



Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie II. 1 – Lien oral-écrit

Lexique et syntaxe



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez **éduscol** sur :



Avril 2016

Sommaire

1. Interactions entre vocabulaire et syntaxe	3
1.1. L'acquisition des noms et des verbes	3
1.2. Les classes grammaticales	4
2. Le lexique	6
2.1. Les mots à apprendre	6
2.2. Des principes didactiques	8
2.3. Le vocabulaire mobilisé dans les domaines disciplinaires	8
2.4. Les relations entre les mots	10
3. La mémorisation	14
3.1 Une mémoire en plusieurs modules	14
3.2 Un processus de mémorisation en trois temps	15
3.3 Les facteurs favorisant la mémorisation	16
3.4 Pour fixer les acquis lexicaux : les outils et les jeux	18
4. La syntaxe	19
4.1 L'acquisition	19
4.2 Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage de la syntaxe	21

Repères de progressivité

Annexe : Le vocabulaire et la syntaxe dans les domaines d'apprentissage

La qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès à la langue de l'école et l'entrée dans l'écrit. Les corrélations entre réussite scolaire et compétences lexicales sont extrêmement fortes et, à cet égard, l'école maternelle a un rôle déterminant à jouer dans la prévention de l'illettrisme.

Il convient de rappeler que la capacité à rendre compte de réalités de moins en moins immédiates, et l'accès aux oraux coupés du contexte sont fortement liés aux compétences lexicales et syntaxiques acquises pour évoquer sans ambiguïté une réalité ou relater un événement absent (passés, futurs ou imaginaires). C'est cette habileté langagière qui doit être visée pour tous les élèves, particulièrement ceux qui sont les moins familiers du français parlé à l'école. Tous les dispositifs d'enseignement, d'accompagnement et de soutien doivent être mobilisés pour conduire un travail régulier sur la langue et compenser les inégalités linguistiques. L'apprentissage progressif d'un lexique varié et précis ainsi que la compréhension intuitive des règles qui régissent la structure des phrases conditionnent la maîtrise du français scolaire. Le temps de l'école maternelle doit être mis à profit pour permettre à tous les enfants de progresser en ce sens.

Il y a de constantes interactions entre syntaxe et lexique. Les deux sont mobilisés ensemble dans des échanges contextualisés. Pour faciliter la consultation de ces ressources, les deux rubriques sont séparées mais les zones de recouvrement sont constantes entre les deux ; les repères de progressivité croisent les deux domaines.

1. Interactions entre vocabulaire et syntaxe

L'enseignant doit prendre appui sur les repères relatifs au développement du langage concernant l'acquisition des noms, des verbes et des structures grammaticales. Des recherches récentes montrent les étroites interactions existant entre vocabulaire et syntaxe. Le système complexe qui s'organise autour du verbe est au cœur de l'acquisition du langage par l'enfant, aussi bien au plan lexical que grammatical¹.

1.1. L'acquisition des noms et des verbes

Les noms prédominent jusqu'à 20 mois.

La plupart des recherches montrent qu'à 20 mois, un enfant a acquis plus de noms que de verbes, et ce, dans de nombreuses langues dont le français, l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'hébreu, le néerlandais – le chinois et le coréen qui accordent plus d'importance au verbe faisant exception. Ce retard des verbes est perceptible non seulement en production mais aussi en compréhension : les enfants de 2 ans, 2 ans et demi comprennent mieux les noms que les verbes nouveaux. La prépondérance des noms et le retard des verbes sont dus à un certain nombre de facteurs :

- Les noms renvoient à des entités stables, faciles à percevoir et groupées de façon logique et identifiable (les objets, les personnes, par exemple) ; ils sont également très liés au processus de dénomination utilisé par les personnes de l'entourage alors que les verbes renvoient à des événements parfois fugaces (*rougir, cligner des yeux, sauter, partir*).

¹ Les informations de ce paragraphe sont largement inspirées de la contribution de Dominique Bassano, « Comment les verbes 'viennent' aux enfants » à l'ouvrage *Le verbe en toute complexité. Acquisition, transversalité et apprentissage*, L'Harmattan, 2014, p. 15-37, direction Corinne Gomila et Dominique Ulma.

- Les verbes se situent, le plus souvent, au milieu de la phrase (suivant la structure canonique Sujet-Verbe-COD), dans une position bien moins repérable que celles de l'initiale ou de la finale, plus aisément gardées en mémoire à court terme.
- Ils sont soumis à des variations de personne, temps, mode qui en modifient l'aspect. Il faut aussi, pour cerner le sens d'un verbe, s'appuyer sur des indices d'ordre linguistique, notamment la construction transitive ou intransitive.

Les verbes les plus utilisés jusqu'à 20 mois sont des verbes très contextualisés : des impératifs en rapport avec l'action ou l'attention qui favorisent les interactions (*tiens ; donne ; regarde...*) et des verbes (au présent) qui entrent dans des formules du genre *j'aime ; j'arrive pas*.

Importance des verbes à partir de 20 mois

À partir de 21 mois, il y a un rééquilibrage quantitatif des noms et des verbes, avec une explosion quantitative de ces derniers à partir de 26 mois ; les verbes deviennent nettement plus fréquents que les noms à 30 et 39 mois.

À partir de deux ans, se développent particulièrement les verbes d'action concrets, notamment les verbes de mouvement (*courir, sauter, s'asseoir...*), ceux qui désignent des actions (*casser, manger, ranger, laver, habiller...*). Les verbes de sens plus abstrait comme les verbes de perception (*voir, entendre, toucher...*) ou renvoyant à des états mentaux (*penser, réfléchir...*) ne sont produits qu'au milieu de la 3ème année. Mais cette évolution du concret vers l'abstrait affecte aussi l'acquisition des noms ; des termes comme *biberon, voiture, chat...* sont utilisés en premier.

Les temps et modes se différencient : après l'émergence, assez précoce, du présent et de l'impératif, arrive celle de l'infinitif et du participe passé (respectivement 12% et 9% des formes verbales, vers 3 ans), puis celle des autres formes.

Tous ces éléments relatifs au développement des noms et des verbes ne représentent qu'une moyenne ; les variabilités interpersonnelles sont très importantes : les décalages entre les productions peuvent être très sensibles.

1.2. Les classes grammaticales

Les interactions nettes entre les noms et les verbes apparaissent dans ces évolutions quantitatives. Il faut que le lexique d'un enfant ait atteint une « **masse lexicale critique** »² (plus ou moins 150 noms pour certains chercheurs), pour qu'il y ait une explosion de l'acquisition (4 à 10 mots nouveaux par jour) qui se combinent entre eux ; cette phase constitue le démarrage de la syntaxe ; les verbes et les mots grammaticaux peuvent alors se développer. Leur émergence et extension entraînent en retour une augmentation du stock lexical. De même, la capacité à combiner deux mots, qui survient généralement entre 20 et 24 mois, sert de premier format syntaxique : *Julien tombé* (qui correspond à *Julien est tombé* ou *Je suis tombé*). Cette nouvelle capacité à combiner deux unités va favoriser le stockage lexical. Syntaxe et vocabulaire sont donc liés.

Les mots grammaticaux ou mots-outils (prépositions, déterminants, conjonctions et pronoms) ont une grande importance en français, comme facteurs de liaison du discours. On les oppose aux **mots lexicaux** (noms, adjectifs, verbes, adverbes) qui ont un sens plein. Des chercheurs³ ont mesuré la répartition des mots, suivant les classes grammaticales. Aux environs de 39 mois (âge qui correspond à la classe de PS), les mots appartenant aux petites routines sociales (*bonjour, au revoir, ça y est...*) constitueraient 10% du stock lexical, les noms 26%, les verbes et les adjectifs 23%, et les mots grammaticaux 41%. Le français est une langue éminemment grammaticale, bien davantage que l'anglais, par exemple.

Les verbes et les mots grammaticaux ne doivent surtout pas être négligés : ils apportent une contribution importante à la compréhension des énoncés, notamment les prépositions renvoyant à la topologie (*sur, sous, devant, derrière...*) ainsi que toutes les conjonctions introduisant des relations entre les propositions. Les verbes sont essentiels, en lien avec les consignes et les activités de la classe mais aussi les histoires et les lectures documentaires. Ils constituent le noyau de toute phrase. Autour d'eux, s'articulent des sujets et des compléments.

Or, **les noms** sont fortement prégnants dans les choix pédagogiques et occupent une place centrale dans les imagiers : ils ne doivent pourtant pas faire perdre de vue que les autres classes sont nécessaires pour améliorer sa maîtrise de la langue orale. Progressivement, les enfants différencieront les sens des mots en fonction de la construction : *Pierre pousse Paul / L'herbe pousse*. La classe des noms a aussi des propriétés grammaticales ; les déterminants précèdent les noms et en signalent le nombre et le genre (sauf dans certains cas, notamment les noms propres). Dans un premier temps, les enfants réalisent des sons qui préfigurent, en quelque sorte, les déterminants « /e/ nez » « c'est /a/ chat ». Leur utilisation serait correcte aux alentours de 2 ans et demi, 3 ans.⁴ (Voir le discours d'Anicette, exempt de déterminants, dans la partie 4. « La syntaxe », ci-dessous).

Au-delà de ce processus de « grammaticalisation » des noms par l'accompagnement quasi obligatoire du nom par un déterminant se pose le problème du genre : les enfants dont la langue maternelle est le français apprennent le genre des noms, de façon très naturelle, dans leur environnement linguistique. Ceux pour lesquels le français est une langue seconde peuvent hésiter sur certains termes, surtout quand dans leur langue maternelle, le genre diffère ou n'est pas porté par des déterminants.

