

Le vocabulaire et la syntaxe dans *Le Langage à l'école maternelle* (2011)

~ Une annexe qui est à la fin de la brochure est intégrée ci-dessous dans le corps du texte ~

Sommaire

- **METTRE A PROFIT LES OCCASIONS OFFERTES PAR LES DIFFERENTS DOMAINES D'ACTIVITES ET LES JEUX DANS UN PARCOURS PROGRESSIF**
Annexe XII. Vocabulaire et syntaxe mobilisés dans les différents domaines d'activités
Agir et s'exprimer avec son corps
Découvrir le monde
Percevoir, sentir, imaginer, créer
Jeux
- **L'ACQUISITION DU LEXIQUE**
Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage du lexique
Une approche transversale, une préoccupation constante
Des séances intégrées et des séances spécifiques
Des priorités dans le choix des mots
La nature des mots : un critère à prendre en compte dans l'organisation des apprentissages
Un souci permanent de la mise en réseau
Une mémorisation efficace
La parole de l'enseignant
- **L'APPRENTISSAGE DE LA SYNTAXE**
Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage de la syntaxe
- **UN PARCOURS PROGRESSIF ET CONTINU**
Petite section
Moyenne section
Grande section
- **LES CONDITIONS D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE LA LANGUE FRANÇAISE A L'ECOLE MATERNELLE**
La planification des apprentissages de la classe au cycle
Une définition précise des objectifs pour guider l'action au quotidien
Une posture professionnelle

Progresser vers la maîtrise de la langue française

L'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré, visant à faire progresser les enfants de la petite à la grande section vers la maîtrise orale d'une langue française de plus en plus élaborée. 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 au langage décontextualisé, langage d'évocation, sont fortement liés aux compétences lexicales et syntaxiques requises pour évoquer sans ambiguïté une réalité ou un événement absent (passés, futurs ou imaginaires). C'est ce niveau de langage qui doit être visé pour tous les élèves, particulièrement ceux qui sont les moins familiers du français que l'on parle à l'école. Tous les dispositifs d'aide et de soutien, en particulier l'aide personnalisée, doivent être mobilisés pour conduire un travail méthodique sur la langue et compenser les inégalités linguistiques. L'acquisition progressive d'un lexique riche et précis ainsi que la maîtrise 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 aider tous les enfants à progresser en ce sens.

Mettre à profit les occasions offertes par les différents domaines d'activités et les jeux dans un parcours progressif

Le langage en situation se déploie et se perfectionne dans les divers domaines d'activités qui offrent naturellement la possibilité de découvrir des champs lexicaux extrêmement divers mais toujours en relation avec le vécu et les intérêts de jeunes enfants. Ils permettent de développer de manière non artificielle des activités langagières à visées diverses : décrire, rendre compte, expliquer, justifier, faire faire, comparer, questionner, exprimer un point de vue ou une préférence, imaginer...

Il importe que le maître, lorsqu'il prévoit une séquence d'activités, se donne systématiquement un objectif en matière de langage outre l'objectif spécifique du domaine d'activité. Il peut ainsi prévoir des objectifs langagiers variant au fil des différentes phases d'une même activité ou d'un même projet ; par exemple, des objectifs centrés sur l'expression orale en phase de découverte et sur l'écrit en phase de structuration. Il peut aussi faire en sorte que dans une même période, la programmation dans les divers domaines joue à la fois sur la variété et sur la coordination des objectifs langagiers possibles : par exemple, en section de grands, si le langage oral est particulièrement travaillé en relation avec les jeux collectifs (donner des consignes, observer et analyser des stratégies, etc.), on visera davantage un objectif lié à la lecture dans la découverte du monde (recherche de documents et lectures pour comprendre des déconvenues dans des expériences de jardinage) et un objectif lié à l'écriture dans le domaine du « Devenir élève » (élaborer et écrire des informations et des recommandations pour que les autres élèves de l'école respectent les plantations dans le jardin de l'école). Le tableau ci-après propose un certain nombre d'illustrations, sans exhaustivité, qui témoignent que les activités peuvent apporter un lexique diversifié du point de vue thématique aussi bien que du point de vue formel (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et que les actes de langage obligent à des constructions syntaxiques variées de plus en plus complexes, selon que l'on se contente de nommer ou que l'on s'oblige à des justifications ou des explications qui supposent une décentration, des mises en relation complexes. Les situations auxquelles renvoient ces propositions sont plus ou moins complexes. Les situations sont plus ou moins faciles à traiter par les enfants selon l'organisation que l'on choisit et le rôle que joue l'enseignant.

Si tous les domaines offrent potentiellement des occasions de travailler le langage (cf. **annexe XII. Vocabulaire et syntaxe mobilisés dans les différents domaines d'activités**), il faut cependant veiller à ne pas réduire les situations à des prétextes au service des seuls objectifs langagiers ou 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 (démarche d'investigation 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. Ceci constitue l'objectif majeur de l'école maternelle.

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.

