

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Comment enseigner le vocabulaire en maternelle

Philippe Boisseau
Inspecteur honoraire de l'Éducation nationale

Novembre 2011

Application à la réflexion pédagogique

L'auteur rassemble quelques vecteurs pour un travail sur le vocabulaire en maternelle. Ce sont autant de pistes de travail qui favorisent l'expansion du vocabulaire, préfigurant des activités de structuration et de mise en relation futures, pour un apprentissage continué de la maternelle à la fin de l'élémentaire.

C'est la **syntaxe** qui doit être la **priorité** de la pédagogie du langage en maternelle à la fois parce qu'elle joue à une fréquence énorme et parce qu'elle est souvent difficile à conquérir : mise en place de pronoms comme le je et le tu qui nécessite de multiples réglages et décentrations, conquête des phrases complexes qui exige aussi des opérations mentales difficiles... Aider l'enfant à différencier ses pronoms, l'encourager à la construction de son système des temps et à la complexification de ses phrases est absolument prioritaire. Ce n'est pas un hasard si l'explosion lexicale qui pour beaucoup se produit aux alentours de 3 ans est contemporaine du démarrage de la construction de la syntaxe. En s'étoffant, l'ossature syntaxique permet d'utiliser et d'apprendre un vocabulaire de plus en plus abondant : 750 mots dès 3 ans, 1500 à 4 ans, 2500 pour les 5 ans (1).

Ces mots doivent être acquis à **l'oral dès la maternelle** et non découverts à l'écrit à partir du CP, à travers un déchiffrement qui, dans ce cas, ne peut être que laborieux. En effet, si le vocabulaire est d'abord conquis à l'oral, dans la syntaxe de l'oral, qui lui est plus familière (même s'il a à aussi bien des conquêtes à réaliser), l'enfant sera définitivement dans son vocabulaire comme un poisson dans l'eau. Si, par contre, il l'extrait laborieusement de l'écrit, qui lui est en grande partie opaque, l'enfant ne peut se l'approprier que comme on s'empare du vocabulaire d'une langue étrangère. Il n'y sera jamais vraiment à l'aise. La construction de la **syntaxe orale**, c'est le moteur qui rend possible l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche. Un mot, même simple, n'est bien acquis par l'enfant que s'il l'a découvert et sait l'utiliser dans **des contextes syntaxiques oraux variés à sa portée**.

En maternelle, il est prioritaire de découvrir pour les comprendre et les utiliser **les mots les plus fréquents dans les situations d'échange les plus ordinaires**. Les enfants de 3 et 4 ans les plus démunis ne possèdent pas une bonne partie de ces mots. Si on tente de réformer l'enseignement du vocabulaire, c'est pour aider à la réussite scolaire de tous. C'est pourquoi à **3 ans** l'accent doit être mis sur les **750 mots** les plus usuels que beaucoup d'enfants ne possèdent pas et qu'il est prioritaire de leur apprendre si on veut assurer leur réussite. Quand cette base solide est bien assurée, on peut aller beaucoup plus loin, passer à **1500 mots à 4 ans**, ce qui constitue un bagage dont on pourrait presque se satisfaire pour la maternelle. Mais atteindre **2500 à 5 ans** est à portée de bien des enfants.

750 mots dès 3 ans ! L'objectif peut sembler démentiel ! **Quels vecteurs pédagogiques** peuvent rendre cet objectif possible (1) :

1 - Des situations choisies dans des thèmes qui passionnent les enfants de 3 ans

Raconter leurs exploits en salle de grande motricité, raconter la fabrication des gâteaux, des crêpes, de la soupe aux légumes..., parler de l'animal qu'on élève dans la classe, des grands animaux dont on va souvent s'occuper dans la ferme pédagogique voisine... Ventilée dans ces thèmes porteurs, la liste de 750 mots est plus aisément opérationnelle : les mots de la motricité, les mots de la cuisine, les mots des animaux... Le vécu de ces situations, les mots posés par l'adulte dans ce cadre, les **feedbacks** qu'il propose en écho des approximations de l'enfant tentant de les produire à son tour, permettent une première appréhension **en situation** de ces **mots**.

