les arbres et le personnage.
- Décrire le personnage. Les élèves remobilisent le lexique appris en petite section (yeux effrayés, bouche grande ouverte, cheveux ébouriffés...).
- Lire le titre de l'album et questionner les élèves sur son évocation. Recueillir les interprétations.
- Présenter la quatrième de couverture permet d'établir des similitudes avec l'album *Va-t'en, Grand Monstre Vert!* : « *des dents pointues, une tête de monstre effrayant, des éléments qui évoquent un masque...* ». Les élèves sont encouragés à s'exprimer en ayant la possibilité de reprendre ce qui a été dit par d'autres.
- Si les objectifs de la lecture sont de favoriser une écoute active, une centration sur la chaîne orale et l'émergence d'images mentales, il peut être opportun de veiller à ne pas présenter les illustrations pendant la lecture faite par le professeur. Ce qui n'empêche pas, à un autre moment de montrer les illustrations, en aval ou en amont de la lecture. Plusieurs lectures seront alors nécessaires pour que les élèves s'imprègnent de la structure du récit et se familiarisent avec le corpus de mots défini.

Troisième phase
Compréhension
en situation de
production et
mémorisation.
► Structurer

- Pour passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif, différentes stratégies pédagogiques peuvent être envisagées.
- Élaborer avec les élèves des boîtes à mots thématiques qui s'enrichissent au fur et à mesure des apports.
 - Construire des guirlandes de mots reliés les uns aux autres permettant de les regrouper selon leur nature.

La fabrication de cartes-images à partir des mots recueillis lors de la première phase et après lecture de l'album permet d'utiliser et de mémoriser le vocabulaire.

Ces cartes (photos, illustrations tirées du livre, dessins, etc.) peuvent servir de mémo pour décrire d'autres paysages. Il est possible de proposer aux élèves de représenter plastiquement ces lieux ou d'en créer de nouveaux. Le projet, la réalisation et la présentation de ces décors, sont autant d'occasion de mémoriser le vocabulaire.

Pour favoriser la compréhension en situation de production et la mémorisation, on pourra proposer des activités variées à partir :

- de supports musicaux, chansons et comptines ;
- de jeux symboliques en jouant avec les décors réalisés en arts plastiques ou en se déguisant ;
- de jeux réalisés avec les cartes-images : jeux de Kim, de loto, de catégorisation, etc.

Quatrième phase
Mémorisation et réinvestissement.
► Réutiliser

- Inventer la suite du texte. À partir de ce texte et du travail important mené sur le vocabulaire, le professeur peut inviter les élèves à inventer un nouvel épisode de l'histoire. Par exemple, l'analyse des conséquences de l'arrivée d'un nouvel animal effrayant, choisi par les élèves, ajoute une rencontre. La reprise de la structure narrative facilite le réinvestissement du vocabulaire. Cet épisode créé sous la dictée à l'adulte peut s'intégrer au texte original.
- Utiliser des structures syntaxiques. Le professeur peut proposer des structures syntaxiques de type : « *J'ai peur de... parce que...* ». À l'oral, les élèves font des propositions. Selon leurs besoins, les essais sont enrichis grâce aux outils construits collectivement (boîte à mots, guirlandes de mots, collection de paysages, etc.).
- Mettre en réseau. La mise en réseau est importante pour permettre la réutilisation et la fixation du vocabulaire appris. Elle peut se faire à partir des albums de littérature de jeunesse, tels que :
 - Philippe Corentin, *Papa*, École des Loisirs, 1995.
 - Mercer Mayer, *Il y a un cauchemar dans mon placard*, Gallimard jeunesse, 2010.
 - Michel Van Zeveren, *Trois courageux petits gorilles*, « Pastel », École des Loisirs, 2006.

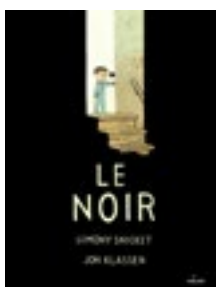
Ce travail sur les textes a pour finalité une compréhension fine des œuvres par les élèves. Il permet également, par les échanges qu'il suscite, de réinvestir et de stabiliser le vocabulaire sur la peur, mais aussi de l'étendre.

● EN GRANDE SECTION

Objectifs

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

Présentation de l'album support



« L'album *Le Noir* aborde l'universalité de la peur du noir. Laszlo a peur du noir. Le noir n'a pas peur de Laszlo. Laszlo habite dans une maison. Le noir habite dans la cave. Une nuit, le noir monte l'escalier jusqu'à la chambre de Laszlo, et Laszlo descend à la cave. Voici comment Laszlo a cessé d'avoir peur du noir... »
Lemony Snicket, *Le Noir*, Milan, 2015.

Choix du corpus

Le corpus des mots répertorié dans le tableau ci-dessous remobilise et enrichit le lexique de la peur travaillé en petite et moyenne sections.

D'autres champs lexicaux sont mobilisés :

- celui de la maison, déjà abordé en moyenne section à partir de l'album *Nuit noire* ;
- celui de l'espace.

Corpus à partir de l'album <i>Le Noir</i> *		
Adjectifs	Verbes	Adverbes ou locutions adverbiales
vibrant grinçant lisse froid humide vieux	vibrer grincer craquer se cacher	loin aux alentours nulle part dehors ici en bas en haut au-dessus derrière à côté très loin

* Tableau figurant dans la préparation du professeur, présenté aux enfants avec des images.

Personnages	Noms	
	Lieux	Atmosphère
Laszlo noir	escaliers vitres toit placard rideau de douche salle de bains séjour cave machine à laver commode tiroir tanière recoin coin	nuit ciel étoile

**Première
phase**
**Construire
l'univers
de référence :
la peur et
la couleur noire**

Le professeur fait appel à l'univers de référence de la peur et du noir, déjà travaillé.

- Faire rechercher aux élèves toutes les nuances possibles de la couleur noire, avec des matériaux (tissus, papiers, objets) ou/et des mediums (peinture, encre, feutres, pastels, craies, crayons, fusains).
- Recouvrir et saturer l'espace de la feuille avec des matériaux et des mediums variés sur des formats différents.
- Rechercher des actions à opérer sur les matériaux et les mediums pour évoquer la peur ou la nuit : déchirer, trouer, griffer (avec ou sans outil), faire couler, faire dégouliner, projeter, accumuler, etc.

À l'issue de cette réalisation plastique, le professeur fait réagir les élèves.

- Observer quelques productions et s'exprimer sur les effets produits : « *cela me fait penser à la nuit parce que...* », « *le noir est comme...* », etc.

On peut également introduire des références culturelles :

- en peinture : Pierre Soulages (*Outrenoir*), Mark Rothko (*Black Paintings*) ...
- en sculpture : Louise Nevelson (*Night Flight*), sculptures égyptiennes en onyx...

Deuxième**phase**

**Compréhension
du vocabulaire
en situation
de réception
d'un récit.**

► **Rencontrer
les mots**

Le professeur projette sur un mur deux illustrations de l'album sur lesquelles Laszlo est dans son lit.

- Décrire chacune des illustrations. L'enseignant guide les élèves vers quelques indices pour mettre en évidence un problème (un petit garçon est dans son lit et semble effrayé) et la résolution du problème (il est dans son lit et semble apaisé). À cette étape, le professeur recueille les mots utilisés spontanément par les élèves pour commencer à structurer le vocabulaire. Si nécessaire, le professeur lit le texte de la quatrième de couverture, sauf la dernière phrase : « *Voici comment Laszlo a cessé d'avoir peur du noir* ». Le professeur montre enfin la première de couverture et la fait décrire.
- Lire l'album sans montrer les illustrations. Le lexique et la syntaxe ne présentent pas d'obstacle majeur à la compréhension, en revanche la personnification du noir est à faire percevoir, notamment à l'aide des illustrations. C'est l'occasion de mettre en relation les mots utilisés initialement par les élèves avec ceux choisis par l'auteur de l'album. Plusieurs lectures, intégrales ou partielles, sont nécessaires pour se familiariser avec le vocabulaire et le récit.