Annexe XII. Vocabulaire et syntaxe mobilisés dans les différents domaines d'activités

Agir et s'exprimer avec son corps

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer Désigner Décrire	Nommer le matériel utilisé (éléments des parcours, engins, petit matériel et objets, accessoires de danse...) et les actions relatives au transport et au rangement : réagir aux consignes (versant compréhension) puis formuler des consignes (versant production). Désigner les actions motrices, les postures et les gestes : – dire les manières de... « Je lance avec le bras plié. », « Je traverse la salle à cloche pied. », « Je passe sous le banc en rampant. » ; – les causes de... « La poutre était trop haute alors j'ai pas pu sauter. », « J'ai raté le but parce que j'ai lancé le ballon trop fort. » ; – les conséquences de... « Je saute haut donc je gagne. » ; – le but de... « Je cours vite pour dépasser les autres et arriver le premier. » ; – la condition... « Si je mets la balle dans le panier, je marque un point ». Situer dans l'espace personnes, objets et actions : positions, positions relatives ; lieux précis, cibles, trajectoires et décrire des aménagements (l'organisation de la salle), une organisation collective (pour un relais, un jeu traditionnel, une ronde, etc.). Situer dans le temps les actions, les évolutions : expression de la durée, de la succession, de la répétition, de la simultanéité et du caractère cyclique.	Noms et verbes (soulever, tirer, pousser, empiler, accrocher, etc.). Groupes nominaux expansés par des adjectifs, des compléments de noms, des propositions relatives. Verbes, noms, adverbes, compléments circonstanciels de manière (avec, par, à, sans, avec l'aide de...). Utilisation du gérondif (en rampant, en enjambant, etc.). Noms de lieux et prépositions (dans, sous, sur, devant, derrière, entre, au-dessus de, autour de, vers, contre, etc.). Prépositions (avant, après, pendant, depuis, jusqu'à...) et adverbes (ensuite, puis, rapidement, longtemps...), locutions adverbiales (d'abord). Utilisation des déictiques : (maintenant, aujourd'hui, hier, ici...) qui ne prennent sens que référé à la situation d'énonciation.
Comparer	Comparer des manières de faire : « Tu plies les genoux comme Pierre, pour sauter le plus loin possible. », « Tu dois allonger plus le bras pour lancer la balle aussi haut que Léa... » Comparer des performances, des scores : mesures de longueur, de hauteur, de durée ; nombre de points.	Comparaison (comme, à la manière de...), comparatifs (plus, autant que, moins, aussi...) et superlatifs (le meilleur, le moins bon, le plus adroit, très rapide...). Adjectifs ordinaux (premier, troisième...). Noms d'unités de mesures.

Les situations qui suivent sollicitent la capacité à évoquer des réalités moins immédiates :

- rappeler ce qui a été fait (pour faire un bilan, poursuivre le travail engagé ou en conserver une trace dans le cahier de vie de la classe...),
- envisager ensemble ce que l'on va faire (quand, comment, pourquoi, avec qui et avec quoi),
- justifier ou interpréter une situation, une production.

Elles suscitent des actes de langage plus complexes. Parler de quelque chose que l'on n'est pas en train de faire ou de vivre requiert en effet la production d'énoncés suffisamment précis pour assurer la compréhension de la réalité évoquée grâce aux seules ressources linguistiques. Ces situations doivent être repérées et utilisées explicitement à des fins de perfectionnement du langage oral sur les plans lexical et syntaxique. Ce sont les exigences du maître sur le plan linguistique qui vont permettre aux enfants d'accéder en fin d'école maternelle à la maîtrise d'un oral scriptural, très proche du français écrit. En petite section, il est trop tôt pour avoir ce type d'exigences ; en revanche, il est primordial que l'enseignant pratique régulièrement ce langage, en redisant avec beaucoup de précisions ce que viennent de formuler les enfants. Ce modèle linguistique sensibilise les enfants à cette qualité de langue et permet dans un premier temps d'en assurer sa compréhension. Pour permettre aux enfants de pratiquer le langage hors situation, il est souhaitable, autant que possible d'organiser les conditions qui ne rendent pas artificielles les exigences du maître. Communiquer à des personnes étrangères la réalité évoquée offre les conditions idéales pour cela. **Les adultes ou enfants n'ayant pas partagé l'expérience jouent à cet égard un rôle déterminant (camarades absents ou enfants d'une autre classe, parents, Atsem, marionnette).**