Ainsi, en salle de motricité, l'enseignant peut suivre les trajectoires des enfants les moins armés et leur raconter à mesure tout ce qu'ils font :

"Damien, tu arrives devant la petite montagne.

Tu montes sur la petite montagne.

Ça y est, tu es arrivé en haut.

Tu peux te lever pour toucher le plafond ?"

Si l'enfant touche le plafond, c'est signe qu'il comprend cette phrase déjà complexe, qu'il reçoit beaucoup plus que ce qu'il est capable habituellement de produire.

En fin de séance, quand les enfants s'installent sur les amortisseurs pour souffler un peu, l'enseignant peut les provoquer au récit de leurs prouesses : "Et toi, qu'est-ce que tu as réussi à faire ?"

"Moi, je suis monté en haut de la tour.

Je me suis mis debout et j'ai touché le plafond"

"Moi, j'ai marché dans la rivière des crocodiles."

"Moi, j'ai traversé le pont de singe."

Si un enfant se contente de "Moi, j'ai fait ça.", en montrant l'agrès qu'il a réussi à escalader, l'enseignant pose un feedback comme : "Ah ! Tu as réussi à monter sur le filet à grimper."

Bientôt, par exemple en classe en l'absence de l'agrès, l'enfant sera capable de dire :

"Moi, j'ai réussi à monter sur le filet à grimper."

Après le récit des prouesses, le projet pour la prochaine fois : "Et la prochaine fois, qu'est-ce que tu vas faire / qu'est-ce que tu voudrais faire ?" peut donner encore à l'enfant de multiples occasions de faire passer les mots de la motricité de son vocabulaire passif (compris) à son vocabulaire actif (produit).

2 – Des photos des enfants en action

Des **photos** des enfants en action dans les situations précédentes peuvent conduire à la réalisation de ce qu'on peut appeler des "**albums-échos**" (2). Sur la base des réactions spontanées des enfants à leurs photos,

"Là e marse dans les cocodiles.

Pas tomber au fond paque cocodiles."

on établit des échos bonifiants de leurs tentatives, un peu au delà de leurs capacités syntaxiques et lexicales du moment :

"Là, je marche dans la rivière des crocodiles.

Il ne faut pas tomber au fond de la rivière parce que y'a des crocodiles."

Les interactions adulte-enfant qui s'instaurent autour de tels albums, composés des photos accompagnées de ces échos, aident l'enfant à progresser en syntaxe orale. Certains de ces albums-échos peuvent être à la première personne : je, d'autres à la troisième : il, elle, ils, elles, on. Les enfants demandent et redemandent de s'entraîner à raconter ces albums de leurs aventures. Par delà cet entraînement avec l'adulte, ils deviennent capables de les présenter en autonomie. Les **réitérations** que ces albums-échos rendent aisément possibles permettent aux enfants de s'emparer parfaitement du vocabulaire qui y est mobilisé.

Ces deux premiers vecteurs permettent de couvrir les mots les plus fréquents d'une liste comme celle de 750 mots : prépositions, adverbe et même **verbes**. Pour les **noms**, moins fréquents, c'est plus difficile.

Mais les noms (et aussi les adjectifs) sont **aisément représentables** ce qui rend possible un autre vecteur pédagogique : celui des imagiers. L'imagier est souvent décrié par les pédagogues parce qu'il semble faire un peu trop confiance au simple étiquetage mot / dessin pour asseoir le vocabulaire sans une prise en compte suffisante du contexte qui produit une bonne part du sens. Mais cet écueil est évité si l'imagier est porté par la sémantique de la situation vécue précédemment et la syntaxe de l'album-écho qui ont mis les mots en contexte.