Troisième**phase**

**Compréhension
en situation de
production et
mémorisation.**

► **Structurer**

- Favoriser le passage d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif en faisant construire aux élèves une boîte à histoires, outil au service de la mise en mémoire et de la compréhension de textes littéraires. Elle se constitue d'objets et de traces qui permettent de matérialiser l'histoire, par exemple :
 - un abécédaire et/ou un dictionnaire des mots de l'album ;
 - une maquette des deux pièces de la maison : la chambre de Laszlo et la cave. Le projet est propice à un travail dans le domaine « Explorer le monde des objets et de la matière » avec la réalisation d'un circuit électrique avec interrupteur permettant d'éclairer la pièce ou au contraire de faire vivre le noir ;
 - une marotte de Laszlo et le personnage du noir ;
 - un recueil de phrases déclaratives simples (sous la forme d'une dictée à l'adulte ou d'un enregistrement) : « *J'ai peur de...* », puis plus complexes : « *Quand j'ai peur de..., je...* » ou « *Quand j'ai peur du noir, je...* ».

	— Raconter l'histoire en manipulant la boîte à histoire, en petits groupes ou en relation duelle. — Continuer à enrichir le vocabulaire : • compléter des phrases reprenant à l'oral la structure syntaxique utilisée de l'album : « <i>Sans le noir, tu ne...</i> » ; • mettre en relation les mots en construisant des guirlandes de mots construites avec les images issues de l'album afin de concrétiser efficacement le lien qui réunit les mots entre eux ; • transformer une phrase au pluriel, au féminin ; • être capable d'identifier de petits mots (signifiant la causalité, l'opposition, les rapports de temps, les rapports spatiaux).
Quatrième phase Mémorisation et réinvestissement. ► Réutiliser	— Expliquer à l'oral ce qu'il faut faire pour ne plus avoir peur. — Raconter un cauchemar ou ce qui fait peur. — Deviner à partir d'une description d'une émotion qu'il faut identifier, du portrait d'un personnage archétypal ou de la description d'un lieu. — Retrouver le titre du livre et situer le passage dans la chronologie à partir de la lecture d'un extrait de texte d'un album du réseau (sans le support album) : • Ruth Brown, <i>Une Histoire sombre... très sombre</i>, Gallimard Jeunesse, 1981 ; • Grégoire Solotareff, <i>Jeanne et Jean</i>, L'École des Loisirs, 2016.

Un exemple d'outil pour organiser la progressivité

GESTES PROFESSIONNELS		
● PETITE SECTION	● MOYENNE SECTION	● GRANDE SECTION
1. Définir un objectif d'apprentissage		
- Développer un champ lexical (les éléments de la tête, les couleurs, les émotions, etc.)	- Comprendre les expressions liées à la peur (exemple : sentir ses jambes ramollir) - Développer un champ lexical - Découvrir la polysémie d'un mot en fonction de son contexte (par exemple : sentir) - Comprendre le sens et la construction des mots - Catégoriser quelques mots et situations, à partir de leurs propriétés communes et distinctives	- Découvrir un champ lexical - Découvrir les mots contraires (sombre/clair, lisse/rugueux, etc.) - Poursuivre l'apprentissage de la catégorisation pour aller vers la conceptualisation, facilitant ainsi le stockage des mots en mémoire, leur mise en lien et leur réutilisation pertinente - Écouter et identifier à l'oral la ressemblance morphologique entre les mots (crier/s'écrier, sursauter/sauter, etc.) - S'intéresser au sens des mots, à leur morphologie, voire à leur histoire

● PETITE SECTION	● MOYENNE SECTION	● GRANDE SECTION
2. Choisir le corpus de mots à étudier en référence à l'univers de l'enfant et de la classe		
- Noms et verbes utilisés en situation et en relation avec l'enseignement de la syntaxe - Quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et grandeurs, les émotions, introduits par les jeux, la littérature de jeunesse et les activités d'apprentissage	- Noms, adjectifs, adverbes (beaucoup, très, etc.) - Comparatifs (plus... que, moins... que) et superlatifs (le plus, etc.), permettant la caractérisation des personnages, des lieux et des émotions - Expressions	- En élargissant les objets d'étude (extension des champs et variété des registres) - En abordant quelques concepts ciblés dans le domaine d'apprentissage « Explorer le monde » : noms, verbes, adjectifs, adverbes permettant les enchaînements logiques et chronologiques et les relations spatiales
3. Porter attention à son propre langage		
- Accompagner chacun dans ses premiers essais - S'adapter à la diversité des performances langagières - Prononcer distinctement les mots, les répéter	- S'exprimer progressivement de manière plus complexe - Reprendre les expressions orales pour apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptés qui aident à progresser	- S'exprimer progressivement de manière plus complexe - Reprendre les expressions orales pour apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptés qui aident à progresser - Guider vers une prise de conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores
4. Mettre à disposition des supports pour favoriser l'utilisation des mots		
- Objets - Illustrations - Répertoire d'images	- Illustrations - Répertoire d'images	- Références culturelles - Recherches en lien avec d'autres domaines d'apprentissage (arts plastiques, etc.)

● PETITE SECTION	● MOYENNE SECTION	● GRANDE SECTION
5. Construire des outils pour mettre en relation les mots et favoriser leur mémorisation		
- Collection d'images illustrant les mots d'un champ lexical (les éléments de la tête, les couleurs) - Collection d'images illustrant les mots en réseau sémantique (les émotions)	- Affichage sur les expressions - Carte-image - Affiche	- Grille pour catégoriser les mots - Carte-image - Affiche

CE QUE SAIT FAIRE L'ÉLÈVE

● PETITE SECTION	● MOYENNE SECTION	● GRANDE SECTION
- S'exprimer par des moyens non verbaux - Utiliser des mots-phrases - Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre - Dire des phrases simples, syntaxiquement correctes. Les catégories syntaxiques (pronoms sujets, déterminants, prépositions, début de la conjugaison) commencent à apparaître dans des phrases simples - Pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin	- Dire des phrases simples avec un groupe nominal simple et un groupe verbal simple - Dire des énoncés plus complets - Identifier les émotions des personnages en prenant appui sur les mots du texte - Prêter des intentions à des personnages - Mettre en relation les mots	- Organiser entre eux des énoncés avec cohérence - Élaborer des phrases déclaratives simples autour d'un groupe nominal et d'un groupe verbal - Élaborer des phrases plus longues - Élaborer des phrases plus complexes avec propositions complétives - Adapter ses énoncés aux situations - Comprendre les émotions des personnages en prenant appui sur les mots du texte - Prêter des intentions aux personnages

● PETITE SECTION	● MOYENNE SECTION	● GRANDE SECTION
<u>Au niveau lexical</u> - Utiliser des verbes très fréquents et des pronoms (il/je) - Réutiliser, à bon escient, du vocabulaire mémorisé en classe	<u>Au niveau lexical</u> - Réutiliser, dans d'autres circonstances, les mots appris dans un certain contexte - Utiliser des connecteurs logiques, temporels - Trouver le contraire d'un mot étudié - Utiliser la négation	- Produire des récits structurés dans lesquels les verbes sont conjugués pour exprimer le passé et le futur. Les formes erronées de construction de ces temps représentent un levier très intéressant pour interroger leur formation - Construire des scènes imaginaires avec usage du conditionnel (les relations de causalité sont fréquemment sollicitées); utiliser des connecteurs logiques, temporels <u>Au niveau lexical</u> - Corriger, reprendre son propos pour remplacer un mot par un autre, plus précis; utiliser régulièrement des adjectifs et des adverbes pour spécifier son propos

OBSERVABLES RÉFÉRÉS À UNE SÉQUENCE SUR LES ÉMOTIONS

● PETITE SECTION	● MOYENNE SECTION	● GRANDE SECTION
- Nommer les différents éléments de la tête du personnage principal - Enrichir la description avec des adjectifs en relation avec les couleurs et les grandeurs pour susciter la peur : « <i>deux grands yeux rouges</i> » - Décrire d'autres portraits qui évoquent la peur - Évoquer une émotion	- Décrire des images en relation avec la peur, en utilisant le vocabulaire acquis en petite section - Élaborer des phrases simples en appui sur une structure syntaxique simple, proposée par le professeur : « <i>J'ai peur de...</i> » - Puis des phrases de plus en plus complexes : « <i>Le lion me fait plus peur que le lapin. Le lapin est moins dangereux.</i> »	- Élaborer des phrases déclaratives plus complexes : « <i>Quand j'ai peur du noir... je... Sans le noir, tu ne...</i> » - Expliquer le sens d'un mot en mobilisant des relations entre les mots : « <i>Sursauter, c'est sauter quand on a peur ou quand on est surpris ; sursauter, c'est avoir un sursaut</i> » - Associer les mots contraires étudiés