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Raconter Relater	Raconter une séance, un jeu ou un moment particulier en appui sur une maquette, des photos ou une vidéo, un dessin ou un plan. Mettre en mémoire expériences et performances : – constituer un carnet de bord des séances de piscine (à la patinoire, etc.) ; – constituer le livret individuel des « premières fois », « des records » (la première fois que Marion a marché sur la poutre, que les moyens ont grimpé jusqu'en haut de l'espalier, que le groupe de la maîtresse a mis la tête sous l'eau pour trouver quels objets sont cachés et qu'ils les ont remontés à la surface...). L'appui sur des traces (matériel ou productions), des maquettes, des photos, des dessins, plans ou schémas allégera la mémoire et permettra de concentrer les efforts sur la production linguistique.	Passage d'une énonciation de discours (je/tu, on/nous, ici et maintenant) à une énonciation de récit (il (s)/elle(s) là, alors).
Anticiper Projeter	Prévoir l'organisation de la salle de jeu, d'un atelier, d'un dispositif de relais, d'un parcours (dans la salle de jeu, à la piscine). Élaborer un projet : prévoir les activités, les organiser chronologiquement, décider qui fera quoi.	Utilisation du futur : – du futur proche « On va faire un tunnel et passer dessous. » ; – du futur simple ou du futur antérieur « Quand on aura fini le parcours, on reviendra au point de départ. ».
Expliquer Justifier	Expliquer les règles d'une activité ou d'un jeu. Justifier les décisions de « l'arbitre », des comportements, des réactions émotives « J'ai eu peur sur le pont de singe alors j'ai crié... » ou affectives (déception de perdre, joie de gagner).	Désignations précises des objets et des actions. Expression des relations logiques et spatiotemporelles. Formulation des conditions « Si tu arrives le dernier, tu perds ta place et c'est toi le loup. » Utilisation non ambiguë des procédés de reprise, en particulier l'utilisation des pronoms.
Interpréter	Mettre en mots comme spectateurs ce que d'autres expriment corporellement dans des jeux de mime, d'expression corporelle, d'ombres chinoises, ce que l'on en comprend, ce à quoi cela nous fait penser. Évoquer un ressenti en recherchant des comparaisons (« J'ai dansé comme une princesse. »).	Utilisation des adjectifs qualificatifs. Comparaison (on dirait, ça ressemble, ça fait penser à, c'est comme, à la manière de...). Utilisation des comparatifs (plus, autant que, moins, aussi...) et des superlatifs (le meilleur, le moins bon, le plus adroit, très rapide...).

Découvrir le monde

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer désigner	Désigner le matériel utilisé ; donner des caractéristiques. Dire les actions (verbes et noms ; adverbess), nommer les gestes en mobilisant le vocabulaire précis lié aux notions étudiées relatives au domaine sensoriel, à la matière, au monde vivant, au monde des objets, à l'espace, au temps, aux formes et grandeurs, aux quantités et aux nombres.	Noms et verbes concernant la matière, les sens, les objets techniques usuels, leurs usages et leurs fonctionnements, leur caractère dangereux, (lampe, lampadaire, applique, lustre, ampoule...), les verbes (éclairer, éclaircir, illuminer...). Prépositions : (avant/après : après que la glace chauffe, elle devient de l'eau ; ensuite, après ; puis ; rapidement...). Noms de lieux et prépositions (dans, sous, avec, autour...).
Décrire	Décrire des procédures : montage et démontage d'objets, réalisation de puzzles... Décrire des « scénarii ». Décrire une expérience. Décrire les opérations. Décrire les formes. Décrire l'orientation.	Utilisation du gérondif : en croissant, en arrosant, en alimentant, en coupant, en épluchant, en tournant, en vissant, etc. Utiliser des verbes (ex : se laver les mains, se brosser les dents). Utiliser des verbes pour décrire les expériences (ex : faire fondre les glaçons le plus rapidement possible). Utiliser les adverbes : à droite, à gauche, en haut, en bas... Dégager le concept de « rape » en comparant des objets culinaires et techniques.
Comparer	Comparer des quantités (situations de recettes, de fabrication), des tailles, etc. Établir des classements, des catégorisations, des sériations (définition de critères en amont ou en aval).	Comparer des propriétés simples : lourd/léger ; petit/grand ; simple/compliqué, haut/bas... Ranger : du plus au plus, de moins en moins... Utiliser des adjectifs ordinaux et des noms d'unités de mesure.
Donner des ordres, des consignes	Donner des conseils de fabrication. Élaborer une fiche technique. Rédiger une recette.	Utiliser des verbes (entourer, couper, souligner, dessiner, casser, verser, mesurer, tourner, transvaser, lire, appliquer, prendre...). Préciser les gestes de la fiche technique.
Expliquer Justifier	Justifier des précautions d'hygiène et de sécurité, des habitudes alimentaires. Expliquer certains comportements relatifs au respect de l'environnement, à la protection de la nature. Justifier l'usage d'un étalon pour mesurer en situation fonctionnelle (technologie, bricolage...).	Utiliser des verbes : communiquer un savoir faire, rappeler, partager la tâche, répartir, sélectionner, élaborer. Réfléchir, partager, élaborer, Utiliser des connecteurs : parce que, à cause de... Des énonciations telles que « J'arrose ma plante pour... ; Je tourne le pas de vis pour serrer le boulon... Je mange pour vivre... ; Le bébé ne se penche pas par la fenêtre parce qu'il va tomber. »
Interpréter	Faire des hypothèses sur la raison de faits observés, sur le déroulement de certains phénomènes.	Utiliser des expressions qui évoquent l'incertitude : peut-être, il me semble, je crois.
Dessiner Représenter	Choisir des dessins, des signes et les organiser pour représenter des observations successives. Élaborer des schémas de montage, d'outils techniques.	Mettre des mots sur des objets et des actions dessinées. Utiliser le vocabulaire exact : j'aspire, je souffle, il se déplace... (pour de l'encre soufflée). Justifier ses choix « parce que ».
Raconter Relater	Relater une expérience (jardinage, élevage...) en mettant en évidence les liens de cause à effet. Verbaliser les étapes d'une fabrication : en technologie, en cuisine. Faire des croquis dans le carnet d'expérience.	Concevoir avant de réaliser. Raconter étape par étape. Utiliser des connecteurs de temps. Utiliser les temps du passé. Légender les croquis.
Anticiper	Préparer des sorties et des visites (plan du déplacement, questions à poser – s'initier au vouvoiement –, informations à recueillir, précautions à prendre pour la sécurité, etc.). Prévoir des procédures d'actions, des résultats dans des expériences technologiques ou scientifiques.	Utiliser des verbes de direction et de latéralisation. Utiliser des formules de politesse.