Les adjectifs qualificatifs sont à travailler dès la petite section, dans des situations variées et régulières (jeux, motricités, commentaires sur des photos, imagiers...) car ils sont indispensables pour caractériser les personnes, les matériaux, les objets et les lieux. Les appréhender par paires opposées favorise leur apprentissage en réseau, ce qui optimise la compréhension comme la mémorisation.

Les adverbes ont eux aussi une forte valeur sémantique : dans les textes narratifs, ils fournissent de précieux indices pour comprendre situations et émotions et anticiper la suite du récit. Certains adverbes constituent des connecteurs temporels ou logiques qui balisent l'avancée d'un récit (*puis, alors, enfin, tout à coup...*).

On le voit, la compréhension et la mémorisation des premiers récits passent par des compétences lexicales et syntaxiques de plus en plus riches. Il en va de même des autres discours, descriptifs ou explicatifs, par exemple.

3. Travaux de Dominique Bassano, en 2005 : études transversales portant sur 20 enfants par groupe d'âge, observés à 20, 30 et 39 mois.

4. D'après les travaux de Dominique Bassano, « Production naturelle précoce et acquisition du langage », *Lidil*, n° 31, 2005, 61-84.

2. Le lexique

Le **lexique** est une notion théorique : il désigne l'ensemble complet des mots d'une langue. Il est à distinguer du **vocabulaire** qui correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. Cependant, dans le langage courant, on emploie indifféremment les termes *vocabulaire* et *lexique*, ceux-ci étant considérés comme synonymes.

Il est important de rappeler que le lexique se trouve au carrefour d'autres secteurs :

- la phonologie pour la prononciation exacte des mots : les tout jeunes enfants rencontrent des difficultés pour produire certains groupements de phonèmes (*pestacle, crocodile, maicresse...*) ; la précision nécessaire se met en place au fur et à mesure de années, les sons étant discriminés de façon de plus en plus efficace ;
- la morphologie pour la formation des mots ;
- la sémantique pour le sens de mots ;
- la syntaxe : comme nous venons de le voir, dans le point précédent, son développement est lié à celui du lexique et le sens d'un mot peut être modifié par sa construction.

2.1. Les mots à apprendre

Le vocabulaire ne constitue qu'une partie du langage oral dont l'école maternelle vise l'appropriation mais il est considéré par les enseignants comme très important ; ils sont attentifs au niveau lexical atteint par les enfants car ils en connaissent l'impact dans les domaines d'apprentissage et le poids dans la réussite scolaire. Il y a de fortes variabilités interindividuelles dont certaines sont d'ordre socio-culturel ; il est donc nécessaire dans le cadre de la lutte contre les inégalités de doter tous les enfants d'un vocabulaire de plus en plus étendu. Il devrait être, environ de 2 000 à 2 500 mots à la fin de l'école maternelle, stock jugé nécessaire pour faciliter l'apprentissage de la lecture au CP. Rappelons aussi que des chercheurs ont quantifié le vocabulaire des enfants et des adultes et que, dès le CM2, des enfants ont un vocabulaire aussi étendu que certains adultes. Par ailleurs, la maîtrise d'un texte simple de la vie courante nécessite environ 5 000 mots.

Pour le petit enfant, acquérir des mots, c'est mettre en correspondance des unités du langage :

- avec des objets ou des personnes (désignées par des noms) ;
- avec des actions (désignées par des verbes et précisées par des adverbes) ;
- avec des propriétés ou des qualités des objets et des personnes désignées (rôle des adjectifs qualificatifs) ;
- avec l'expression des relations spatiales, temporelles ou logiques.

Les premiers apprentissages visent **les mots les plus fréquents**. Il existe plusieurs listes de fréquence établies à partir de corpus de mots plus ou moins étendus et proposant plusieurs modes de classements (fréquence, ordre alphabétique, nature)⁵. L'intérêt de ce type d'outils réside dans le fait que tous les mots du français fondamental doivent être connus de tous les enfants. Pour assurer ces compétences de base, il convient de privilégier une progressivité des acquisitions, en commençant par les mots relatifs aux actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos), aux activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions), les relations avec les autres (salutations, remerciements). Le langage en situation se déploie et se perfectionne dans les divers domaines qui offrent naturellement la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers mais d'abord en relation avec le vécu et les intérêts de jeunes enfants. Il serait incongru que les enfants soient entraînés, dans un premier temps, à mémoriser le lexique du monde esquimau ou de la forêt équatoriale, alors même que les mots désignant les réalités quotidiennes qui les entourent ne sont pas maîtrisés.

Mais les séquences s'orienteront progressivement vers des éléments plus abstraits, en rapport avec les récits personnels ou le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, relations entre eux, enchaînement logique et chronologique) et l'expression des émotions et sentiments.

L'ensemble des domaines d'apprentissage fournissent l'occasion d'élargir le vocabulaire des enfants (voir le point 2.3), ainsi que toutes les activités autour des documentaires et de la littérature : les enfants accèdent progressivement à un vocabulaire plus spécialisé ou plus rare qui n'a pas cours dans le quotidien. Par exemple, la qualification très recherchée dans l'album *Le voyage de l'escargot* de Ruth Brown : *un matin lumineux et ensoleillé, un coteau escarpé, un tunnel lugubre, un pont vertigineux, des fleurs ravissantes...* En fait, aucun mot n'est plus difficile qu'un autre à mémoriser. C'est juste un problème de compréhension, de production, de mémorisation lié à un usage familial du mot concerné. Si le papillon piéride est étudié en classe sur une période, son nom sera compris et mémorisé.

L'aspect quantitatif ne doit pas faire négliger l'aspect qualitatif ; les mots sont plus ou moins disponibles et on fait la différence entre le **vocabulaire passif** (vocabulaire compris mais non directement utilisé en situation de discours) comprend toujours un nombre de mots beaucoup plus important que le **vocabulaire actif** (vocabulaire utilisé) et ce, quelle que soit l'expertise du locuteur enfant ou adulte. Car ce dernier possède aussi un vocabulaire passif et une partie non négligeable des mots qu'il utilise sont l'objet d'une compréhension approximative. C'est bien la nécessité de produire et d'utiliser des mots qui favorise leur intégration réussie par l'enfant comme par l'adulte. Cette dimension est à prendre en compte dans les apprentissages pour ajuster les supports et les exigences qui seront différents en réception et en production.

L'apprentissage d'un mot ne dépend pas de la seule dénomination. Une des difficultés est liée au fait que **le mot s'applique à une classe d'objets** et non à une entité singulière, sauf pour les noms propres, dans la grande majorité des cas. Ainsi faut-il comprendre que le mot *chien* renvoie aux caractéristiques propres à tous les chiens, même s'il peut désigner un chien particulier, dans certains contextes (*Ce chien m'a mordu*). Un mot ne renvoie pas seulement à un référent mais à un concept, une image mentale. La boîte à chaussures, la boîte à lettres, la boîte à mots de la classe, la boîte à pain, au-delà des différences d'emplois et de formes, renvoient à l'idée d'un contenant, par exemple.

5. Voir ces listes sur le site EDUSCOL : <http://eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html>

2.2. Des principes didactiques

- » Varier les modes de regroupement pour pouvoir faire alterner les échanges en collectif avec des entretiens plus individualisés pour les enfants qui en ont le plus besoin. Plus les enfants sont jeunes, plus les groupes doivent être restreints.
- » Varier les entrées : croiser plusieurs types de situations d'apprentissage car le vocabulaire concerne le quotidien, tous les domaines d'apprentissage, les activités sur la littérature et les documentaires.
- » Ne pas survaloriser les noms et penser à laisser toute leur place aux verbes (voir ci-dessus)
- » Allier les apprentissages incidents à des activités explicites. L'oral est une préoccupation constante des enseignants de la maternelle ; le vocabulaire en est la partie la plus visible et les interventions didactiques peuvent en viser l'apprentissage de manière plus ou moins explicite. Il peut être « travaillé » dans des situations ordinaires, régulières comme le retour d'activités, dans les disciplines (voir le point suivant) où il est à la fois outil, vecteur des apprentissages mais aussi objet (dans la rétention du vocabulaire spécifique à la discipline) ; un cran au-dessus dès lors qu'il s'agit de souligner explicitement les relations existant entre les mots.
- » Veiller à ce que la langue cible de l'enseignant puisse constituer un modèle pour les enfants. Pour faire progresser les enfants, l'enseignant doit avant tout proposer un modèle langagier permanent et faire un usage abondant de la reformulation des propos des enfants. L'utilisation du langage en accompagnement de l'action et du vécu est l'objectif premier en petite section, mais les enfants doivent entendre l'adulte utiliser, très régulièrement, le niveau de langue mobilisé pour le rappel ou l'anticipation de réalités hors situation.
- » Pour que le vocabulaire soit acquis, il faut veiller à sa mémorisation ; un mot doit être présenté à de multiples reprises, dans des emplois un peu variés pour en affermir l'usage (voir plus bas).

Complémentairement la simple fréquentation du vocabulaire et des formes syntaxiques en situation ne garantit pas leur acquisition complète par les élèves. Un ensemble de séquences visant l'acquisition d'un vocabulaire donné et d'une syntaxe particulière se présentera donc le plus souvent sous la forme d'une alternance de séquences en situation et de séquences spécifiques.