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

● EN PETITE SECTION

Apprendre et comprendre des mots nouveaux, c'est construire du sens en lien avec une expérience vécue ou une réalité sensible. Le professeur organise un enseignement en continu avec un ancrage dans les situations globales 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

Cette séquence est conduite à partir d'un album de littérature de jeunesse issu de la liste de référence publiée par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : *Je m'habille et ... je te croque !*



« C'est l'histoire d'un loup-garou très élégant !
Il prend le temps de s'habiller avant de partir
à la recherche de nourriture... Qui va-t-il manger ? »
Bénédicte Guettier, *Je m'habille et... je te croque !*,
« Lutin Poche », École des Loisirs, 1998.

Choix du corpus

Le choix du corpus de mots travaillés reprend les noms des vêtements présents dans l'album. Il s'agit d'associer une action à un vêtement.

Le professeur s'appuie sur la structure répétitive « *Je mets ...* » pour présenter les différents vêtements, les nommer avec un vocabulaire précis et les lister dans l'ordre de l'habillage du personnage.

Corpus à partir de l'album <i>Je m'habille et... je te croque !</i>		
Déterminants	Noms communs	Verbes
ma	culotte	mettre
mes	chaussettes	
mon	tee-shirt	
mon	pantalon	
mon	pull	
mes	bottes	
mon	chapeau	
mon	manteau	

**Première
phase**
**Construction
de l'univers
de référence :
les vêtements**

- En amont de la découverte de l'album, le professeur met en place plusieurs situations à vivre en classe.
- Habiller des poupées, se déguiser dans l'espace dédié au jeu symbolique.
 - Choisir la tenue de la marotte de la classe en fonction de la météo tous les matins, lors du regroupement.
 - Apprendre la comptine *Promenons-nous dans les bois* qui utilise une structure grammaticale répétitive et qui joue sur le vocabulaire choisi. Vivre la comptine en utilisant les vêtements de la malle à déguisements pour s'habiller au rythme de la comptine.
 - Décrire sa tenue en respectant l'ordre dans lequel les vêtements sont enfilés et la saison à laquelle ils se réfèrent, lors d'un échange langagier en demi-groupe.

**Deuxième
phase**
**Découverte
de l'album
et manipulation
du lexique
travaillé**

- Lire l'album sans montrer les images. Plusieurs lectures sont proposées dans la même journée et les autres jours et les illustrations sont découvertes. À l'issue, les élèves racontent l'histoire avec ou sans les illustrations.
- Inviter les élèves à proposer d'autres vêtements dans le récit afin d'enrichir le champ lexical travaillé tout en gardant la structure grammaticale de l'album (« *Je mets...* »).

Troisième phase
Compréhension du vocabulaire en situation de production et mémorisation.
 ► Structurer

À ce stade, les élèves s'entraînent à passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif. Il est nécessaire de proposer des activités qui permettent de convoquer le vocabulaire dans diverses activités de langage et de jeu amenant les enfants à trier, à catégoriser, à comparer, à ranger, etc.

- Rassembler dans une boîte des photos de vêtements partageant une même caractéristique (saison, modèle, utilisation).
- Habiller des silhouettes avec des vêtements variés. Nommer, décrire les vêtements et accessoires utilisés. Décrire et retrouver une silhouette parmi plusieurs.
- Construire un imagier des vêtements pour garder en mémoire les noms des vêtements découverts et servir de support à des activités langagières remobilisant le vocabulaire appris pour raconter et décrire.
- Introduire de nouveaux mots pour compléter les collections à travers des activités de catégorisation.
- Jouer au memory ou loto des vêtements.

Quatrième phase
Mémorisation et réinvestissement.
 ► Réutiliser

- Deviner et faire deviner des personnages à partir de la description de leur tenue.
- Jouer au jeu de l'Oie des vêtements (l'arrivée sur une case autorise à prendre un vêtement dans la pioche ; le gagnant est celui qui habille son personnage).
- Enrichir la capacité de l'élève à décrire un vêtement en introduisant l'utilisation de l'adjectif qualificatif avec, comme supports, l'album de référence et l'imagier de la classe.
- Passer du présent : « *Je mets ...* » au passé composé « *J'ai mis ...* ».
- Réinvestir un champ lexical (celui des vêtements) pour inventer une histoire. Illustrer l'histoire inventée par le groupe classe.
- À partir de la comptine *J'ai mis mon pantalon long*, réutiliser le vocabulaire acquis pour inventer une comptine en respectant la cohérence chronologique de l'habillage. Illustrer et produire un affichage à partir de cette nouvelle comptine.

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 MOYENNE SECTION

Comprendre et utiliser des mots qui expriment les émotions et des verbes retraçant la naissance des poussins.

● EN GRANDE SECTION

Comprendre et utiliser des expressions synonymes de « marcher à la queue leu leu ».

Présentation de l'album support

Une version simplifiée du conte par l'artiste italien Attilio Cassinelli présente des enjeux lexicaux et littéraires tout en gradation de la moyenne à la grande section. L'album est sélectionné car il invite les élèves à réfléchir sur un sujet proche de leurs préoccupations : la place de chacun parmi les autres, l'acceptation par les autres, la différence, les préjugés, les comportements en société, l'espoir, etc. L'histoire incite à ne pas rejeter l'autre sous prétexte qu'il est différent, mais plutôt à essayer de le connaître et de le comprendre.



« Rejeté par tous à cause de son physique, un caneton en est réduit à partir pour ne plus subir les moqueries des autres. Jusqu'au jour où il découvre qu'il est un cygne. »

Attilio Cassinelli, *Le Vilain Petit Canard*, « Mini contes-Giboulées », Gallimard Jeunesse, 2018.

Choix du corpus

L'album permet de travailler sur un corpus riche. Le choix des mots sera effectué en fonction des objectifs spécifiques, des capacités des élèves, de la progression sur les deux dernières années de l'école maternelle.

Corpus à partir de l'album <i>Le Vilain Petit Canard</i> *			
Verbes	Noms	Adjectifs	Mots grammaticaux
naître	cane	gros	finalement
éclore	petit	laid	sous
regarder	œuf	triste	comme
se briser	chemin	vieille	quand
sortir	frère	fatigué	enfin
se moquer	fleuve	froid	aussitôt
jouer	chien	vilain	encore
décider	de chasse	dernier	vers
effrayer	tanière		
agiter	lac		
resplendir	cygne		
marcher (à la queue leu leu)	printemps		
	été		

* Tableau figurant dans la préparation du professeur, présenté aux enfants avec des images.

Première phase Construction de l'univers de référence : les animaux

● EN MOYENNE SECTION

Le professeur prend appui sur une visite à la ferme ou dans un parc animalier ou bien d'imagiers ou d'un petit film documentaire.

- Nommer les différents animaux à partir de photos ou d'images.
- Nommer différents animaux présents dans l'imagier ou le documentaire (cane, canard, caneton/cygne mâle, cygne femelle, cygneau/coq, poule, poussin, etc.).
- Rassembler les animaux par famille.
- Dans des activités d'entraînement, ranger les animaux par famille à l'aide d'images ou d'animaux miniatures.
- À partir d'albums documentaires :
 - nommer les saisons ;
 - lister la faune, la flore, les animaux en lien avec chaque saison.