Percevoir, sentir, imaginer, créer

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer/désigner	Nommer le matériel et les matériaux, leurs caractéristiques. Nommer les actions et leurs résultats. Nommer les effets produits.	- Noms et verbes du matériel utilisé : feutres, peinture, crayons, plumes, bois, tracer, gratter, caresser, remplir...
Décrire	Décrire une image, une sculpture, un édifice (composants, positions relatives, etc.). Décrire des procédures pour réaliser tel effet (sonore ou visuel).	- Décrire des traces et formes obtenues par dessins à main levée, par dessin de réserve frottage, empreintes, photocopie, monotypes, logiciel de dessin, palette graphique, peinture, pastel, encre, feutres, crayons de couleur, fusain.
Comparer	Comparer des productions sous divers aspects : couleur, technique, thème, etc. Qualifier des nuances de couleurs et des valeurs. Caractériser des voix, des sons, des tempos, des volumes.	- Faire des comparaisons d'adjectifs : clair/foncé, lumineux/sombre, lent/rapide, fort/doux, grave/aigu.
Donner des ordres, des consignes, des conseils	Pouvoir redire les consignes de l'enseignant ou de l'intervenant extérieur. Aider les autres dans l'emploi d'un outil, d'une matière, d'un médium.	Aborder le dessin et les arts plastiques dans des situations variées. Organiser.
Interpréter	Dire ce qu'évoquent des productions de la classe, des reproductions d'œuvres d'arts, des musiques. Trier parmi des reproductions d'œuvres celles qui évoquent tel sentiment, tel événement.	Évoquer des faits, des sensations en relation avec l'expérience : caresser la feuille, gratter la peinture, malaxer la terre. Présenter et parler de son dessin, de réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe : j'ai peint, j'ai sculpté, j'ai chanté, j'ai joué. Exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre et écouter celle des œuvres : cette statue m'écrase, ce tableau me fait rire, ce portrait me fait peur, ce paysage m'apaise.
Dessiner Représenter	Dessiner et construire des masques. Dessiner et ou peindre...	- Jouer une histoire entendue. - Peindre à la manière de.
Raconter Relater	Relater, raconter les différentes étapes de...	Élaborer les différentes étapes du projet de la création. Les temps des verbes. Les adjectifs pour enrichir. Les adverbes. Les connecteurs de temps.
Anticiper	Élaborer un projet.	Prévoir matériel et matériaux, le lister. Anticiper sur le produit fini.

Jeux

Parler pour	Langage mis en œuvre	Vocabulaire et syntaxe mobilisés
Nommer désigner	Nommer/désigner les divers éléments d'un jeu. Nommer/désigner les différentes actions (utiliser les verbes). Nommer/désigner les joueurs, les rôles. Qualifier l'attitude d'un joueur.	Noms et verbes de jouets, de joueurs, d'éléments de jouets et de jeux. Noms et attitudes de joueurs. Adjectifs qualificatifs de joueurs en train de jouer.
Décrire	Décrire les rôles des joueurs « Anne est la maman, Ahmed est le papa, Riwan est le petit garçon. » Décrire les différentes étapes du jeu. Décrire la stratégie employée.	Adjectifs qualificatifs de joueurs en train de jouer. Noms et rôles des joueurs : « Anne est la maman, Ahmed est le papa, Riwan est le petit garçon. » Décrire les différents moments d'une construction « Je commence par... ; ensuite, je ... ».
Comparer	Comparer les différents éléments des jeux. Donner les caractéristiques de jeux différents et les comparer (ex : plusieurs jeux de construction). Comparer les stratégies de plusieurs joueurs.	Comparer les stratégies de plusieurs joueurs (ex : dans une course de construction avec des légos) avec les comparatifs « plus », « moins », « autant ».