2.3. Le vocabulaire mobilisé dans les domaines d'apprentissage

[\(Consulter la section I-3 Les situations d'oral dans les domaines d'apprentissage\)](#)



Tous les domaines offrent potentiellement des occasions de travailler le vocabulaire et le programme insiste parfois sur la nécessité d'employer les mots justes. Par exemple, dans le sous-domaine « Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées » : « L'enseignant utilise un vocabulaire précis : *cube, boule, pyramide, cylindre, carré, rectangle, triangle, cercle* ou *disque* (à préférer à *rond*) que les enfants sont entraînés ainsi à comprendre d'abord puis à utiliser à bon escient, mais la manipulation du vocabulaire mathématique n'est pas un objectif de l'école maternelle. »

Pour mieux comprendre ce qu'est le vocabulaire spécifique, on peut imaginer le lexique comme une étoile à plusieurs branches. Le corps de l'étoile est constitué par le lexique fréquent, fondamental. Chaque branche renvoie à un lexique de spécialité. Au bout de chaque branche, seuls quelques spécialistes produisent et maîtrisent les mots les plus précis. Un de ces mots peut

rejoindre le lexique commun, comme ADN par exemple, quand il est vulgarisé pour le grand public (au prix d'une approximation sémantique), quand il acquiert un usage imagé (« L'ADN d'une entreprise »), ou quand il devient une expression (« C'est dans son ADN »).

Il faut cependant veiller à ne pas réduire les situations à des prétextes au service des seuls objectifs linguistiques. Pour une approche transversale du langage, il convient d'associer systématiquement un objectif langagier à chaque situation d'apprentissage, tout en veillant à assurer un temps d'activité suffisant (activité physique par exemple) et une démarche spécifique (activités d'exploration en sciences par exemple) permettant d'atteindre les objectifs propres au domaine concerné. Cette double vigilance est une compétence professionnelle essentielle à développer pour que le maître place le langage au cœur des apprentissages.

Mais chaque domaine permet non seulement de travailler avec précision le vocabulaire qui lui est spécifique mais aussi d'activer, de manière naturelle et répétée, des structures syntaxiques.

[\(Voir l'annexe « Le vocabulaire et la syntaxe dans les domaines d'apprentissage ».\)](#)

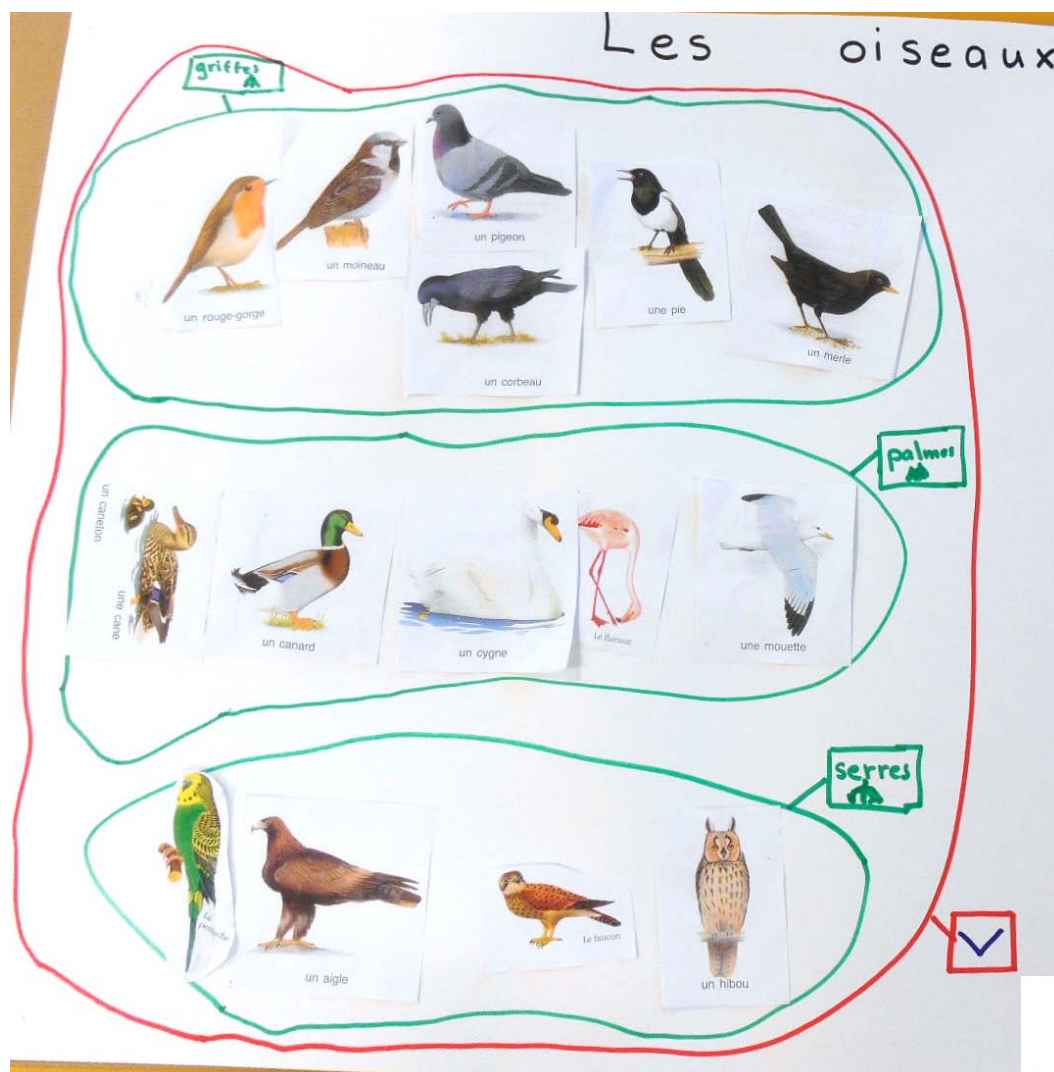
Un exemple dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » - MS-GS

Dans ce domaine, les diverses activités menées permettent d'utiliser et de nommer les différents matériaux, les outils, les traces, les supports... Le programme de 2015 précise que les « expériences s'accompagnent de l'acquisition d'un lexique approprié pour décrire les actions (*foncer, éclaircir, épaissir...*) ou les effets produits (*épais, opaque, transparent...*). »



Un exemple - GS

Les enfants ont trié des images d'oiseaux. Dans la famille des oiseaux, ils ont organisé trois sous-ensembles à partir de caractéristiques de leurs pattes : les oiseaux avec des griffes, des palmes ou des serres, utilisant ainsi le vocabulaire de spécialité et organisant des sous-ensembles cohérents.



2.4. Les relations entre les mots

Travailler le vocabulaire revient parfois à observer comment fonctionne la langue, en particulier les relations qui existent entre les mots.

Le lexique est un ensemble organisé : un mot n'est jamais isolé, il prend son sens par rapport à d'autres mots avec lesquels il entretient des relations de sens (synonymes, antonymes, champ lexical), des relations hiérarchiques (termes génériques, termes spécifiques) et des relations morphologiques (mots de la même famille).

Aussi enseigner le lexique ne se limite-t-il pas exclusivement à l'extension d'un capital de mots. Au cours des activités, les enfants peuvent manipuler un réseau de mots regroupés autour d'une thématique (le champ lexical), regrouper des mots dans des catégories différentes (la banane est un fruit / le chou un légume), opposer certains termes (*rugueux* et

doux), découvrir qu'un même mot peut avoir plusieurs sens en fonction de son contexte d'utilisation (*L'avion décolle / Je décolle une gomme*). Les registres de langue font partie, eux aussi, de l'usage des mots que l'on doit apprendre dès l'école maternelle : savoir qu'il existe plusieurs manières de dire la même chose et les mobiliser à bon escient selon les circonstances est un acquis fondamental à enseigner à tous.

L'enseignant peut donc organiser, à partir de la GS, des phases centrées de manière plus consciente sur des faits linguistiques précis, appelant une réflexion plus méthodique sur la langue.

Le sens des mots

Le sens des mots est sans cesse exploré, pendant les quatre années de l'école maternelle, et bien au-delà, dans tous les domaines d'apprentissage ou en rapport avec les activités de littérature. Il arrive parfois que certains projets tournent, explicitement et volontairement, autour d'un terme pour en explorer tous les emplois.

Exemple en Grande Section - Projet autour d'un fil.

Les enfants, accompagnés par la maîtresse, recensent tous les emplois qu'ils connaissent : le fil électrique, le fil à coudre et à broder, le fil de téléphone, le fil à couper le fromage, le fil élastique, le fil à broder, le fil dentaire et même... le fil d'Ariane, chacun étant illustré. Ils définissent ainsi, au fur et à mesure, le sème commun à tous ces fils : la faible épaisseur. Il est différencié d'éléments proches : de la ficelle et de la corde qui sont plus épaisses, du lacet plus gros et spécialisé, du ruban et du bolduc, plus larges et plus plats, du câble (électrique) qui contient plusieurs fils, etc....

On pourrait faire la même chose avec un objet concret du quotidien : la brosse qui peut être déclinée dans plusieurs emplois : pour les dents, les cheveux, les chaussures, les vêtements, par exemple.



Le champ lexical

Pour favoriser la mémorisation, il est fréquent à la maternelle de regrouper les termes autour d'un même thème ; les enfants, par exemple, apprendront les mots en rapport avec la toilette : les objets utilisés (*le gant, la brosse à dents, le peigne, la serviette...*), le mobilier (*le lavabo, la douche, la baignoire...*), les actions (*se laver, se savonner, s'essuyer, se sécher, frotter, se coiffer...*). Le corpus choisi dépend du niveau de la classe.

(Voir les trois séquences PS, MS et GS autour des habits, [Ressources, septembre, 2010](#)).