- Albums à utiliser en appui :
 - François Delebecque, *Les Animaux de la ferme*, Grandes Personnes, 2010 ;
 - Philippe Jalbert, *Les Animaux de la ferme*, Seuil Jeunesse, 2017 ;
 - Bernadette Gervais et Francesco Pittau, *L'Imagier des saisons*, Grandes Personnes, 2011 ;
 - Agostino Traini, *La Ronde des saisons*, Circonflexe, 2013 ;
 - Anne Crausaz, *Premier printemps*, éditions MeMo, 2010 ;
 - Anne Crausaz, *L'Oiseau sur la branche*, éditions MeMo, 2014 ;
 - François Delebecque, *Fruits, légumes et petites bêtes*, Grandes Personnes, 2014.

Modalité : en groupes restreints pour favoriser les échanges langagiers, permettre à chacun de s'exprimer et observer les élèves.

● EN GRANDE SECTION

- À partir de textes documentaires :
 - nommer différents animaux dans une plus grande diversité : cane, canard, caneton/cygne mâle, cygne femelle, cygneau/coq, poule, poussin/jars, oie, oison, etc. ;
 - collecter les premières informations pour chaque famille : les informations scientifiques extraites des textes documentaires et les informations littéraires.
- Albums à utiliser en appui :
 - Bernadette Gervais et Francesco Pittau, *Oxiseau*, Grandes Personnes, 2017 ;
 - Tatsu Nagata, *La poule*, Seuil Jeunesse, 2012 ;
 - François Delebecque, *Imagier des animaux*, Grandes Personnes, 2015.

Modalité : en collectif avec observation outillée.

Deuxième phase
Découverte de l'album.
► Rencontrer les mots

● **EN MOYENNE ET GRANDE SECTIONS**

Une présentation de la première de couverture peut permettre de formuler de premières hypothèses pour construire un horizon d'attentes et favoriser l'écoute active de l'histoire.

- Lire l'histoire de manière expressive sans montrer les illustrations pour que les élèves se concentrent sur le sens du texte. Demander ensuite aux élèves de dire ce qu'ils ont retenu et ressenti. Faire deux lectures dans la même journée et d'autres lectures les jours suivants. Découvrir, observer et commenter des illustrations.
- Raconter l'histoire après une première lecture en reformulant, en employant un lexique adapté aux capacités de compréhension des jeunes élèves, en ajustant sa voix pour chaque personnage.
- Raconter quelques illustrations sans aucun accessoire ou en utilisant des marottes, un tablier à raconter.

Modalité : en collectif, dans un espace lecture adapté, pour focaliser l'attention des élèves.

Troisième phase
Compréhension du vocabulaire en situation de production et mémorisation.
► Structurer

À ce stade, les élèves s'entraînent à passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif. Il est important de construire des outils pour soutenir l'effort de structuration et de proposer des activités qui permettent de convoquer le vocabulaire dans diverses activités de langage et de jeux amenant les enfants à trier, à catégoriser, à comparer les mots, etc.

● **EN MOYENNE SECTION**

- Identifier, reconnaître, comprendre les manifestations des différentes émotions du petit canard : les mots qui expriment explicitement les émotions ressenties et ceux qui les expriment implicitement ; les raisons, les causes expliquant chaque émotion ressentie.
- Faire une affiche avec des photos pour définir les émotions et les ranger par gradation :
 - triste, la tristesse, peine, peiné, chagrin, chagrinée, malheur, malheureux (les raisons : laid, laideur, se moquer, la moquerie) ;

- fatigué, la fatigue, épuisé, l'épuisement, affaibli, abattu (les raisons : être jeté dehors, effrayé) ;
 - heureux, la joie, content, le contentement, ravi, joyeux (les raisons : s'envoler, être accueilli).
- Découvrir et construire une frise faisant apparaître quelques étapes de la naissance d'un animal à partir de verbes choisis dans le corpus : être dans l'œuf, briser la coquille, sortir de la coquille, devenir grand, etc. Retrouver l'ordre chronologique en explicitant avec les élèves les indices qui orientent les choix.

Modalité : en groupes restreints pour favoriser les échanges langagiers, permettre à chacun de s'exprimer et observer les élèves.

● EN GRANDE SECTION

- Construire plusieurs synonymots, à partir de l'expression « marcher à la queue leu leu », tels que définis par Micheline Cellier :

« Cet outil présente une image, légendée par une phrase à compléter avec des mots ou expressions synonymes. Le principe de cet outil est de montrer aux enfants, à l'aide d'étiquettes interchangeables, qu'un synonyme est un mot qui peut être remplacé par une phrase, par un autre mot, sans en changer le sens. »

Micheline Cellier, Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire, Retz, 2015.

- Faire décrire l'image de l'album où la cane marche avec ses petits.
- Faire dire : « à la queue leu leu », « les uns derrière les autres », « en file indienne », « en faisant le petit train ».
- Expliquer l'expression « à la queue leu leu » :
« il y a longtemps, le mot loup se disait leu. Les loups se déplacent en groupe, en meute, en suivant la queue de celui de devant, comme la maman cane avec ses petits. »

Les élèves peuvent, à leur tour, se placer dans la même disposition.

- Construire d'autres synonymots en questionnant le texte : la coquille se brise/se fendille/se fissure/se craquèle, etc.

Modalité : en groupes restreints pour favoriser les échanges langagiers, permettre à chacun de s'exprimer et observer les élèves.

● EN MOYENNE ET GRANDE SECTIONS

- Trier des images de l'album (puis des images réelles) pour identifier les différents lieux (fleuve, tanière, lac).
- Reconnaître les silhouettes des animaux : reconnaître un animal avec des éléments descriptifs précis.
- Découvrir une image intruse (animal n'appartenant pas à l'univers) et justifier son choix.
- Produire des devinettes en intégrant le lexique travaillé.
- Construire un tapis de conte pour délimiter un espace dans lequel il convient d'installer tous les éléments nécessaires à l'évolution des personnages et des objets au fil de l'histoire.
- Construire un plan de récit pour faire apparaître l'organisation interne de l'histoire.
- Réutiliser les verbes pour décrire une action imagée.
- Construire un jeu de familles pour consolider les acquis lexicaux de l'histoire : les personnages, les lieux, les émotions, etc.

Quatrième phase
Mémorisation et réinvestissement.
 ► Réutiliser

● EN MOYENNE ET GRANDE SECTIONS

- Raconter l'histoire à l'aide d'outils : images, tapis de conte, plan de récit, représentation schématisée de l'histoire en réutilisant les différents mots et expressions entendus, définis et travaillés.
- Constituer une collection d'images : de personnages de littérature de jeunesse, de photographies, de reproductions d'œuvres d'art, de masques en reprenant les émotions dégagées dans l'album.
- Comparer différentes versions de l'histoire du *Vilain Petit Canard* (en grande section) pour mettre en évidence ce qui est commun et ce qui est différent en questionnant le texte : quels sont les mots utilisés dans ce texte pour dire comment est le petit canard au début de l'histoire ? Ce qu'il pense ? Ce qu'il ressent ? Quels sont les différents lieux parcourus ?
- Mettre en réseau :
 - Xavier Deneux, *Le Vilain Petit Canard*, Milan, 2018 ;
 - Cathy Delanssay et Lucie Minne, *Le Vilain Petit Canard*, Magnard, 2006 ;
 - Claude Clément et Eric Battut, *Le Vilain Petit Canard*, Seuil Jeunesse, 2012.

- Jouer l'histoire pour réutiliser des expressions, des tournures syntaxiques, du lexique précis.
 - Faire produire de nombreuses phrases en utilisant les différentes étiquettes des synonymes.
 - Réviser le lexique par le mime, en salle de jeux ou dans la classe.
-

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

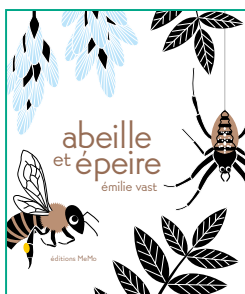
● EN MOYENNE ET GRANDE SECTIONS

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 fait des allers-retours, de la ruche aux fleurs, des fleurs à la ruche. En passant, elle observe la drôle de chose que tisse l'araignée Épeire et, distraite, finit par s'y prendre ! Commence alors un dialogue entre les deux travailleuses. Cette fable animalière donne à tous l'occasion de mieux connaître les insectes, de comparer différentes formes de création et de replacer l'être humain dans la nature. »

Émilie Vast, *Abeille et Épeire*, MeMo, 2017.