		Les caractéristiques des différents éléments des jeux : adjectifs, noms pour les longueurs, couleurs, images.
Donner des ordres, des consignes, des conseils	Redire les consignes des jeux. Inventer d'autres règles, d'autres consignes. Demander des éléments précis (ex : jeu de marchand). Redire les consignes des jeux. Inventer d'autres règles, d'autres consignes. Demander des éléments précis (ex : jeu de marchand). Conseiller les autres dans leurs stratégies. Préciser le rôle de chacun.	Engager un dialogue (ex. : dans un jeu de marchand). Donner d'autres verbes pour redire les consignes.
Expliquer Justifier	Expliquer le fonctionnement de toutes les pièces d'un jeu. Distribuer et expliquer le rôle de chacun. Expliquer et justifier le choix d'une stratégie. Expliquer le déroulement du jeu (ex : le passage ordonné d'un joueur à l'autre dans un jeu de l'oie, le droit à rejouer, l'obligation de passer son tour...).	Exemple : le passage ordonné d'un joueur à l'autre dans un jeu de l'oie, le droit à rejouer, l'obligation de passer son tour...
Interpréter	Interpréter les règles du jeu à son avantage ou pas. Savoir les exprimer autrement. Jouer sur un thème (jeu de rôle).	Faire des jeux de rôles.
Dessiner Représenter	Dessiner d'autres situations pour un jeu de société dans la logique de ce qui existe ; transposer la structure dans un autre univers (ex : jeu de l'oie). Représenter un réseau de routes avec panneaux, obstacles, pour le coin garage.	Adjectifs descriptifs. Noms communs appartenant à la famille des jeux ou bien de l'orientation. Verbes représentant les actions que l'on peut faire sur les réseaux de routes.
Raconter Relater	Raconter les différentes phases d'un jeu. Relater les différents épisodes d'une construction. Raconter comment est arrivé un « accident ».	Noms : lancement, fin, clôture, déroulement. Verbes : jouer, monter, regarder, assister... Adverbes : avant, après, auparavant... Conjonctions : après que, avant que...
Anticiper	Préparer le matériel et mettre en place le jeu. Anticiper l'action d'un joueur. Prévoir les réactions de certains enfants (jeu de kim, de memory, de loto...).	Adverbes : peut-être... Conditionnel : il faudrait...

L'acquisition du 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.

Le vocabulaire passif (vocabulaire compris) comprend toujours un nombre de mots beaucoup plus important que le vocabulaire actif (vocabulaire utilisé), et ce quelle que soit l'expertise du locuteur. 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.

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.

Une des difficultés de cet apprentissage 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 » désigne tous les chiens et pas un chien en particulier.

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

- la phonologie pour la prononciation,
- la morphologie pour la formation des mots,
- la sémantique pour le sens de mots,
- la syntaxe pour les catégories syntaxiques et fonctionnelles.

Il est nécessaire d'explicitier pour les enfants ce que l'on traite dans les différentes situations d'apprentissage : le sens des mots, leur construction syntaxique ou les phonèmes qui les composent. Il n'est pas utile de le nommer.

Par ailleurs, 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 (homonymes, synonymes, antonymes), des relations hiérarchiques (termes génériques, termes spécifiques) et des relations morphologiques (mots de la même famille). Les mises en réseaux et les

activités de catégorisation selon ces différents critères constituent une dimension fondamentale de l'apprentissage du lexique, dès l'école maternelle. Aussi enseigner le lexique ne se limite-t-il pas à l'extension d'un capital de mots. Il est tout aussi important d'apprendre d'emblée à se servir des mots et de connaître leurs possibilités sémantiques. Les enfants découvrent qu'un même mot peut avoir plusieurs sens en fonction de son contexte d'utilisation. 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 développer pour tous.

Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage du lexique

Une approche transversale, une préoccupation constante

Le travail sur le lexique doit être une pratique quotidienne. L'ensemble des activités de l'école maternelle contribue à cela. Les différents domaines de l'école maternelle mais aussi les moments fonctionnels de la vie de la classe (accueil, habillage, hygiène corporelle...) sont autant d'occasions d'apprendre de nouveaux mots et de découvrir leurs usages en contexte. La découverte du monde est un domaine très porteur, d'autant que l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots sont intimement liées. Pour faire progresser les enfants dans leur conquête du lexique, il convient de repérer ces multiples opportunités et de s'en emparer. Un principe simple consiste à repérer les potentialités de chacune des situations d'apprentissage conçues et pilotées par l'enseignant dans une journée de classe et d'y associer systématiquement un ou deux objectifs linguistiques (lexique ou syntaxe).

Des séances intégrées et des séances spécifiques

Ces deux modalités doivent se conjuguer pour multiplier les occasions d'apprendre et favoriser la stabilisation des acquis. L'apprentissage du lexique peut se faire en lien avec les différents domaines dans le cadre de séances intégrées. Dans ce cas, on apprend du vocabulaire en faisant autre chose : des mathématiques, de la technologie, de la peinture. Ces situations ont l'avantage de donner du sens car les mots sont utilisés en contexte. Pour que les enfants le repèrent et l'entendent, il appartiendra à l'enseignant de mettre en relief l'emploi d'un nouveau mot, d'un mot savant ou d'un mot connu qui prend un sens différent dans un autre contexte. De multiples rencontres seront requises, pour assurer mémorisation et réemploi du lexique et les rencontres occasionnelles ne sauraient suffire. C'est pourquoi des séances spécifiques doivent être mises en place afin d'exercer les enfants à comprendre et à utiliser le vocabulaire rencontré en situation, en appui sur des objets, des jeux, des images ou des albums. Mettre en relation des mots connus en utilisant différents critères de catégorisation, associer des mots et leurs définitions, trouver « différentes manières de dire » constituent d'autres pistes à privilégier lors de ces phases de structuration. Dans ces moments-là, le lexique doit être considéré comme un objet d'apprentissage et l'enfant doit percevoir l'enjeu de la situation : un moment dédié aux mots pour apprendre à bien parler. Les ressorts et les ressources du jeu méritent d'être largement mobilisés pour motiver et diversifier ces activités de structuration. La didactique des langues vivantes est une excellente source d'inspiration pour concevoir les séquences, les supports (*flash cards*, lotos, *memory*...) et conduire des séances attractives, rythmées et efficaces.