Dix petites graines
S'approprier le langage
Vocabulaire autour de l'album : les verbes d'action



Personnage	Action
Fourmi	transporte la graine
Pigeon	picore la graine
Souris	creuse (graine)
Limace	mange engloutit la pousse
Taupe	déterre la pousse

Personnage	Action
Chat	gratte (plant)
Balle	écrase (jeune plant)
Chien	piétine la grande plante
Puceron	dévore le bouton
Abeille	butine la fleur

La lecture des albums jeunesse permet aussi de créer des réseaux plus ou moins denses entre les mots qui sont, de multiples fois répétés par l'enseignant et repris par les enfants, à l'occasion des rappels de récits.

Exemple avec des MS-GS

Les enfants s'entraînent à raconter l'album de Ruth Brown, *Dix petites graines* et s'aident d'une petite affiche pour recenser les actions accomplies par les petits animaux.

Les mots contraires

La notion d'antonymie permet de relier, de façon, très facile les mots entre eux. Elle est facile à percevoir pour les enfants et l'opposition permet de définir de façon plus fine : le rugueux s'oppose bien au doux, le piquant au lisse, par exemple. Beaucoup d'albums exploitent cette relation entre les mots. Il est alors facile de créer un album dont chaque double page reprend un couple de contraires, rempli au fur et à mesure des rencontres et des occasions.

Les enfants utilisent aussi les contraires formés par les préfixes ; leurs essais – parfois hasardeux – montrent qu'ils ont bien compris le fonctionnement de la langue : un enfant assis sur une chaise qui demande à être « *déproché* » de la table, en opposition avec *approcher*.

(Voir le module 6, « Les mots contraires », [Ressources février 2014](#)).

Un mot peut avoir plusieurs sens

La langue française est polysémique. Les enfants peuvent découvrir, au cours d'une activité, qu'un mot a un sens différent de celui qu'il connaît. Ils découvrent ainsi qu'un terme peut avoir aussi plusieurs acceptions, notamment en changeant de domaine d'apprentissage. En arts visuels, le peigne n'y sert plus à coiffer mais à étirer la peinture ; le couteau n'est plus utilisé pour couper les aliments mais pour étaler la peinture. La forme, l'emploi de l'objet ont changé.

Mais on perçoit bien la similitude entre le sens : on glisse facilement d'un sens à l'autre : le peigne a toujours des dents.



Les mots de la même famille

La dérivation est un phénomène essentiel de la langue française et les enfants de l'école maternelle l'utilisent de manière très inconsciente. Elle participe grandement à l'augmentation du lexique d'un enfant qui fait preuve, très tôt, d'une analyse des modes de dérivation et les applique avec une grande créativité, en utilisant cependant les affixes les plus productifs, -eur par exemple pour les suffixes. Innovation dérivationnelle, surtout pour les noms et les verbes dès l'âge de 3 ans. *le crêmeur*.

De 4 à 6 ans, les enfants construisent facilement des mots dérivés. En fait, la structure est assez rudimentaire : repérer un radical et y adjoindre un suffixe n'est jamais aussi compliqué que de conjuguer un verbe ou d'en mémoriser les différentes constructions (directes, indirectes, par exemple).

[\(Voir le module 7 – La dérivation, les préfixes et suffixes, Ressources février 2014\)](#)

La catégorisation

Catégoriser, activité primordiale à l'école maternelle, permet de regrouper des éléments épars dans une même classe, avec parfois des effets d'emboitements. Les activités scientifiques permettent de classer le vivant.

L'alimentation, thème souvent traité à l'école, permet d'opérer des regroupements : les fruits, les légumes, les laitages, etc.

[\(Voir le module 2 – L'alimentation, Ressources février 2014\)](#)

3. La mémorisation

Le programme de 2015 consacre une rubrique complète à cette importante question, dans le cadre des modalités d'apprentissage à la maternelle. Il s'agit du « 2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant ». Il souligne le fait que « les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires ». Il est donc nécessaire de les aider dans ces processus et d'une manière générale, de leur faire « prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin ».

C'est aussi le cas pour l'apprentissage du vocabulaire. Acquérir le vocabulaire, c'est le mémoriser. Entendre un terme une fois ou deux ne suffit absolument pour le retenir, encore moins pour l'intégrer dans le stock du vocabulaire actif. L'enseignant doit donc connaître quelques éléments concernant le processus de mémorisation et les moyens à mettre en œuvre pour le rendre efficace car enseigner le vocabulaire consiste également à se donner les moyens de le fixer. Garantie de l'efficacité des apprentissages à long terme, la mémoire est en prise directe avec la problématique de l'illettrisme. En effet, pour ceux qui ont été scolarisés, l'illettrisme résulte du fait que rien n'a été stabilisé de manière irréversible.

3.1 Une mémoire en plusieurs modules

La mémoire est un système multiple avec plusieurs sous-systèmes, articulés les uns avec les autres :

- **la mémoire à court terme** dite « mémoire de travail » qui ne peut retenir que quelques éléments. Le programme parle de cette « mémoire temporaire » pour signaler que les informations qui y sont fugacement enregistrées s'appuient essentiellement sur l'aspect visuel, car la représentation par le langage n'est encore que partielle alors « qu'à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir ».
- **la mémoire à long terme** qui permet la conservation plus pérenne des informations et qui regroupe 3 modules :

- » la mémoire procédurale où s'enregistrent des automatismes et qui renvoie aux compétences sensori-motrices, à l'usage d'instruments et d'outils, comme par exemple, les crayons pour faire du graphisme et l'écriture ;
- » la mémoire épisodique relative aux événements autobiographiques, fortement en prise avec le contexte de mémorisation qu'il ne faut surtout pas négliger. Les enfants très jeunes mémorisent l'information (ou l'expérience), ainsi que le contexte dans laquelle elle est apparue. La mémorisation dépend « des situations et du vécu d'événements répétitifs », commentés par les adultes, dit le programme qui précise aussi l'importance de l'aspect émotionnel qui peut l'activer (avec la motivation, par exemple) ou l'entraver (en cas de stress, par exemple).
- » la mémoire sémantique qui stocke les informations transformées en connaissances générales, concrètes ou abstraites, et déconnectées du contexte d'apparition.

3.2 Un processus de mémorisation en trois temps

Le processus de mémorisation se construit en trois phases :

- » **l'encodage** qui correspond à l'acquisition d'une information dont l'individu conserve les caractéristiques essentielles mais sans retenir le mot à mot ;
- » **le stockage** qui correspond à la rétention des informations sous une forme hiérarchisée et structurée, chaque information étant mise en relation avec d'autres déjà stockées ;
- » **la récupération** qui permet à la personne de retrouver et de restituer les éléments mémorisés.

Les deux dernières étapes sont liées : plus le stockage est de qualité, plus la récupération sera aisée. Mais plus une information sera réactivée, plus sa mémorisation sera profonde. Le programme de 2015 lie aussi les deux opérations : il s'agit bien d'apprendre « en se remémorant et en mémorisant » et il revient au maître de rendre efficaces ces deux processus, grâce aux activités et dispositifs qu'il met en œuvre : « Il organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures pour s'assurer de leur stabilisation, et ceci dans tous les domaines. Engager la classe dans une activité est l'occasion d'un rappel de connaissances antérieures sur lesquelles s'appuyer, de mises en relations avec des situations différentes déjà rencontrées ou de problèmes similaires posés au groupe. »

Réactiver fréquemment un mot, par exemple, permet de l'ancrer de manière de plus en plus efficace dans la mémoire.

3.3 Les facteurs favorisant la mémorisation

Comment s'y prendre pour que les jeunes enfants, dont les acquis sont par définition labiles, stockent durablement les savoirs scolaires ? Très souvent évoquée par les enseignants, cette question constitue un point crucial. Le tableau suivant met en regard des repères très simples sur les conditions favorables à la mémorisation des informations en général et du lexique en particulier ainsi que les conséquences pédagogiques que cela induit.

Apprentissage – mémorisation et remémoration	
Des constats	Des conséquences pédagogiques
La mémoire ne retient que ce qu'elle comprend : la base de la mémorisation est la compréhension des données à enregistrer.	S'attacher à ce que les informations données soient claires. Assurer la compréhension des mots appris pour permettre leur mémorisation et remémoration. Ils doivent renvoyer à des réalités accessibles aux enfants et tenir compte de leurs capacités d'abstraction. Cultiver la transparence : expliciter le but des activités proposées, les attendus du maître et les procédures de travail : Que va-t-on faire ? Dans quel but ? Que va-t-on apprendre ce faisant ? Que faut-il faire pour réussir ? Comment s'y prendre pour cela ?
La mémorisation s'inscrit dans un projet donnant du sens aux données à enregistrer : il n'y a pas de mémorisation efficace sans projet d'utilisation des connaissances à mémoriser.	Montrer l'utilité de ce qui est à mémoriser, à automatiser et prévoir systématiquement le réinvestissement pour finaliser les apprentissages : mémoriser des listes de mots n'a pas de sens en dehors d'un projet d'utilisation. Toutes les acquisitions lexicales ne prennent sens que dans les situations de réemploi et de communication qui ont du sens pour les enfants.
La mémoire enregistre mieux les éléments structurés : la mémoire retient des ensembles organisés et non pas des données éparpillées. Pouvoir classer, catégoriser est une condition de bon fonctionnement.	Mettre les mots en relation les uns avec les autres (les mots appartenant au même champ lexical, ceux qui sont contraires...) Privilégier les activités de catégorisation et de classement qui permettent un stockage bien hiérarchisé. Les jeux des familles permettent de travailler efficacement sur les différents membres d'une catégorie.
La mémoire fonctionne d'autant mieux qu'on associe la nouvelle information à du connu : le savoir se construit par une mise en relation des connaissances antérieures avec le nouveau savoir à acquérir.	Établir le lien entre ce que l'on est en train d'apprendre et ce que l'on sait déjà. Rechercher les analogies (« C'est comme... », « Ça fait penser à... ») et les différences (« Ce n'est pas pareil que... »). Placer un objet dans sa catégorie permet de le mémoriser plus facilement car il partage des caractéristiques déjà connues.