3 – Création d'un imagier

Tout thème gagne à déboucher sur la création d'un **imagier** qui permettra de multiples réitérations et révisions. Par exemple, pour la grande motricité, l'imagier peut comprendre une trentaine d'images bien dessinées en couleurs (en s'inspirant des meilleurs dictionnaires) : tous les engins et matériels qu'on utilise dans la salle (la montagne, l'échelle, le pont, la tour, le toboggan, une chaise, une table...) mais aussi les parties du corps qu'on met en œuvre pour se mouvoir (la main, le pied, le bras, la jambe, la tête, le dos, le ventre...) ainsi que les actions les plus faciles à représenter (il court, elle saute, il grimpe, elle glisse, il traverse...). Les imagiers peuvent s'accumuler dans un album évolutif (genre album-photos) que certains enfants adorent feuilleter avec l'adulte pour identifier le plus de mots possible. Pour d'autres, d'origine étrangère, parfois arrivés en cours d'année, cette pratique est irremplaçable et compensatrice de bien des lacunes.

4 – Des jeux

Des **jeux : lotos, kim...** réalisés avec ces images peuvent installer parfaitement le vocabulaire visé, notamment pour les enfants les plus en difficulté. Ainsi, pour un groupe de soutien de 5 enfants, l'imagier de motricité précédent peut permettre de réaliser à la photocopieuse **5 planches de loto en noir et blanc** (de 6 images).

L'enseignant présente une par une les **images en couleurs** : "Qu'est-ce que c'est ?". A chaque fois, on reconnaît de quoi il s'agit : "la montagne... le toboggan... l'échelle... un banc..." que chacun cherche sur sa planche : "Qui est-ce qui a la montagne sur sa planche ? Qui est-ce qui a le banc ?...". On exige que l'enfant dise clairement : "J'ai la montagne... J'ai le banc... J'ai le toboggan..." avant de lui donner l'image en couleur qu'il pose sur sa planche qui ainsi se peuple peu à peu de couleurs, ce qui enchante les enfants et permet de bien retenir leurs attentions jusqu'à la fin du jeu. De même, pour les verbes : "Qu'est-ce qu'il / elle fait ? (Qu'est-ce qui se passe ?)"..."il saute... il grimpe... elle court... elle glisse..."

Dans les premiers lotos, l'enseignant montre une par une les images en couleur en disant ou en faisant dire de quoi il s'agit, avant que les enfants cherchent qui a l'image sur sa planche. Plus tard, il peut **ne plus montrer l'image**, seulement dire le mot que l'enfant retrouve seul sur sa planche.

5 – Récits et contes

Enfin les **récits**, les **contes**, en syntaxe orale (3), que les enfants de maternelle ne se lassent pas d'écouter et réécouter eux aussi, peuvent jouer un rôle considérable dans la conquête du vocabulaire. En amont du travail sur les textes de l'écrit, l'enfant doit être aussi entraîné à écouter, à comprendre, à **restituer** progressivement, à **raconter enfin en autonomie des textes de l'oral**, non pas lus dans les structures de l'écrit, mais dits dans des structures de l'oral à portée de chaque âge : des textes de l'oral dont puissent s'emparer les 3 ans, d'autres plus complexes pour les 4 ans, d'autres encore pour les 5 ans. C'est dans un tel cadre syntaxiquement à portée de l'enfant que la diversification de son vocabulaire doit être prioritairement cultivée si on veut qu'il s'en empare activement pour s'y mouvoir avec aisance.

Un peu plus tard, la présentation d'albums de l'écrit sera cette fois propédeutique à la lecture, préparant les enfants à l'anticipation dont ils devront être capables quand ils seront mis en situation de lire de tels

textes. De même, la dictée à l'adulte les formera à la syntaxe écrite. Mieux vaut cependant que **dans un premier temps le vocabulaire soit conquis à l'oral**. Avec la dictée à l'adulte, le passage du vocabulaire passif en vocabulaire actif déjà travaillé à l'oral en situation, autour des albums-échos et lors des "restitutions" d'histoires orales, se prolonge en production, cette fois écrite.