Des priorités dans le choix des mots

L'acquisition est facilitée par la fréquence des mots. 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). L'intérêt de ce type d'outils réside dans le fait que tous les mots du français fondamental doivent être connus des enfants. Leur apprentissage, leur maniement correct et leur mise en réseau (synonymes, antonymes, familles de mots) sont à engager dès l'école maternelle. Pour assurer ces compétences de base, il convient de prendre en compte la programmation des apprentissages précisée par les repères de progressivité qui accompagnent les programmes et définissent les priorités propres à chaque section. Ainsi seront privilégiés en petite section tous les mots relatifs aux actes du quotidien et aux activités de la classe. Il serait incongru que les enfants soient entraînés à mémoriser le lexique du monde esquimau ou de la forêt équatoriale, alors même que les mots désignant les réalités quotidiennes qui les entourent (objets et activités de la classe, par exemple) ne sont pas maîtrisés.

La nature des mots : un critère à prendre en compte dans l'organisation des apprentissages

Les noms sont fortement prégnants dans les choix pédagogiques et occupent une place centrale dans les imagiers : ils ne doivent pourtant pas nous faire perdre de vue que d'autres matériaux linguistiques sont nécessaires pour bien parler. Les verbes sont essentiels, en lien avec les consignes et les activités de la classe mais aussi les histoires et les lectures documentaires. Les adjectifs qualificatifs sont à travailler dès la petite section 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. Enfin, les mots grammaticaux ou mots-outils (prépositions, conjonctions, déterminants, pronoms...) ne doivent pas être négligés : ils font partie du lexique et apportent une contribution importante à la

compréhension des énoncés. Les connecteurs temporels et logiques qui ponctuent les histoires en sont un exemple évident (mais, tout à coup, et alors...).

Un souci permanent de la mise en réseau

La diversité des réseaux doit être explorée pour l'acquisition d'un langage organisé.

- Les mots associés à une situation donnée pourront être regroupés en champ thématique. Par exemple, les mots qui permettent d'évoquer la sortie en forêt (liste des noms, adjectifs, verbes...), les mots du coin cuisine ou de la cour de récréation, etc.
- Les relations hiérarchiques entre les mots définiront des classes et des sous-classes. Avec de jeunes enfants, cette organisation est à construire progressivement selon une approche concrète faisant une large part à la manipulation d'images et aux premières activités de définition. Par exemple, il faudra faire émerger que toutes les bêtes rencontrées dans la forêt sont des animaux, que ceux qui ont des ailes, un bec et qui volent sont des oiseaux et que l'un des oiseaux s'appelle le geai. Cet enchâssement des mots (geai/oiseau/animal) n'est pas une évidence pour un jeune enfant.
- Avec les relations de synonymie, les enfants sont initiés dès leur plus jeune âge au plaisir de disposer de plusieurs mots pour évoquer une même réalité. Cet enrichissement de leur « palette lexicale » induira les premières découvertes sur les registres de langue. Ainsi peut-on dire « Salut ! » aux copains en arrivant à l'école, mais pour saluer la maîtresse, on lui dira « Bonjour » et c'est mieux ainsi. Grâce à ces situations, les enfants prendront conscience que le langage de la classe n'est pas celui de la cour et qu'on ne s'exprime pas de la même façon selon les circonstances.
- Les relations d'antonymie sont particulièrement intéressantes à explorer pour les verbes et les adjectifs. Elles ouvriront aussi la voie à des observations sur la construction des mots, sur le rôle des préfixes et des suffixes et sur les limites de leur généralisation. Par exemple, « faire », « défaire » et « refaire » sont des formes qui existent mais « remolir » n'a jamais été le contraire de « démolir » !
- La polysémie de mots souvent très usuels est une autre voie à étudier. Il est très intéressant de faire découvrir aux enfants qu'au même mot peuvent correspondre des sens très différents selon le contexte. Aussi le mot « milieu » n'a-t-il pas le même sens si l'on parle « du milieu de la cour », « du milieu de la journée » ou « du milieu de vie de l'escargot » ; il est intéressant de noter que le mot « mousse » désigne des réalités aussi différentes que la mousse du sous-bois, la mousse au chocolat ou la mousse du bain, tout en se demandant pourquoi. Il faut prendre la mesure de l'importance de ces découvertes et les favoriser, en rebondissant sur les réflexions spontanées des enfants mais aussi en provoquant les situations propices à susciter des « arrêts images » sur le fonctionnement de la langue.