La mémoire a plusieurs accès ; associer plusieurs codages (visuel, auditif, verbal...)	Plus les canaux de réception sont variés, plus l'information a de chances d'être mémorisée. À cet égard, des jeux sensoriels seront intéressants à fabriquer pour la mémorisation du vocabulaire, des objets concrets que l'on pourra reconnaître par le toucher, l'odeur ou la saveur, la couleur, la forme ou la sonorité et apprendre à nommer, à caractériser. Les outils créés qui associent aux mots et aux phrases des mages, des photographies, permettent de fixer les termes à mémoriser. Un chant se mémorise d'autant mieux qu'il est accompagné de gestes, de mimiques ; raconter avec des marionnettes et/ou en utilisant des maquettes permet d'ancrer le récit de manière plus sûre dans la mémoire.
La mémoire a besoin de réactivations : une seule rencontre est insuffisante et inefficace. L'entraînement est nécessaire pour fixer les acquis.	Les « enfants éponges » sont très rares. Pour la plupart, il est nécessaire de reprendre et de s'exercer. C'est le rôle des activités structurées et des séances spécifiques conduites en classe et en aide personnalisée. Les mots doivent être répétés dans des contextes différents pour en affermir le ou les emploi(s). Les jeux permettent de susciter de nombreuses répétitions, de façon motivante.
La mémorisation est en lien avec l'aspect émotionnel. Elle est favorisée par la motivation, contrariée par le stress. Les informations associées à des souvenirs positifs font l'objet d'un traitement et d'une assimilation optimisés. À l'inverse, les informations associées à des souvenirs pénibles risquent d'être bloquées lors du passage dans le cortex.	Choisir des axes de travail qui passionnent les enfants et emportent leur adhésion. Assurer un climat de travail bienveillant, sécurisant et valorisant. Croire aux possibilités de tous les enfants et le leur faire savoir. Pratiquer une pédagogie de la réussite : privilégier en maternelle une évaluation positive qui comptabilise les acquis, souligne les progrès et non les manques ou les difficultés.
La mémoire a besoin de pauses.	Ménager des temps de « décantation ». Doser le nombre d'informations à mémoriser pour éviter la surcharge. Préférer un apprentissage « distribué » en plusieurs temps court plutôt que massé dans une durée trop longue, incompatible avec les facultés de concentration des enfants.

3.4 Pour fixer les acquis lexicaux : les outils et les jeux

Les mots, pour être mémorisés, ont besoin d'être réactivés ; ils le seront d'autant plus facilement qu'ils auront été consignés dans des outils récapitulatifs de ce qui a été appris : des affiches, des frises, des albums créés par la classe, des photos légendées, des tableaux, des imagiers (avec un mot ou une phrase)... Ils constituent une mémoire externe qui permet les réactivations. De nombreux exemples ont été donnés dans cette section.



Tous les jeux contribuent à la rétention en mémoire : jeux de kim, de memory, les dominos, les jeux de lotos, le jeu des familles qui permet de travailler spécifiquement la catégorisation... Ils sont utiles aussi bien en réception qu'en production, à condition que les règles soient modifiées pour favoriser systématiquement la verbalisation. Les devinettes sont particulièrement utiles, aussi bien lexicalement que syntaxiquement : les enfants peuvent les créer et y répondre.



(Voir « L'alimentation » - Annexes – Jeu de loto sur les aliments - Ressources, février 2014)

4. La syntaxe

Comme dit précédemment, la connaissance des mots et les règles d'assemblage qui fondent la syntaxe de notre langue se construisent de manière conjointe, lexique et syntaxe étant indissociables dans tout acte de parole. En mobilisant et en agencant les mots dans des énoncés de plus en plus précis, les enfants progressent vers la maîtrise de leur langue en s'appropriant les structures syntaxiques qui la caractérisent.

4.1 L'acquisition

Le rôle joué par l'environnement est aussi important pour la syntaxe que pour le lexique. Chaque langue possède des spécificités prosodiques, phonologiques et des règles particulières régissant la syntaxe⁶. Le tout petit les perçoit dans le discours des adultes qui s'adressent à lui et tient compte au fur et à mesure des particularités de la langue à laquelle il est exposé, aidé par les effets prosodiques et les intonations qui structurent les phrases en unités distinctes. Si la langue comporte des désinences, il est obligé de faire attention à la terminaison des mots ; mais en français, il doit porter son attention sur l'ordre des mots qui détermine le sens de la phrase, généralement construite sur le modèle sujet-verbe-complément. *Pierre bat Paul* a un sens différent de *Paul bat Pierre*. Le bébé puis l'enfant repère ainsi l'ordre des unités mais aussi les combinaisons et corrélations qui s'élaborent entre les termes. Il sélectionne les plus fréquentes dans les énoncés des adultes et les utilise, dans un premier temps comme une « formule » un peu figée, dans le même contexte (*ouè ? = où il est ? èa = elle est là ; patè = par terre*). L'agencement des premiers mots n'est donc pas dû au hasard mais à l'exposition à la langue des adultes. Il y a une forte corrélation entre le parler des parents et adultes environnants et celui de l'enfant.

L'enfant ne mémorise donc pas seulement un mot auquel serait affecté un sens mais aussi son environnement. Reliant le vocabulaire à la syntaxe, il apprend progressivement pour chaque mot, les constructions et les significations qui lui sont attachées, certaines plus fréquentes que d'autres sont donc mémorisées avant les autres. L'acquisition s'effectue, au cas par cas et en fonction des échanges ; celle des verbes est plus difficile. L'enfant met du temps pour récolter et mémoriser l'ensemble des constructions afférentes à un verbe donné ; certains acceptant plusieurs sortes de compléments (groupes nominaux et prépositionnels, subordonnées complétives...)

On voit aussi la complexité d'utilisation d'un verbe très fréquent comme *aller* : aller en (voiture, Espagne), aller à (la campagne), aller chez (sa mère), aller par (les chemins), aller (loin, mieux...), aller sur (les traces de). Suivi d'un infinitif, il a un rôle de semi-auxiliaire (*il va partir*) et fonctionne aussi comme substantif : *un aller, un aller simple, un aller retour*... L'enfant doit également ajouter progressivement les marqueurs grammaticaux (personne, genre, nombre, temps). Beaucoup manquent dans un premier temps (*manger bébé, pati papa*) et sont intégrés progressivement.

Les premières périodes d'assemblage des mots sont caractérisées par l'omission très fréquente des déterminants, prépositions ainsi que des pronoms et auxiliaires pour les verbes.

6. E.V. Clark, « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français », *Langue française*, n° 118, 1998, p. 49-60.

« Le lexique et les constructions dans l'acquisition de la syntaxe », Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et langue étrangère, Université de Franche Comte, n° 631, novembre 1995, p. 61

Mais vers 3 ans (avec de grandes variabilités interindividuelles), apparaissent les pronoms sujets (*je, tu, il...* ; les pronoms objets comme *le* et *la* sont plus tardifs, ainsi que le réfléchi, *se*), les déterminants (avec souvent une surgénéralisation de l'article défini), les prépositions et le début de la conjugaison.

Vers 4-5 ans, le maniement des pronoms est correct, ainsi que l'usage du nombre et du genre et des flexions verbales, même si des réglages restent à faire (extension par exemple de la marque « é » aux verbes des autres groupes : *il a rié = il a ri, il a boivé = il a bu*). L'attention de l'enseignant doit être constante et se fixer sur les points à rectifier encore.

Exemple – Petite Section de maternelle

Petit groupe de 4 élèves. L'enseignante montre des photos prises lors de la séance de motricité. Vidéo Banque de séquences didactiques « Motricité et production langagière en petite section de maternelle ». <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885817>

M : Louca tu veux m'expliquer ce qu'elle fait Anicette

Louca : il a sauté il a mis l'anneau sur le bâton

M : il a sauté ? Est-ce qu'Anicette est un garçon ?

[Sur une autre photo, la même erreur est commise par Louca]

M : qu'est-ce qu'elle est en train de faire là Anicette ?

Louca : il est en train de lancer le sac de riz sur le tapis

M : elle + alors + il non + c'est pas il Anicette + c'est une fille comment tu dis ?

Louca : il

M : il + non + c'est

Louca : elle

M : elle

Louca : elle est en train de lancer le sac de riz sur le tapis

M : très bien

Cet enfant qui a un bon niveau de langage dont témoigne la construction de ses phrases peine encore sur le genre des pronoms ; l'intervention explicite et réitérée de l'enseignante peut lui permettre de surmonter cette difficulté, tout à fait ordinaire à son âge.

Le schéma de la phrase organisée autour d'un verbe de base doit être intégré par tous les enfants en fin de GS ; il faut les amener à produire en situation fonctionnelle des phrases simples, affirmatives ou négatives, relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives) puis progressivement travailler les enchaînements de phrases et des phrases complexes. On peut attendre, fin de GS, des phrases avec des relatives, complétives, circonstancielles, notamment des causales avec « parce que ». Mais les différences entre enfants peuvent être très importantes. Au même âge, certains enfants ont peu de moyens syntaxiques à leur disposition quand certains autres construisent très correctement leurs énoncés : « Il va lancer la balle pour essayer de faire tomber la quille » (fin PS).

La longueur moyenne d'un énoncé et sa complexité sont des indicateurs de la maturité syntaxique d'un enfant⁷.