Cet album n'est pas adapté aux élèves de petite section, car ils n'ont pas une expérience de vie suffisante pour comprendre l'histoire. Le travail de compréhension de mots nouveaux et de structuration développe des connaissances sur le milieu naturel, la faune et la flore, proches des enfants. L'album est sélectionné car il invite les élèves à réfléchir sur un sujet proche de leurs préoccupations, l'environnement naturel.

Choix du corpus

Ce texte documentaire d'auteur présente un lexique très riche, particulièrement dense. Le corpus de mots pourra faire l'objet d'une sélection différente en fonction du niveau de la classe et des objectifs poursuivis.

Corpus à partir de l'album <i>Abeille et Épeire</i>		
Adjectifs	Verbes	Mots invariables
travailleuse	butiner	comme
distracte	collecter	pendant
malin	déchirer	alors
gluant	ronchonner	quand
poilu	tisser	au moins
doré	râler	seulement
lisse	vibrer	jamais
séduisant	capturer	contrairement
étonnant	nettoyer	encore
mortel	protéger	aucun
	transformer	
	pondre	
	piquer	
	défendre	
	polliniser	
	mordre	
	tuer	
	s'étonner	
	construire	
	remplir	
	briser	
	embellir	
	devenir	
	se lamenter	
	agacer	
	récompenser	
	saluer	

Animaux	Noms		
	Lieux	Flore	Autres
abeille	ruche	nectar	danse
araignée	toile	pollen	fil
acarien	alvéole	fleur	ouvrage
insecte		fruit	piège
ouvrière		légume	patience
reine		graine	précision
larve			repas
guêpe			œuf
moustique			gelée
puceron			miel
moucheron			venin
blatte			bougie
			humain
			compère
			insecticide
			occupation
			créature
			antenne

**Première
phase
Construire
l'univers
de référence**

En amont de la découverte de l'album, il est important de construire l'univers de référence qui sera évoqué dans l'album *Abeille et Épeire*.

- À partir d'une visite chez un apiculteur :
 - observer, décrire, questionner ;
 - prendre des photos pour constituer un support des mots à travailler ;
 - raconter, en classe, l'expérience vécue à partir des photos de la visite et légender.
- Lors d'une sortie dans un parc ou dans la cour de récréation :
 - chercher et observer des insectes ;
 - rechercher des livres (documentaires et récits de fiction) dans la bibliothèque de la classe, de l'école ou de la maison.
- À partir d'une collection d'images ou d'un petit film, répondre aux questions : « *Que vois-tu ?* », « *Qu'as-tu retenu ?* ».
- Noter les mots des élèves :
 - autour des abeilles : la ruche, le miel, leurs antennes, la reine, les ouvrières, etc. ;
 - autour des araignées : les pattes, les antennes, la toile, les fils de la toile, les insectes dévorés, etc.

● EN MOYENNE SECTION

Albums à utiliser en appui :

- sur les abeilles :
 - Tatsu Nagata, *L'abeille*, Seuil Jeunesse, 2014 ;
 - Raoul Sautai et Ute Fuhr, *L'abeille*, Gallimard jeunesse, 2008 ;
 - Isabelle Maquoy et Quentin Greban, *Mélie*, Mijade, 2005 ;
 - Eric Carle, *Le Voleur de miel*, Mijade, 2001 ;
 - Charles Paulsson, *L'abeille domestique*, Gulf Stream, 2017 ;
- sur les araignées :
 - Tatsu Nagata, *L'araignée*, Seuil Jeunesse, 2009 ;
 - Laurent Cardon, *Araignée sur un fil*, Père Fouettard, 2015 ;
 - Élise Gravel, *L'araignée*, Le Pommier, 2015 ;
 - Éric Carle, *L'araignée qui ne perd pas son temps*, Mijade, 1950.

● EN GRANDE SECTION

Autres albums :

- sur les abeilles :
 - Yves Pinguilly, *Une Abeille dans le vent*, Autrement jeunesse, 2008 ;
 - Georges Mauvois, *Zine l'abeille*, Dapper Éditions, 2005 ;
- sur les araignées :
 - Étienne Delessert, *Spartacus l'araignée*, Gallimard jeunesse, 2010 ;
 - Joël Sadeler et Martin Jarrie, *Ménageries de A comme Araignée à Z comme Zébu*, Didier Jeunesse, 2009.

Deuxième**phase**

**Découverte
de l'album.**

► **Rencontrer
les mots**

● EN MOYENNE ET GRANDE SECTIONS

- Émettre des hypothèses à partir de la première de couverture.
- Montrer quelques illustrations de l'album qui présentent l'abeille et l'araignée. Le professeur invite les élèves à décrire chacune des illustrations en se référant à l'univers de référence précédemment construit. Il recueille les mots utilisés spontanément par les élèves pour commencer à structurer le vocabulaire en légendant chaque illustration. Cette description a pour objet de remobiliser le lexique déjà connu.
- Lire le texte de la quatrième de couverture pour compléter les hypothèses sur le message, l'intention de l'auteur : « *Tout le jour, Abeille travaille pour la ruche. Épeire, elle, construit sa propre toile. Chacune a sa place dans la nature. Abeille et Épeire ont un message. Écoutons...* ».
- Faire une première lecture de l'album. Le professeur lit l'histoire en la segmentant en différentes parties afin de veiller à une bonne appropriation lexicale et narrative :
 - lire et raconter le début de l'histoire : la rencontre de l'abeille et de l'araignée (« *Alors je les capture, je les emballe comme des petits paquets et j'en fais mon repas.* »);
 - lire et raconter la suite de l'histoire : le travail dans une ruche/le travail de l'araignée (« *Ceux-là ? Ne m'en parle pas.* »);
 - lire et raconter la fin de l'histoire : l'être humain dans la nature.
 - Les élèves disent ce qu'ils ont retenu.
- Plusieurs lectures, intégrales ou partielles, sont nécessaires pour se familiariser avec le vocabulaire et le récit.

Troisième**phase**

**Compréhension
du vocabulaire
en situation
de production et
mémorisation.**

► **Structurer**

À ce stade, les élèves s'entraînent à passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif. Il est important de construire des outils pour soutenir l'effort de structuration ; proposer des activités qui permettent de convoquer le vocabulaire dans diverses activités de langage et de jeux amenant les enfants à trier, à catégoriser, à comparer les mots etc.

Remarque : les outils de structuration proposés ci-dessous ne sont pas présentés comme tels aux élèves d'école maternelle qui ne déchiffrant pas encore. Des supports imagés permettent de garder trace des apprentissages.

● EN MOYENNE SECTION

- Construire des guirlandes de mots avec les images issues de l'album afin de concrétiser efficacement le lien qui réunit les mots entre eux, en laissant toutes les cartes visibles.

« Les mots peuvent être groupés non seulement verticalement, en fonction de la catégorisation, mais aussi horizontalement pour mettre en relation les mots entre eux de façon complémentaire. »

Micheline Cellier, Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire, Retz, 2017.

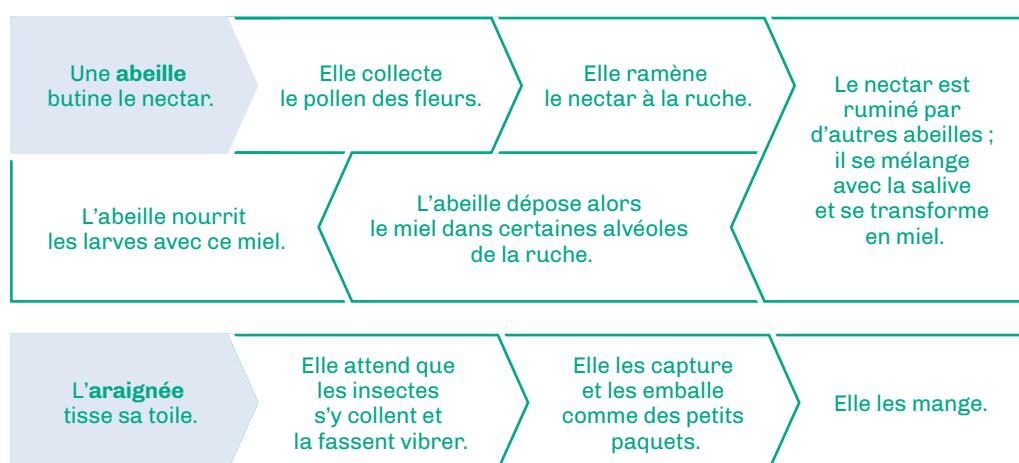
Les abeilles	Leurs rôles	Les lieux
La reine	Pondre des œufs	Au cœur de la ruche
Les ouvrières	Construire des cellules de cire (les alvéoles), ventiler la ruche, nettoyer la ruche, protéger la ruche Transformer le nectar en miel, nourrir les larves avec du miel Servir la reine	Dans la ruche
Les larves : les futures abeilles	Devenir de futures abeilles	Dans des alvéoles
Les abeilles : les ouvrières butineuses	Butiner le nectar Ramener le nectar à la ruche Piquer les humains pour se défendre	Dans les jardins, dans les prés

Ci-dessus, le tableau proposé pour la préparation de la séquence du professeur. Avec les élèves, les mots seront remplacés par des images.