Une mémorisation efficace

Une question transversale comme celle de la mémorisation est importante à évoquer dans le cadre de l'enseignement du lexique. Garante 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 irréversiblement. 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 et les conséquences pédagogiques que cela induit.

Apprentissage et mémorisation	
Des constats	Des conséquences pédagogiques
La mémorisation a horreur du 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.	Assurer un climat de travail bienveillant et sécurisant. 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 mémorisation a peur de l'inconnu. La nouveauté inquiète. Elle suscite la méfiance voire le stress.	Partir de ce qui est connu des élèves. 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 ? Ces différents points sont à mettre en lien avec le « Devenir élève » dont ils constituent les fondamentaux.
La mémorisation a besoin d'un projet : il n'y a pas de mémorisation sans projet d'utilisation des connaissances à mémoriser. L'imaginaire de l'avenir est le conservatoire de nos souvenirs.	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.
La mémoire ne retient que ce qu'elle comprend : la base de la mémorisation est la compréhension des données à enregistrer.	Assurer la compréhension du lexique pour permettre la mémorisation. Les mots appris doivent renvoyer à des réalités accessibles aux enfants tenant compte de leurs capacités d'abstraction.

La mémoire enregistre des structures : la mémoire retient des ensembles organisés et non pas des données éparpillées. Pouvoir classer, catégoriser est une condition de bon fonctionnement.	Susciter les mises en réseau est fondamental, ce qui nous renvoie aux activités de catégorisation et de hiérarchisation. Tous les réseaux sémantiques sont intéressants à explorer.
La mémoire fonctionne selon un processus associatif : le savoir ne peut se construire que 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.
La mémoire est multiforme : il existe plusieurs mémoires (visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive) et non une seule.	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.
La mémoire a besoin de pauses.	Ménager des temps de « décantation ». Doser le nombre d'informations à mémoriser pour éviter la surcharge.
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.

La parole de l'enseignant

La maîtrise de la parole du maître est déterminante pour la réussite des élèves. En tout premier lieu parce que la parole de l'adulte est le modèle sur lequel l'enfant construit son propre langage. Les mots que l'enfant connaît, les mots qu'il utilise lui ont été apportés, le plus souvent par des adultes. C'est donc bien à la mesure du vocabulaire utilisé par l'enseignant que se feront les apprentissages de l'élève.

L'enseignant va donc, dans toutes les activités de la classe, utiliser un vocabulaire choisi, utiliser une syntaxe voisine de l'écrit et articuler le plus clairement possible. Dans la perspective de l'acquisition du vocabulaire par les élèves, deux phases successives vont guider l'expression de l'enseignant :

- la phase de découverte où le maître, à partir d'une situation qu'il a conçue va utiliser des mots qu'il veut faire acquérir aux élèves. Ces mots sont plus ou moins connus de chaque enfant de la classe, ils peuvent même n'être connus d'aucun d'entre eux. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui introduit le mot. En tout état de cause, et même si le mot a été introduit par un enfant de la classe, l'enseignant doit le reprendre et l'utiliser lui-même. En revanche, il est tout à fait inutile de vouloir à toute force que ce soit un enfant qui apporte un mot nouveau dans la classe. C'est une perte de temps pour tous, car cela ne profite qu'à ceux pour qui ce mot fait déjà parti du vocabulaire actif et qui donc en ont le moins besoin ;

- la seconde phase est celle de la stabilisation où les mots sont réutilisés par les enfants eux-mêmes. Cela peut se faire dans le cadre d'une situation de jeu ou de projet mais aussi de petits exercices où les enfants inventent des phrases où le mot est utilisé, cherchent le contraire, le synonyme, étudient la forme... Au cours de cette phase, l'enseignant se gardera de trop intervenir pour laisser la parole aux élèves. Il veillera tout particulièrement à poser des questions ouvertes. Les enfants à qui sont posées des questions auxquelles on peut répondre par oui ou par non se contentent souvent de cette réponse, certes efficace dans la communication, mais qui n'apporte rien au point de vue linguistique.

C'est très largement cette attitude professionnelle qui détermine l'expression des élèves (cf. plus loin l'encadré « Une importante palette de modes de questionnements efficaces est à la disposition des enseignants »). Le risque majeur dans cette phase de travail est que l'enseignant, souvent par souci d'efficacité, monopolise la parole, ou à vouloir trop étayer la parole de l'enfant transforme un discours en « exercice à trou ». Un autre risque est que les meilleurs parleurs de la classe s'expriment au détriment des autres. C'est pourquoi il est, pour certains élèves, nécessaire de conduire des activités de langage en petit groupe.

Cette démarche s'étale sur plusieurs séquences de classes, en classes entières ou en petits groupes, tantôt dans le cadre d'une activité de projet ou de jeu, tantôt dans le cadre d'une activité spécifique, visant explicitement l'acquisition du vocabulaire. Cet ensemble de séquences vise l'acquisition de mots choisis par l'enseignant et dont il a préalablement établi la liste afin de s'assurer que chaque mot aura bien été utilisé dans des contextes différents et à plusieurs reprises, par lui-même d'abord puis par tous les élèves ensuite.