7. Expertise collective, Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie - Bilan des données scientifiques, Editions INSERM, 2007, p. 17.

Tableau 1.III : Six stades de l'échelle LME (Longueur moyenne de l'énoncé)

Phases	LME (en morphèmes par énoncés)	Âge (mois)	Caractéristiques
I	1 à 2	12 à 26	Énoncés à 1 ou 2 mots
II	2 à 2,5	27 à 30	Énoncés à 2 mots et +
III	2,5 à 3	31 à 34	Phrases simples
IV	3 à 3,75	35 à 40	Phrases complexes
V	3,75 à 4,5	41 à 46	Coordination de phrases
> V+	> 4,5	> 47	Construction de récits

4.2 Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage de la syntaxe

Le modèle magistral

La langue est un objet éminemment culturel et les normes du code ne s'inventent pas. Pour se les approprier, il faut pouvoir s'appuyer sur des modèles. Les discours auxquels sont exposés les enfants à la maison et sur lesquels ils fixent leurs productions sont très différents, quantitativement et qualitativement. Certains entendent des énoncés normés, d'autres, non. Pour ne pas accentuer les différences, l'enseignant doit faire entendre à tous ses élèves une langue cible de qualité. Il offre en permanence à ses élèves un langage simple, adapté mais dénué de toute approximation. Il est un modèle vivant pour ses élèves. La rigueur de la langue magistrale s'exerce sans relâche tout au long de la journée de classe et doit être accentuée dans les moments spécifiques dédiés à l'apprentissage de la langue. Il s'agit là de la première qualité du professeur des écoles en école maternelle.

Le modèle de l'écrit

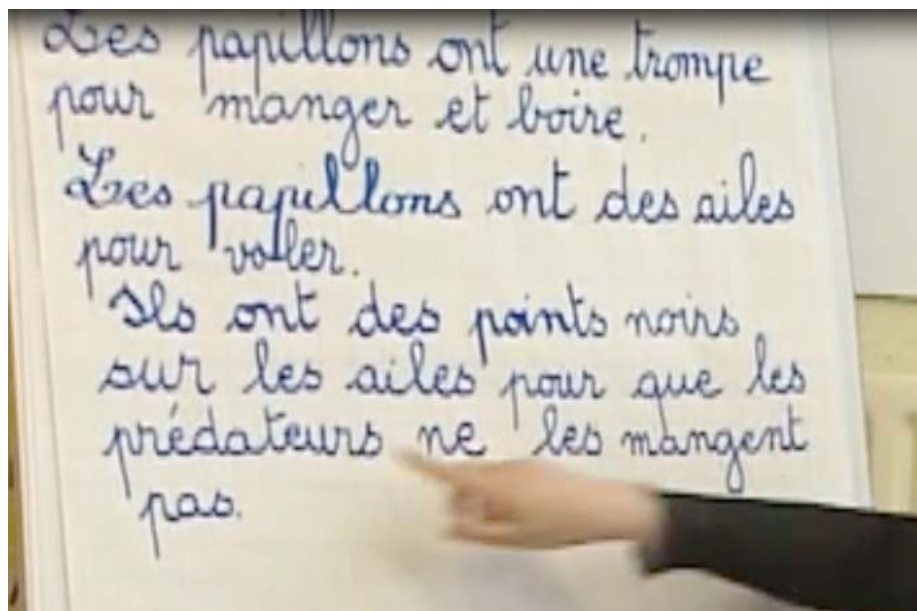
Par ailleurs, les langues orales et écrites ont des syntaxes sensiblement différentes ([Consulter texte de cadrage II. L'oral et l'écrit, 1.2. La dimension linguistique](#)). Il faut donc que, tout en restant simple, l'enseignant rapproche ses discours de la structure de l'écrit et qu'il présente d'autres modèles permettant le développement des habiletés dans le domaine de la syntaxe. Les comptines et formulettes, poèmes, chansons, sont très utiles pour engranger des structures et des manières de dire plus élaborées que le langage ordinaire. Si l'on prend pour exemple la formule bien connue « Où vas-tu ? Que fais-tu ? M'entends-tu ? », il est fort probable que cette façon de poser des questions jouant sur l'inversion sujet-verbe ne ressemble pas aux formulations ordinaires auxquelles sont habitués la plupart des enfants et peut même leur paraître étrange. Elle fera l'objet d'une attention particulière en compréhension comme en production.

Il incombe donc à l'école maternelle de les leur faire découvrir. Les caractéristiques linguistiques guident le choix des textes à mémoriser ; c'est un critère qui mérite d'être plus largement utilisé.

Les lectures d'albums de littérature de jeunesse sont des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit.

La comparaison entre les productions orales et écrites est particulièrement précieuse de ce double point de vue ([Voir la dictée à l'adulte, II.4](#)). Les affiches réalisées avec les élèves (comptes rendus d'expériences, retour sur un projet) sont parfois rédigées sous forme de liste qui exclut les corrélations entre les éléments ou qui privilégie la juxtaposition : « on a » « on a » ». Elles peuvent aussi témoigner d'une syntaxe plus élaborée.

Exemple : Vidéo « Le papillon piéride ». L'affiche créée relève de la syntaxe de l'écrit avec les deux premières phrases contenant des groupes prépositionnels verbaux et une troisième, complexe, avec une circonstancielle de but et le « ne » nécessaire au système négatif, souvent omis à l'oral.



En motricité, on apprend à rouler et à s'équilibrer.

En faisant la roulade :



En roulant comme une saucisse :



En marchant sur la poutre :




En marchant sur des plots et des lattes :



Dans cette affiche, utilisation du gérondif.

Une approche transversale et des séances spécifiques

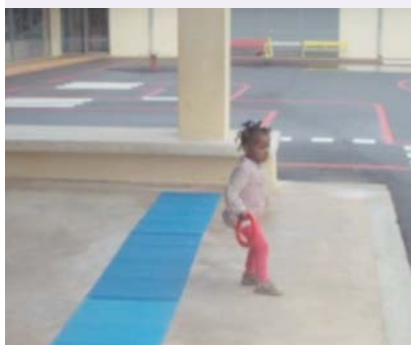
Comme pour le lexique, ces compétences se développent dans le cadre de séances intégrées aux activités de la classe ou de séances spécifiquement dédiées à la langue, en appui sur des objectifs précis toujours définis par l'enseignant en amont de la séance. Les principes de mise en œuvre développés pour le lexique s'appliquent de la même manière à la syntaxe : le développement des compétences syntaxiques doit faire l'objet d'une préoccupation quotidienne et être mis en œuvre dans une approche résolument transversale. Les activités relevant des différents domaines sont potentiellement des supports pour développer les habiletés dans ce domaine aussi. Il convient de repérer les opportunités et de les exploiter : la formulation d'une demande, d'une observation en sciences ou la justification d'un choix sont autant de tâches langagières que les enfants doivent apprendre à gérer.

(Voir annexe : le vocabulaire et la syntaxe dans les domaines d'apprentissage)

La progression des apprentissages prendra appui sur les repères de progressivité déclinés à la fin de ce document et permettra de fixer les priorités propres à chaque section. Les principes mis en avant pour la stabilisation des acquis lexicaux valent également pour la syntaxe : l'exercice régulier des compétences est impérativement requis pour stabiliser le maniement des structures de la langue ; cet objectif sera au cœur des séances spécifiques en classe, comme durant les séances d'aide personnalisée, et **les jeux** favoriseront la répétition sans laquelle la maîtrise ne peut être atteinte.

Une attention particulière à l'égard des élèves qui en ont le plus besoin.

Les compétences langagières, aussi bien au plan lexical que syntaxique, sont très hétérogènes et il faut aider particulièrement ces élèves par des sollicitations fréquentes, bien ciblées et génératrices de progrès.



Exemple. Petite Section de maternelle

Petit groupe de 4 élèves. L'enseignante montre des photos prises lors de la séance de motricité. IL faut décrire le parcours effectué (prendre un anneau, courir au-dessus d'un tapis, mettre l'anneau sur un bâton). Vidéo Banque de séquences didactiques « Motricité et production langagière en petite section de maternelle ». <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885817>



Pendant l'atelier de langage, l'enseignante sollicite le plus souvent possible Anicette. Celle-ci, entrée en classe de PS à 2 ans et demi, est arrivée en France, un an auparavant. En début d'année, son langage n'était pas du tout compréhensible, réduit à quelques sons. L'enseignante la fait participer toute l'année à tous les ateliers de langage. Ses énoncés, enregistrés au mois de juin, montrent les progrès effectués et le chemin qui reste à parcourir.

M : Qu'est-ce que tu fais sur cette image, Anicette ?

Anicette : Couru

M : J'ai couru

Anicette : et sauté

M : J'ai couru + alors + enlève les doigts [de ta bouche] pour expliquer ; avec quoi tu as couru, essaie de m'expliquer

Anicette : anneau

M : alors fais-moi une phrase

Anicette : Couru l'anneau sauté l'anneau

M : après tu as sauté + j'ai couru avec l'anneau et après j'ai sauté + hein +

[...] Sur une autre photo

M : qu'est-ce que tu as fait Anicette, là

Anicette : ai posé anneau bâton

M : j'ai posé l'anneau sur le bâton, très bien !

L'enseignante fait systématiquement un effort pour comprendre ce que dit Anicette (alors qu'il est parfois un peu difficile de reconstituer l'énoncé produit), construisant ainsi une réelle situation de communication avec elle. D'autres enfants ont verbalisé les actions, avant elle, lui donnant des modèles à suivre ; elle s'appuie sur du « déjà dit ». L'enseignante se saisit des réussites de l'enfant, complète ses énoncés (qui éliminent la plupart des mots grammaticaux dont les pronoms et les prépositions), reformule et encourage, lui faisant ainsi prendre confiance en ses moyens, sans jamais s'acharner à obtenir une réponse canonique que l'enfant, pour le moment, ne peut pas reproduire.