— Construire un ensemble d'images séquentielles

« La frise pérenne permet un repérage clair, avec une fonction narrative. »

Micheline Cellier, Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire, Retz, 2017.



Modalité : en groupes restreints pour favoriser les échanges langagiers, permettre à chacun de s'exprimer et observer les élèves.

● EN GRANDE SECTION

Le champ lexical de l'abeille et celui de l'araignée peuvent être travaillés en opérant des sous-regroupements internes.

« Un champ lexical fondé sur des associations sémantiques risque d'être moins structurant que des notions qui s'articulent sur des relations logiques, comme l'hyponymie (qui procède par inclusion) et la dérivation. »

Micheline Cellier, Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire, Retz, 2017.

Il s'agira de retrouver des classements pour éviter l'effet de « vrac ».

- Pour le champ lexical autour de l'abeille :
 - qui sont-elles ? La reine, les ouvrières, les butineuses, les larves ;
 - comment sont-elles ? Travailleuse, poilue, dorée, avec 2 antennes, 6 pattes, 2 paires d'ailes ; où vivent-elles ? Dans la ruche ;
 - que font-elles ? Butiner le nectar, collecter le pollen, construire des cellules de cire (les alvéoles), ventiler-nettoyer-protéger la ruche, transformer le nectar en miel, remplir les alvéoles de miel pour les larves, servir la reine, polliniser les fleurs ;
 - qu'aiment-elles ? Les fleurs.
- Pour le champ lexical autour de l'araignée :
 - comment est-elle ? 8 pattes, des antennes ;
 - où vit-elle ? Près de sa toile ;
 - que fait-elle ? Tisser sa toile, attendre les insectes ;
 - qu'aime-t-elle ? Les insectes (les moustiques), les mouches, les moucheron, les pucerons, les blattes, les acariens.

Les deux répertoires de mots et expressions peuvent être représentés par des illustrations regroupées dans des fleurs lexicales.

Modalité : en groupes restreints pour favoriser les échanges langagiers, permettre à chacun de s'exprimer et observer les élèves.

● EN MOYENNE ET GRANDE SECTIONS

- Trier des images de l'album (puis des photographies réelles) pour s'interroger sur la construction des mots :
 - leur morphologie : piège, piéger/venin, venimeux, envenimer/transformer, transformation/capter, capture/(relations morphologiques travaillées à l'oral) ;
 - leur gradation de sens : bougonner, ronchonner, râler, rouspéter ;
 - leur relation - contraire : travailleuse, fainéante/malin, idiot/mortel, immortel/lisse, fripé-collant-ridé ;
 - leur catégorisation autour d'un terme générique, les insectes : abeille, guêpe, moustique, mouche, moucheron, puceron, blatte, acarien (carte mentale).

- S'entraîner à utiliser les mots de l'album en jouant avec :
 - un jeu de devinettes : un élève choisit une carte représentant un mot et tente de le faire deviner à ses camarades ;
 - un jeu de Kim : des images sont au tableau, les élèves ferment les yeux et doivent nommer l'image manquante ;
 - un jeu d'association : associer une action à un animal, etc.
- Rappeler le récit : une illustration est montrée et il s'agit de raconter le passage qui vient juste avant ou celui juste après, en réactivant le lexique ;
- Raconter l'histoire en utilisant les mots, les images et les objets réels contenus dans le sac à histoires que l'on aura fabriqué collectivement.

Quatrième phase
Mémorisation et réinvestissement.
 ► Réutiliser

● EN MOYENNE ET GRANDE SECTIONS

Des séances régulières et les supports d'archivage valorisés permettent des « retours sur... » dans d'autres contextes qui assurent la stabilisation des acquis lexicaux. Plusieurs activités sont alors possibles.

- Réaliser des imagiers thématiques qui proposent différentes représentations d'un mot.
- Fabriquer un Memory des contraires.
- Participer à une joute verbale : donner un mot et les élèves doivent trouver le terme contraire le plus rapidement possible. Il est possible de proposer la même activité en demandant de trouver, le plus rapidement possible, un mot de la même famille.
- Construire des cocottes en papier avec une devinette faisant référence à un verbe de l'album.
- Reconnaître un insecte à sa description.
- Faire des associations d'images, de mots à partir d'un mot grammatical choisi.
- Évoquer les questions environnementales : raréfaction et protection des abeilles, l'activité de l'apiculteur, etc.

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

Objectifs

Les activités artistiques sont intrinsèquement 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 personnelles, ses sentiments. Tout comme un vocabulaire précis est important pour décrire ses propres productions et argumenter ses choix.

● EN PETITE SECTION

Comprendre et utiliser des mots relatifs aux couleurs et aux formes.

● EN MOYENNE SECTION

Comprendre et utiliser des mots relatifs aux couleurs et à leurs nuances, aux formes, aux grandeurs et aux outils.

● EN GRANDE SECTION

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

La situation de départ réside dans une découverte d'un tableau, une découverte sensible d'une œuvre.



© Droits réservés

Vassily Kandinsky, *Étude de couleurs – Carrés avec cercles concentriques*, aquarelle-gouache et craie de cire sur papier, 1913.

Les formes simples et en particulier la forme arrondie, la répétition du motif sensiblement différent, les couleurs et leur variété, la technique très accessible, engagent facilement les élèves dans une action qui porte leur propre expression.

Choix du corpus

Les œuvres de Vassily Kandinsky peuvent être les vecteurs d'apprentissage du vocabulaire des couleurs, d'un vocabulaire spécifique en géométrie, et des verbes d'action liés à la technique du peintre.

Corpus à partir de l'œuvre de Kandinsky*			
Couleurs	Couleurs et message	Formes	Contrastes
<u>Couleurs primaires</u> bleu rouge jaune <u>Couleurs secondaires</u> vert orange violet <u>Valeurs</u> blanc noir	<u>Couleurs chaudes</u> joie chaleur vitalité violence colère <u>Couleurs froides</u> calme paix tristesse ennui solitude	rond disque ovale cercle forme carré	clair/foncé épais/fin
Gestes	Outils, médiums, supports	Dispositions	
entourer encercler encadrer remplir répéter mélanger ajouter reproduire transformer isoler découper associer peindre tracer	pinceau peinture chevalet toile aquarelle craie papier carton main	centre milieu contour autour à l'intérieur à l'extérieur au-dessus en-dessous	

* Tableau figurant dans la préparation du professeur, présenté aux enfants avec des images.