Cette approche en cinq vecteurs est tout aussi possible **à 4 puis à 5 ans** mais évidemment avec **des thèmes ou des motifs plus variés** (1) permettant de passer de 750 à 1500 mots puis à 2500. A 3 ans, il convient de focaliser sur les thèmes les plus populaires auprès des jeunes enfants de maternelle :

- **la grande motricité**
- **la cuisine** : crêpes, gâteaux, salades de fruits, soupe aux légumes...
- **les animaux** : l'animal de la classe, la ferme...
- **les coins-jeux** : jeux d'eau, coin-marchande, coin-déguisements...
- **la fête** : Noël, le carnaval...
- les mots de la classe

au travers desquels l'enseignant s'efforce à la meilleure couverture possible des 750 mots de base. Inversement, à partir de 4 ans, pour ceux des mots de la liste de 1500 que les thèmes populaires ne permettent pas de couvrir, l'enseignant détermine de nouveaux thèmes qui permettent bien cette couverture, par exemple :

- **moi et ma famille**
- **le quartier, le village**
- **un accident, la maladie**
- **le jardin de l'école**
- **les sorties** : zoo, forêt, mer, musées...
- **le temps** : l'heure, le calendrier, la météo

et qui peuvent se compléter d'autres thèmes encore pour les 5 ans assurant la couverture des 2500 mots, y compris les plus abstraits :

- **les transports, les véhicules**
- **les métiers**
- **les activités scientifiques**

A travers les cinq vecteurs pédagogiques signalés ci-dessus, ces thèmes peuvent aisément permettre la couverture totale des listes. On peut soit **approfondir** peu à peu les mêmes thèmes d'année en année (1), soit au contraire choisir de les **varier** chaque année pour obtenir autrement cette couverture. Bien choisis, les albums en syntaxe orale peuvent à eux seuls réaliser cette couverture (3).

Certains mots sont **polysémiques**, notamment les verbes très fréquents comme "faire", "mettre", "prendre"... Il faut faire rencontrer aux enfants les divers sens de ces mots par exemple dans les histoires qu'on leur raconte et qu'on les entraîne à restituer : faire une cabane / faire la vaisselle / faire pipi / faire le clown... mettre son manteau / mettre du lait dans un verre / mettre la table / mettre la télé... prendre son sac / prendre un jouet à son frère / prendre un bain / prendre le train...

A 4 ans, plus encore à 5 ans, d'autres activités deviennent possibles qui ne visent plus la rencontre, la compréhension et la production des mots mais l'organisation du vocabulaire ainsi conquis pour en faciliter la mobilisation et la mémorisation à long terme :

Jeux de catégorisation (4) :
animaux : chat, chien, cheval, poule, vache...
meubles : table, armoire, banc, bureau, chaise, lit...
magasins : boulangerie, charcuterie, boucherie, pharmacie...
métiers : fermier, pêcheur, menuisier, plombier, boulanger...

Ainsi les enfants peuvent être invités à regrouper les meubles parmi les images : table, crayon, chaise, banc, tabouret, album, armoire, puzzle, placard, domino, bureau, gomme...

Inversement, on peut leur demander de distinguer eux-mêmes une catégorie, une "famille d'images" qui vont bien ensemble (ici les animaux) parmi : chat, table, chien, cheval, crayon, poule, vache, arbre, cochon, vélo, âne, coq...

A des grands, on peut demander de trier les mammifères et les animaux de la ferme (intersection) parmi : canard, zèbre, vache, poule, requin, girafe, mouette, crabe, rhinocéros, cheval, moule, lapin, hippopotame, kangourou, crocodile, dindon, cochon, pigeon...