On peut être étonné par la demande de l'enseignante « Alors, fais-moi une phrase ». Elle ne vise pas la production d'une phrase canonique mais refuse la phrase réduite à un mot ou deux. De fait, même si l'exigence magistrale reste floue pour Anicette, la petite fille y répond en allongeant son énoncé et en le complétant. Ces tentatives, répétées, vont permettre à l'enfant de comprendre de mieux en mieux cette attente et la combler.

Elle reprend également les énoncés d'autres élèves dont le niveau de langue est bien plus élaboré mais qui achoppent encore sur certaines constructions : *J'ai lancé le ballon par le tapis // J'ai lancé le ballon sur le tapis ; Elle a sauté le tapis // Elle a sauté par-dessus le tapis.*

Face aux difficultés linguistiques que peuvent rencontrer certains enfants, l'enseignant peut être tenté de laisser de côté l'aspect syntaxique pour se concentrer sur l'acquisition lexicale ; ce serait une erreur car la syntaxe peut être motrice. Tenir un propos sur le monde environnant, en situation, oblige à mettre en place une phrase centrée sur le verbe avec des places vides à remplir : sujet et compléments. La voie d'acquisition de la langue seconde passe par la syntaxe⁸. Des enfants non francophones, même en GS, peuvent ne communiquer que par l'intermédiaire du mot-phrase donc d'un énoncé sans syntaxe. Les mettre en position de faire des phrases permet, naturellement, d'utiliser le vocabulaire.

8. Jean-Charles Rafoni, « L'acquisition du vocabulaire en langue seconde », Dossier Eduscol, Textes de références, 2011.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/8/JC_Rafoni_111202_avec_couv_201148.pdf

Varier les modes de questionnement

La capacité des enfants à structurer leur syntaxe est étroitement liée à la qualité et à la complexité des énoncés qu'ils sont invités à produire. À cet effet, l'enseignant devra être extrêmement vigilant à ses modes de questionnement et de sollicitation : les questions fermées ou les énoncés à trous qui appellent des réponses en un seul mot ne permettent pas aux élèves de s'engager dans la production d'un énoncé « consistant » et compromettent les progrès dans la maîtrise de la syntaxe

L'enseignant peut utiliser une très large palette de modes de questionnement efficaces.

Des questions ouvertes

Les questions fermées, souvent introduites par des pronoms interrogatifs (qui, à qui, que, qu'est-ce qui, où, lequel, laquelle), induisent des réponses partielles qui prennent le plus souvent la forme d'un groupe nominal (GN); seul le passage à l'écrit peut justifier l'exigence d'une phrase complète qui assure l'autonomie sémantique de la réponse. Ainsi, « ma robe rouge » nous donne peu d'information. Ce groupe nominal peut répondre à diverses questions : « Quel vêtement préfères-tu ? », « Que cherches-tu dans ton armoire ? » « Que t'a offert ta mamie pour ton anniversaire ? » C'est l'enchaînement question-réponse qui donne, dans ce cas, tout son sens à l'énoncé.

L'usage des adverbes interrogatifs (quand, comment, pourquoi) induit souvent des phrases plus riches incluant des compléments de phrase ou des subordonnées circonstancielles en réponse à des questions de fait plus ouvertes.

Le questionnement indirect

C'est une modalité très fertile : « Je me demande si, pourquoi, qui, où ... », « Je ne sais pas ... », « Je ne comprends pas pourquoi, comment... ». Utilisé par le maître, ce mode de formulation a pour effet l'intériorisation du questionnement par le récepteur qui s'investit dans l'élaboration de réponses variées que le maître l'engage à justifier : « Tu es sûr que ? », « Tu crois ? » « Est-ce que tu sais ? » Cette stratégie génère une véritable implication dans la prise de parole pour partager ses connaissances ou exprimer ses croyances.

L'émission d'hypothèses

« Peut-être que... », « Et si... », « Si ça se trouve... », « Je pense que... ». Amorcée par le maître, elle constitue une formidable ouverture pour enrôler l'enfant dans l'élucidation d'un mystère, l'expression de ses représentations ou l'explication d'une observation en sciences, l'anticipation d'une action à venir ou de la suite d'un récit.

Les contresens ou les fausses déclarations

Le maître ou la marionnette ne comprend pas ou fait mine de ne pas comprendre ce que veut dire l'enfant. Il fait une remarque incongrue, avance une hypothèse erronée, formule une consigne fantaisiste. C'est là une occasion idéale pour susciter la production de phrases négatives et la restauration de la bonne réponse. L'implication des enfants est assurée dans ces situations qu'ils affectionnent particulièrement car ils endossent alors le rôle de « redresseur de torts ».

La sollicitation du point de vue des enfants et sa justification

« Qu'est-ce que tu en penses ? », « Tu crois ? », « Pourquoi n'es-tu pas d'accord avec... ? »

L'utilisation des connecteurs et des embrayeurs

Ceci est particulièrement efficace dans la narration (reprise d'histoires connues ou histoires inventées) : « Mais », « Un jour », « Tout à coup », « Soudain », « Alors », « Puis », « Pendant ce temps ». Leur seule formulation par le maître enclenche la production d'un énoncé qui atteste le développement de la capacité à se situer dans le schéma narratif et qui contribue à le renforcer.

Les vertus du silence

C'est là un excellent moyen de susciter le questionnement des enfants. Trop rare dans les séances de langage saturées par la parole magistrale, le silence du maître permet aux enfants de « se lancer » et d'aller jusqu'au bout de leur propos en enchaînant plusieurs phrases. L'enregistrement de séances de langage montre que ces occasions sont trop rarement offertes aux enfants.

REPÈRES DE PROGRESSIVITÉ

Objectifs	Produire des phrases, même très courtes	Produire des phrases de plus en plus longues, correctement construites. Utiliser avec justesse le genre des noms, les pronoms usuels, les prépositions les plus fréquentes.	Produire des phrases complexes, correctement construites.
Situations - Supports	Toutes les situations, toutes les activités et tous les objets et supports constituent des occasions de développer la qualité du langage des enfants en classe. Il convient donc pour le maître d'exercer en permanence cette vigilance, de repérer dans sa pratique toutes les occasions afin de les exploiter. Le langage ne s'apprend pas seulement dans le moment de langage inscrit à l'emploi du temps : c'est une fonction qui doit être exercée en permanence. Pour être efficace, le maître doit se fixer des objectifs précis et progressifs sur le plan du lexique et de la syntaxe.	Jeux de devinettes sur des objets très ressemblants nécessitant la production : • d'une phrase complexe : groupe nominal enrichi, propositions subordonnées ; • d'une question précise. Reprise d'une chronologie (recette, fabrication d'un objet, histoire ou récit de vie). Prolongement d'une histoire ou d'une comptine à structure répétitive. Première pratique du langage hors situation (relation d'événements vécus, rappel de récit connus...). Justification d'un choix.	• Dans le cadre de séances intégrées en lien avec les différents domaines pour décrire, expliquer, raconter. Pour que les objectifs soient atteints, il est indispensable pour l'enseignant de formuler en amont avec une grande précision les objectifs ciblés (ex : poser une question en utilisant telle ou telle structure, formuler une phrase négative en utilisant la double négation, produire une justification en utilisant « parce que »). L'explicitation de ces objectifs est intéressante pour que les enfants centrent leurs efforts sur la manière de dire les choses, sur « le bien parler ». Cette même précision s'impose pour procéder à une évaluation rigoureuse des acquis. • Dans le cadre de séances spécifiques ou d'exercices de systématisation s'appuyant sur des albums, des comptines et autres supports nécessitant l'utilisation réitérée d'une forme syntaxique spécifique. Jeux d'imitation : « À la manière de... » (ex : « Quand je serai grand, ... »). Pratique hebdomadaire du langage hors situation (relation d'événements vécus, transcription d'observations en sciences, rappel de récits connus...). • Production individuelle d'un texte dicté à l'adulte. • Contribution à la production collective d'un texte long (informatif ou narratif) transcrit par le maître : l'effort portera alors sur l'inscription des énoncés produits dans la cohérence du texte et sur la qualité de la langue utilisée pour passer de l'oral à l'écrit.