**Première
phase
Construire
l'univers
de référence,
en amont de
la découverte
de l'œuvre**

● **EN PETITE SECTION**

- Connaître les couleurs primaires. Dans la continuité des apprentissages menés dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » du programme de l'école maternelle, on s'assure que les couleurs primaires sont maintenant bien connues et que les élèves savent créer des mélanges de couleurs.
- Rencontrer les couleurs à travers des albums de littérature de jeunesse et des livres documentaires :
 - Lucie Félix, *Coucou*, Grandes Personnes, 2018 ;
 - Laurie Cohen, *Des Vêtements de toutes les couleurs*, Samsara, 2011 ;
 - Alain Serres, *Comment l'oiseau Pok inventa les couleurs*, Rue du monde, 2011 ;
 - Francesco Pittau et Bernadette Gervais, *Imagier*, Gallimard Jeunesse, 2009 ;
 - David A. Carter, *Un point rouge*, Gallimard Jeunesse, 2005 ;
 - Hervé Tullet, *Couleurs*, Bayard Jeunesse, 2014 ;
 - Régis Lejonc, *Quelles couleurs*, Thierry Magnier, 2014 ;
 - Marie-Laure Cruschiform, *Colorama*, Gallimard Jeunesse, 2017 ;
 - Bisinski Sanders, *Pop mange de toutes les couleurs*, École des loisirs, 2008.

● **EN MOYENNE SECTION**

À l'occasion des premiers apprentissages géométriques, il peut être intéressant de faire un lien avec des œuvres plastiques qui convoquent les formes géométriques, mettant ainsi les élèves en situation de création.

- Trier, classer, ranger des disques, des carrés (par la grandeur de l'aire), superposer des disques du plus petit au plus grand ou l'inverse ; mettre le petit disque sur le grand carré ou le petit carré sur le disque moyen et le tout sur le grand carré.
- Rencontrer des formes planes dans des albums de littérature de jeunesse et des livres documentaires :
 - Hervé Tullet, *Faut pas confondre*, Seuil Jeunesse, 1998 ;
 - Jérôme Ruillier, *Quatre petits coins de rien du tout*, Mijade, 2012 ;
 - Jérôme Ruillier, *Ubu*, Bilboquet-Valbert, 2004 ;
 - Joyce Sidman et Tae-eun Yoo, *Tout rond*, Circonflexe, 2018.

● EN GRANDE SECTION

- Observer l'environnement proche pour repérer des formes planes, mais également des solides, pour parvenir à l'association solide-trace du solide que l'on pourra expérimenter plastiquement (l'empreinte d'une demi-sphère est un disque, celle d'un cube est un carré). La tablette numérique permettra de conserver des traces de la « chasse aux formes » et des expérimentations qui en découlent. Ces activités se complètent par des tris, des classements, des rangements.
- Appréhender la notion d'alignement dans des albums de littérature de jeunesse et des livres documentaires :
 - Édouard Manceau, *Fusée*, Seuil Jeunesse, 2013 ;
 - Florence Guiraud, *Le Mystère de la lune*, La Martinière Jeunesse, 2002 ;
 - Betty Bone, *Devinez quoi !*, Courtes Et Longues, 2013 ;
 - Ursus Werhrli, *Photos en bazar*, Milan, 2013.

Modalité : en collectif avec observation outillée.

Deuxième phase Découverte du tableau de Kandinsky

● EN PETITE SECTION

La reproduction de l'œuvre est présentée aux élèves.

- Décrire l'œuvre en utilisant le vocabulaire des formes et des couleurs. Le professeur attire leur attention sur les cercles concentriques de couleurs différentes.
- Reproduire avec de la peinture, à partir d'un point central, les cercles concentriques, sur un grand support puis sur un support de plus en plus petit.

Les travaux sont commentés (taille, couleur, agencement, similitudes). Un tableau collectif est réalisé à partir de l'assemblage de chacune des épreuves réalisées par chaque élève.

- Deviner. Le professeur réalise 12 carrés qui comprennent chacun des cercles concentriques avec 5 couleurs.
Des devinettes courtes, présentant seulement quelques indices et intégrant un lexique varié, sont proposées aux enfants en atelier. Ils doivent retrouver le carré correspondant à la devinette en justifiant si possible leur choix, en réutilisant le vocabulaire entendu.

Les nombreuses nuances des couleurs utilisées par Kandinsky peuvent rendre leur désignation difficile. Le professeur peut fabriquer des carrés plus simples en ne retenant que des ronds de couleurs primaires. Exemples avec des degrés de complexité croissant :

- Je vois une forme avec seulement des ronds rouges et jaunes ;
- Je vois beaucoup de bleu ; je vois aussi un rond rouge très épais et un petit rond blanc au centre. Il y a aussi d'autres disques ;
- Avec un pinceau, le peintre a peint un fond rouge autour d'un grand rond vert, d'un rond rose plus petit, d'un rond vert encore plus petit et d'un petit rond bleu au centre.

— Faire deviner. Les devinettes sont créées par les élèves.

● EN MOYENNE SECTION

Pour faire travailler l'association des couleurs, le professeur a préparé des disques et des carrés de couleurs. Les disques sont de taille croissante (diamètre inférieur au côté du carré).

Il montre le tableau aux élèves et leur demande de créer leur propre élément avec les couleurs de leur choix mais il faut respecter deux règles : prendre un seul carré et 4 à 6 disques.

Les productions sont comparées et les choix justifiés en utilisant le vocabulaire adéquat.

La question de l'assemblage collectif permet par des essais successifs, d'exprimer ses choix et ses ressentis en conscience.

Le lexique du corpus est utilisé dans sa grande majorité. Il serait tout à fait possible également de conduire cette même activité en racontant une histoire où les cercles prendraient, tour à tour, leur place.

Modalité : en groupes restreints puis en collectif.

● EN GRANDE SECTION

Une « dictée graphique » est proposée aux élèves placés deux par deux, dos à dos.

Un élève reçoit un des 12 carrés du tableau de Kandinsky. Il doit le décrire de la façon la plus précise possible afin que son camarade, qui ne le voit pas, puisse le dessiner.

Le dessin et le carré sont alors comparés.
S'en suit un échange sur l'étendue, la précision
et la pertinence lexicales. Les rôles sont ensuite inversés.

Modalité : en groupes restreints et binômes.

**Troisième
phase**
**Compréhension
du vocabulaire
en situation
de production et
mémorisation.**
► Structurer

À ce stade, les élèves s'entraînent à passer
d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif.
Il est important de construire des outils pour soutenir
l'effort de structuration et de proposer des activités
qui permettent de convoquer le vocabulaire dans diverses
activités de langage et de jeux amenant les enfants à trier,
à catégoriser, à comparer les mots, etc.

● EN PETITE ET MOYENNE SECTIONS

- Construire un affichage référent pour les couleurs
secondaires extraites de l'œuvre.
- Rechercher dans la classe les objets qui ont
une couleur donnée (couleur extraite du tableau
de Kandinsky). Puis chercher les objets qui ont
cette même couleur mais de manière nuancée.
- Construire un affichage référent associant le nom
de la couleur abordée, l'objet de la classe et toutes
les nuances collectées avec les objets s'y référant.
Des photographies des objets de la classe peuvent
être référencées dans cette carte mentale.
- Rassembler dans une boîte des objets partageant
une même caractéristique (un disque) avec
des différences sur la couleur, la taille, la matière, etc.

Modalité : en groupes restreints.

● EN GRANDE SECTION

- Construire la carte lexicale du peintre :
 - ses outils : pinceau, rouleau à peindre, bac et grille
de peintre, couteau et grattoir, brosse métallique,
pistolet à peinture, etc. ;
 - ses actions : remplir, ajouter, mélanger, imaginer,
gratter, colorier, étaler, dessiner, etc. ;
 - ses accessoires : chevalet, palette, ruban adhésif,
toile, papier, verre, etc.

Modalité : en groupes restreints.

- Décrire pour faire reproduire. Les élèves sont répartis en binômes, assis face à face. Un panneau les sépare et les empêche de voir les supports placés devant eux. L'un dispose d'une feuille sur laquelle sont assemblés 4 carrés avec des cercles concentriques de couleur ; l'autre a une feuille vierge sur laquelle il va assembler 4 carrés en tenant compte des indications de son camarade pour reproduire, de son côté, la même chose.
- Repérer des cercles dans différentes reproductions d'œuvres (Delaunay, Herbin, Calder, Miró, Kusama...), indiquer les nuances des couleurs et associer les choix de couleurs des artistes à des émotions.
Exemple : œuvres de Ronnie Tjampitjinpa.