Jeux sur les contraires :
monter / descendre, entrer / sortir, avancer / reculer...
long / court, chaud / froid, petit / moyen / grand...
sur / sous, devant / derrière, avant / après...

Jeux de dérivation :
pomme / pommier, abricot / abricotier, prune / prunier...
boulangier / boulangerie, boucher / boucherie, pâtissier / pâtisserie...
chat / chatte / chaton, canard / cane / caneton, loup / louve / louveteau

Jeux sur les polysémiques ou les homophones :
ampoule au pied / ampoule électrique, partie de ballon / partie de la salle,
faire ses courses / faire la course, une caisse de livres / payer à la caisse...

Des enfants de 5 ans peuvent s'amuser à des dessins humoristiques du genre : un avocat du tribunal en salade, une ampoule au pied qui fait de la lumière, un chef qui mène son orchestre avec une baguette de pain, un arbre avec des feuilles de papier, un parc de bébé où poussent des arbres, manger un croissant de lune...

Jeux de tris multiples :
animaux de la ferme / de la forêt,
mâle / femelle / petit
carnivores / herbivores /omnivores,
(ou qui mange de la viande / de l'herbe / de tout)

conduisant à des jeux de définition :
Le louveteau, c'est le petit de la louve et du loup.
Le loup, c'est un carnivore de la forêt.
La vache, c'est une femelle de la ferme qui mange de l'herbe.

L'acquisition du vocabulaire était le souci dominant des **leçons de langage d'antan en maternelle** (Il y a un demi-siècle). Tournées vers l'émergence du mot, ces leçons multipliaient les questions fermées appelant le plus souvent les réponses enfantines en un mot, celui souhaité justement ! L'objectif **vocabulaire** se révélait au total très mauvais pour l'autonomie de la prise de parole enfantine. Les leçons de langage de cette époque n'apprenaient pas vraiment à parler à l'enfant. Par ailleurs, il n'existait alors **aucun souci de focalisation sur un lexique prioritaire** si bien que les mots évoqués pouvaient être très loin des possibilités du moment de la plupart des enfants, les réponses aux questions magistrales fermées émanant le plus souvent des enfants les plus armés par leur milieu familial sans que cela garantisse une quelconque contamination des autres, noyés dans le grand groupe, où ils apprenaient essentiellement à se taire. L'enregistrement dans les années 60 / 70 de telles leçons, la déception qui résulta de leur analyse, conduisit à **se méfier de la culture du seul vocabulaire** et à accorder une bien plus grande part à la construction de la syntaxe.

Aujourd'hui, tout en accordant la priorité à la syntaxe, il est important de mieux organiser **l'acquisition du vocabulaire**, en **augmentant progressivement** le nombre de mots visés, en utilisant des **vecteurs pédagogiques** variés : situation dans un thème motivant, album-écho, imagier, jeux sur les imagiers..., en mettant en oeuvre aussi bien des démarches qui ancrent les mots dans le **vécu des enfants** : activité / verbalisation de l'activité / album-écho / imagier... que d'autres qui entraînent les enfants à **raconter des textes de l'oral** de plus en plus complexes... Autour de telles activités, pour les plus démunis, le travail en **groupes de soutien**, l'aide de maîtres spécialisés (maîtres E), doivent rendre possible l'égalité des chances. Ainsi doit être assurée à tous la conquête du vocabulaire diversifié et efficace permettant de réussir à l'école.

- (1) Voir "Enseigner la langue orale en maternelle", Ph. Boisseau, RETZ (2005)
 (2) Voir "Les albums-échos", Ph. Boisseau, Ch. Tartare, RETZ (2009)
 (3) Voir la collection des "Oralbums", Ph. Boisseau, Ch. Tartare, M. Vidalie, RETZ
 (4) Voir "Catégo", S. Cèbe, J-L Paour et R. Goigoux, HATIER (2002)