Langage mis en oeuvre	Prendre en compte le lexique ou la forme syntaxique dans le cadre d'une interaction avec l'enseignant : réagir en reformulant ou complétant son propos (à évaluer en situation). Produire des phrases déclaratives comprenant un groupe nominal sujet avec ou sans redondance (ex : « le camion, il roule vite ») et un groupe verbal (GV). Décrire une image en appui sur du vocabulaire connu. Produire des phrases impératives ou déclaratives pour formuler de différentes façons une demande à l'adulte (à évaluer dans une situation de choix ou de distribution animée par l'adulte dans le cadre d'un atelier).	Produire des phrases comportant un groupe nominal sujet expansé (adjectif épithète, complément de nom, proposition relative) et un groupe verbal enrichi (COD, COI, attribut du sujet, adverbess...). Produire des phrases complexes dans un contexte modélisant (formulettes, comptines, albums et jeux mobilisant des structures répétitives). Produire des phrases interrogatives dans des situations fonctionnelles de la vie de la classe. Produire des explications (utilisation de « parce que »). Associer nom et déterminant correspondant (support : objets réels ou imagiers). Corriger des productions erronées. Réinvestir les structures exercées dans un nouveau contexte.	• Produire des phrases comportant : – un groupe nominal sujet et groupe verbal enrichis (COD, COI, complément de nom, groupe nominal prépositionnel, adjectifs qualificatifs, propositions relatives, adverbess) ; – GN + GV + complément de phrase (compléments circonstanciels). • Produire des phrases de plus en plus complexes dans un contexte modélisant (formulettes, comptines, jeux mobilisant des structures répétitives, albums narratifs ou documentaires offrant une trame à imiter). • Réinvestir les structures exercées dans un nouveau contexte. • Apporter des améliorations à une première formulation, pour passer de l'oral à l'écrit, en dictée à l'adulte et témoigner ainsi d'une première maîtrise de la syntaxe de l'écrit : cohésion assurée par l'usage non ambigu de quelques pronoms, enchaînement de deux ou trois phrases. • Participer à l'élaboration collective d'un texte long : – contribution à l'élaboration de la trame (au moins deux propositions cohérentes) ; – formulation d'une phrase qui fait suite à la relecture du début du texte par le maître ; – proposition d'une phrase au moins relevant de la langue de l'écrit.
-------------------------------------	---	--	--

Objectifs	Favoriser l'emploi des verbes conjugués au présent de l'indicatif, à l'impératif ainsi que l'utilisation des personnes. Accompagner les enfants dans le maniement du « je » et du « tu ».	Favoriser l'emploi de temps du passé et du futur.	Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme exacte du verbe conjugué).
Situations - Supports	L'enseignant relate devant les enfants les actions en train de se faire : « j'ouvre le robinet, je me lave les mains » ou « Maëva prend le savon » puis demande aux enfants de le faire à leur tour. L'enseignant reformule les propos des enfants : « cacher Pipo » = « Pipo se cache »	L'enseignant utilise explicitement le passé et le futur devant les enfants, lors d'un rappel de récit ou l'anticipation d'un projet Il rectifie les énoncés des enfants : « rendu la boîte » = « il t'a pris la boîte ? » Faire rappeler oralement une sortie effectuée (à la piscine, au zoo, dans un jardin...). En dictée à l'adulte, en GS, faire un compte rendu quotidien des activités de la journée pour en informer les parents : « Aujourd'hui, nous avons lu.... »	L'enseignant utilise tous les temps et met en scène explicitement l'un d'entre eux, lors d'un rappel de récit ou l'anticipation d'une sortie, par exemple Formuler des projets vécus ou à venir (rappel et anticipation). Utiliser des temps du récit (imparfait/passé simple). Utiliser le futur : futur proche (« Nous allons souffler les bougies. ») et futur de l'indicatif (« Demain, nous décorerons le sapin. »). Utiliser l'infinitif et/ou l'impératif dans les fiches techniques et les recettes. S'appuyer sur des albums, des comptines et autres supports nécessitant l'utilisation d'un temps spécifique « Si j'étais... »
Langage mis en oeuvre	Produire des énoncés utilisant « je » et « tu » et le présent de l'indicatif.	Produire des énoncés oraux et écrits qui s'inscrivent dans le passé ou le futur. Utiliser les diverses frises de la construction du temps social pour récapituler ou se situer : - frise des anniversaires passés, présents et à venir - frise des saisons : nous sommes, nous étions, nous serons en hiver... (en GS) Dans le domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique » l'enseignant peut anticiper sur les actions à venir (futur) ou récapituler l'activité passée à partir de photos (passé composé).	Produire un énoncé qui s'inscrit clairement dans le passé ou le futur. Maîtriser intuitivement l'usage des temps même si la forme n'est pas exacte : « Il faisait. », « Il mourira. ». Maintenir cette cohérence temporelle dans deux phrases successives, au moins.

Objectifs	Dénommer les objets du quotidien, les animaux, les éléments de la nature.	Connaître quelques termes génériques (animaux, fleurs, vêtements, ingrédients, matériel, outils....). Identifier et nommer, dans une série d'objets (réels ou sous forme imagée), ceux qui font partie de la classe d'un générique donné.
Situations - Supports	Utiliser des imagiers, de petites vidéos et faire vivre les situations le plus possible et dans toutes les occasions, de la plus quotidienne (l'habillage, par exemple) à des séquences organisées (autour du jardinage, par exemple).	Reprendre et étendre l'utilisation des imagiers de la petite section en privilégiant les images mobiles permettant des classements multiples. Organiser et hiérarchiser le lexique : regroupements des éléments en catégories (les habits, les animaux, les fruits, les commerces...) ; correction des surextensions (ex : l'enfant qui nomme « fraise » tous les fruits rouges) et sous-extensions (nommer « bleu » une seule nuance de bleu). Jeux progressifs de travail sur le lexique, les imagiers, à complexifier suivant le niveau de la classe.
Langage mis en œuvre	Utiliser les termes avec précision, en situation ou à partir d'images.	Réaliser une catégorie et la nommer. Retrouver le critère de tri d'une collection constituée. Retrouver l'intrus dans une collection donnée. (En situation de jeu au sein d'un atelier, en appui sur une grille d'observation.)

Objectifs	Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms et verbes en particulier ; quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et les grandeurs) concernant : – les actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos) ; – les activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions) ; – ses relations avec les autres : salutations (bonjour, au revoir), courtoisie (s'il vous plaît, merci).	Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs) concernant : – les actes du quotidien, – les activités scolaires, – les relations avec les autres (salutations, courtoisie, excuses), – les récits personnels, le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, localisation, enchaînement logique et chronologique).	Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs), concernant : – les actes du quotidien et les relations avec les autres ; – les activités et savoirs scolaires et en particulier l'univers de l'écrit ; – les récits personnels et le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, relations entre eux, enchaînement logique et chronologique, relations spatiales), – l'expression des sentiments ou des émotions ressentis personnellement, ou prêtés aux autres et aux personnages d'histoires connues.
Situations - Supports	Mettre en place et renouveler régulièrement les coins jeux d'imitation (marchande des quatre saisons, cuisine, poupées...) comme lieux privilégiés pour la mise en place d'ateliers langage animés par l'enseignant. Créer des jeux permettant de mobiliser régulièrement le lexique et les structures syntaxiques travaillés, pour favoriser la mémorisation (loto, memory, devinette, albums en écho aux événements de la classe...). Utiliser et fabriquer différents types d'imagiers. Utiliser des marionnettes pour travailler sur les salutations.	Mettre en place et renouveler régulièrement les coins jeux d'imitation différents. . Créer des traces permettant de mobiliser régulièrement le lexique et les structures syntaxiques travaillés, pour favoriser la mémorisation (loto, memory, devinette, albums en écho aux événements de la classe...). Entrer dans un premier usage de l'oral scriptural : reprise d'histoires bien connues, remise en ordre d'images séquentielles, jeux du portrait à propos des personnages rencontrés dans les récits permettant aux autres enfants de les identifier. Contribuer à la production collective d'un texte transcrit par le maître dont le référent est parfaitement maîtrisé : l'effort portera alors sur la qualité de la langue utilisée (le passage de l'oral ordinaire à l'oral scriptural).	Dans le cadre de séances intégrées, en lien avec les différents apprentissages. Pour que les objectifs soient atteints, il est indispensable de formuler en amont, avec une grande précision les objectifs ciblés et de les expliciter, pour que les enfants s'en emparent. Cette même précision s'impose pour mettre en place des activités spécifiques et des supports d'entraînement nécessaires à la mémorisation et la stabilisation des acquis. Il en est de même pour conduire une évaluation rigoureuse des compétences. Travailler particulièrement un usage distancié du langage : pour réfléchir, pour comprendre le fonctionnement de la langue : parler des sons, des lettres, de ce que l'on peut dire et de ce que l'on peut écrire (dictée à l'adulte) relève d'un usage purement scolaire du langage.

Langage mis en oeuvre	Comprendre et utiliser à bon escient, dans des phrases, le lexique exercé concernant : – les activités de la classe, – les activités du quotidien, – les formules de politesse. Par exemple : réagir à des consignes et employer le lexique afférent à ces thématiques (pointer et nommer des personnes, des lieux, des objets, des actions). (Grille d'observation en contexte réel ou en appui sur des représentations des scènes de la vie quotidienne : photos, images, albums.)	Utiliser à bon escient dans des phrases : – le lexique concernant les activités de la classe ; – le lexique du quotidien ; – le lexique des récits personnels ou entendus. Ce lexique sera constitué de noms, d'adjectifs, de verbes et des mots outils exprimant les relations spatiale, temporelle et logique. (Grille d'observation en contexte réel ou en appui sur des représentations des scènes de la vie quotidienne : photos, images, albums).	Comprendre et utiliser le lexique appris, désigner avec précision, en particulier : – les activités d'apprentissage, les outils et les supports utilisés, les actions effectuées, les productions observées et commentées ; – les supports d'écrit et leurs principales composantes (titre, auteur, éditeur, collection, sommaire...) ; – les textes fréquentés en dictée à l'adulte par exemple (page, ligne, mot, majuscule, point-virgule, guillemets...) ; – les unités sonores de la langue (mot, syllabe, son, rime) ; – les gestes graphiques préparatoires à l'écriture (ponts, boucles, cannes...) ; – les savoirs scolaires et le vocabulaire lié aux différents domaines ; – des compétences visées ou acquises (« Je suis capable de... », « J'ai réussi à... ») ; – les récits personnels ou entendus : > désignation de personnages ; > utilisation de connecteurs spatiaux, > utilisation de connecteurs temporels, > utilisation de connecteurs logiques, > restitution du vocabulaire permettant d'exprimer émotions, sentiments, > maîtrise du vocabulaire permettant de caractériser une situation, un personnage connu (portrait physique et moral).
-----------------------	---	--	--