Cycle Tingari.
Photo © RMN-Grand Palais (musée du quai Branly - Jacques Chirac)/Gérard Blot



Rêve des deux femmes.
Photo © Musée du quai Branly - Jacques Chirac, Dist. RMN-Grand Palais/Claude Germain

- Dessiner des expressions avec des couleurs (sens propre et sens figuré) : être fleur bleue, se faire des cheveux blancs, rire jaune, en voir de toutes les couleurs, etc.

Modalité : en groupes restreints pour favoriser le travail autonome et/ou les échanges langagiers entre pairs et avec l'adulte.

Quatrième phase
Mémorisation et réinvestissement.
► Réutiliser.

● TOUTES SECTIONS

Des séances régulières et des supports d'archivage valorisés permettent des « retours sur... » dans d'autres contextes qui assurent la stabilisation des acquis lexicaux.

- Parler sur les productions plastiques réalisées.
- Trier des photographies pour construire un répertoire graphique commun : les cercles (les ronds), les lignes, les spirales, les ponts, etc.
- Comparer l'œuvre avec différents tableaux pour faire apparaître les ressemblances et les différences.
Par exemple : les Gouaches d'Alexander Calder.

En résumé

- La difficulté est inhérente au processus d'apprentissage ; le développement langagier du jeune enfant est en devenir.
- Une séquence d'apprentissage peut être conçue en quatre 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 professeur d'observer la progression des élèves en continu, à partir de grilles d'observables préalablement définis.
- Le professeur suit les progrès de ses élèves ; au cours de ses observations, consignées sur des outils spécifiques, il est en mesure de vérifier chez chacun la stabilité des acquis dans le temps.
- Le professeur sollicite les partenaires spécialisés lorsque des difficultés persistantes sont manifestes.



Bibliographie et outils de référence

OUVRAGES

- Boisseau Philippe,
Enseigner la langue orale en maternelle, Retz, 2005.
- Caffieaux Christine, *Faire la classe à l'école maternelle : Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*, De Boeck, 2011.
- Cellier Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz, 2017.
- Dehaene Stanislas,
(sous la direction de),
Apprendre à lire, Des sciences cognitives à la salle de classe, Odile Jacob sciences, 2011.
- Ebbinghaus Hermann,
La Mémoire. Recherches de psychologie expérimentale, L'Harmattan, 2011.
- Feldman Kevin, Kinsella Kate,
Narrowing the language gap : the case of explicit vocabulary instruction, New York : Scholastic, Scholastic Professional Paper, 2005.
- Florin Agnès, *Introduction à la psychologie du développement*, Dunod, 2003.
- Kail Michèle, *L'acquisition du langage*, Presses Universitaires de France, 2016.
- Peroz Pierre, *Langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*, Canopé éditions, 2015.
- Terrail Jean-Pierre, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, La Dispute, 2013.

ARTICLES

- Baldwin, D. A., Markman, E. M., Bill, B., Desjardins, R. N., Irwin, J. M., & Tidball G. (1996), "Infants' Reliance on a Social Criterion for Establishing Word-Object Relations", *Child Development*, 67(6), 3135-3153.
→ <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01906.x>
- Bergelson Erika & Swingley Daniel (2012), "At 6-9 months, human infants know the meanings of many common nouns", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(9), 3253-3258.
→ <https://doi.org/10.1073/pnas.1113380109>
- Bergelson Erika, & Swingley Daniel (2013), "The acquisition of abstract words by young infants", *Cognition*, 127(3), 391-397.
→ <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.02.011>
- Caffieaux Christine,
« Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves », *Mesure et évaluation en éducation*, 2009.

- Canut Emmanuelle, Espinosa Natacha, « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle », *Le français aujourd'hui*, n° 195, 2016.
- Canut Emmanuelle, Vertalier Martine, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 179, n° 4, 2012.
- Ferguson Brock, Graf Eileen, & Waxman Sandra R. (2014), "Infants use known verbs to learn novel nouns: Evidence from 15- and 19-month-olds", *Cognition*, 131(1), 139-146. → <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.12.014>
- Fisher Cynthia & Gleitman Lila R. (2002), "Language Acquisition", *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*. → <https://doi.org/10.1002/0471214426.pas0311>
- Gerbier Emilie, Koenig Olivier, Magnan Annie & Ecalle Jean, « Comment les intervalles temporels entre les répétitions d'une information en influencent-ils la mémorisation ? » *Revue théorique des effets de pratique distribuée, L'année psychologique 2015/3* (Vol.115), pages 435 à 462.
- Gleitman Lila (1990), "The Structural Sources of Verb Meanings", *Language Acquisition*, 1(1), 3-55. → https://doi.org/10.1207/s15327817la0101_2
- He, A. X. & Lidz Jeffrey. (2017), "Verb Learning in 14- and 18-Month-Old English-Learning Infants", *Language Learning and Development*, 13(3), 335-356. → <https://doi.org/10.1080/15475441.2017.1285238>
- Huth Alexander G., de Heer Wendy A., Griffiths Thomas L., Theunissen Frédéric E., Gallant Jack L. (2016), "Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex", *Nature*, vol. 532, pages 453-458.
- Huttenlocher Janellen, Vasylieva Marina, Cymerman Elina & Levine Suzan (2002). "Language input and child syntax", *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. → [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Lieury Alain, Van Acker Philippe, Clévéde Marielle, Durand Paul, « Les facteurs de la réussite scolaire : raisonnement ou mémoire sémantique ?, 2^e année d'une étude longitudinale en cycle secondaire (5^e) », *Psychologie et psychométrie*, 1992.
- Nonnon Élisabeth, propos recueillis et mis en forme par David Jacques, « Langage oral et inégalités scolaires Entretien », *Le français aujourd'hui*, n° 185, 2014.
- Peroz Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle », *Pratiques*, n° 169-170, 2016.

- Schwab Jessica & Lew-Williams Casey (2016), "Repetition across successive sentences facilitates young children's word learning", *Developmental Psychology*, 52(6), 879-886.
- Grossmann Francis, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques* n° 149/150, 2011.
- Xu Fei (2002), "The role of language in acquiring object kind concepts in infancy", *Cognition*, 85(3), 223-250.

RAPPORTS, CONTRIBUTIONS ET CONFÉRENCES

- Barbir Monica (2019), *The way we learn*, thèse de doctorat, Université PSL, Paris.
- Bianco Maryse, « Lire pour comprendre et apprendre, Rapport scientifique », Conférence Cnesco.
→ www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre
- Boiron Véronique, « Enseigner et apprendre le langage oral au cycle 1. Ruptures, rôle des maîtres et enjeux des activités scolaires », Formation La maternelle, une éducation prioritaire?, Ifé, 2012.
→ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/v-boiron-maternelle>
- Boisseau Philippe, « Le vocabulaire et son enseignement Comment enseigner le vocabulaire en maternelle », Éducol, 2011.
→ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/0/Philippe_Boisseau_111208_C_201580.pdf
- Camenisch Annie, Conférence à l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, 2018.
- Canut Emmanuelle, « Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire », Congrès Fname, Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?, 2009, Dole, France.
→ <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00524227>
- Cellier Micheline, « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire », Éducol, 2011.
→ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

- Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Références 2016 : l'enrichissement de la langue française*, ministère de la Culture, 2016.
→ www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/References-2016-l-enrichissement-de-la-langue-francaise
- Enquête Elfe (Berthomier Nathalie, Octobre Sylvie), *Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant*, ministère de la Culture - Département des études, de la prospective et des statistiques, 2018.
→ www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/L-actualite-du-DEPS/Primo-socialisation-au-langage-le-role-des-interactions-langagieres-avec-les-parents-durant-les-365-premiers-jours-de-l-enfant-d-apres-l-enquete-Elfe-CE-2018-2
- Inserm, Acquisition du langage oral : repères chronologiques.
→ www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/?sequence=10
- Inserm, « Cerveau. Les secrets de l'apprentissage », Sciences et santé, n° 4, 2011.
→ www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/6928/2011_04_22.html?sequence=6&isAllowed=y
- Picoche Jacqueline, « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », Éducol, 2011.
→ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

Conception graphique et suivi éditorial
Délégation à la communication

Exécution graphique
Opixido

Impression
MENJ

Février 2020

ISBN 978-2-11-152111-7



POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