À la fin d'un ensemble de séquences de vocabulaire, l'enseignant organise une activité où les mots auront à être utilisés dans un contexte linguistique. Cela peut se traduire par le récit d'activités conduites en classe ou par un exercice plus formel. Le plus simple étant de demander à chaque enfant dans un petit groupe de travail d'inventer une phrase avec un ou plusieurs mots choisis – cette activité ayant en outre l'avantage de faire apparaître la polysémie. Dans cette dernière phase, l'enseignant se fait spectateur de la parole de l'enfant et se trouve en mesure d'évaluer les acquisitions de chacun.

L'apprentissage de la syntaxe

La connaissance des mots et les règles d'assemblage qui fondent la syntaxe de notre langue se construisent de manière conjointe, lexicale 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. 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. Les repères relatifs au développement du langage identifient quelques éléments saillants du développement de la syntaxe des jeunes enfants qui sont peut-être plus faciles à identifier qu'ils ne le sont pour le lexique. La progression des apprentissages prendra appui sur ces repères tels qu'ils sont déclinés en annexe des programmes 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.

Le travail sur la phrase prend une place importante à l'école maternelle. Il faut veiller à ce que le schéma de la phrase de base soit intégré par tous les enfants en fin de grande section. Les enfants seront régulièrement mis en situation fonctionnelle de produire des phrases simples, affirmatives ou négatives et relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives), puis progressivement des enchaînements de phrases et des phrases complexes. Les phrases questions feront l'objet d'une attention particulière en compréhension comme en production ; dans un registre de langue soutenu, elles mobilisent des formes plus élaborées et moins familières, parfois même très étranges pour certains enfants. 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 exposés certains enfants. Il incombe donc à l'école maternelle de les leur faire découvrir.

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

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. À ce titre, tout enseignant doit offrir en permanence à ses élèves un langage simple, adapté mais dénué de toute approximation. Le maître de langage est un modèle vivant pour ses élèves. Cette rigueur de la langue magistrale doit s'exercer 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. D'autres modèles contribuent à développer les habiletés dans le domaine de la syntaxe : les textes lus ou mémorisés (comptines et formulettes, poèmes, chansons, courtes histoires) sont très utiles eux aussi pour engranger des structures et des manières de dire plus élaborées que le langage ordinaire. Les caractéristiques linguistiques guident le choix des textes à mémoriser ; c'est un critère qui mérite d'être plus largement utilisé.

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.

Une importante palette de modes de questionnements efficaces est à la disposition des enseignants

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) amène 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.

Un parcours progressif et continu

De la petite section à la grande section, une montée en puissance des exigences doit être recherchée par une étroite articulation entre les situations supports de langages et les objectifs poursuivis. C'est à cette condition que le langage mobilisé par les élèves sera progressif. Des tableaux ci-après fournissent des exemples et des indications pour la mise en œuvre des activités langagières et l'évaluation des apprentissages en regard des repères de progressivité des programmes.

Petite section

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui fournit quand il lui manque, en situation, exprimer ce qu'il a à dire.	Toutes les situations, toutes les activités et tous les objets et supports utilisés dans la classe, tous les moments de la journée de classe constituent des occasions de développer la qualité du langage des enfants de la 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. Pour faire progresser les enfants, l'enseignant doit avant tout être un modèle langagier permanent et faire un usage abondant de la reformulation des propos des enfants. Le langage d'accompagnement est l'objectif premier en petite section, mais les enfants doivent entendre l'adulte utiliser le niveau de langue mobilisé pour le rappel ou l'anticipation de réalités hors situation.	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 correctes, même très courtes.		
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).	Mise en place et renouvellement régulier des 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. Création de jeux permettant de mobiliser régulièrement le lexique et les structures syntaxiques travaillés, pour favoriser la mémorisation (loto, memory, devinette, cahier de vie de la classe...). Utilisation et fabrication de différents types d'imagiers. Utilisation des marionnettes pour travailler sur les salutations.	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.)

Moyenne section

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
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.	Reprise et extension des imagiers de la petite section en privilégiant les images mobiles permettant des classements multiples. Organisation et hiérarchisation du lexique : 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, imagiers.	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.)
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.	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.	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, adverbes...). 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.
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).	Mise en place et renouvellement régulier de coins jeux d'imitation différents de ceux utilisés en petite section dans le cadre d'une progression de cycle concertée. Création de traces permettant de mobiliser régulièrement le lexique et les structures syntaxiques travaillés, pour favoriser la mémorisation (loto, mémoire, devinette, albums en écho aux événements de la classe...). Entrée 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. Contribution 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).	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).

Grande section

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
Produire des phrases complexes, correctement construites.	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 en grande section 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 répétée 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 : si le référent est parfaitement maîtrisé, l'effort porté sur la qualité de la langue utilisée sera facilité. 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.	Produire des phrases comportant : – un groupe nominal sujet et groupe verbal enrichis (COD, COI, complément de nom, groupe nominal prépositionnel, adjectifs qualificatifs, propositions relatives, adverbes ; – 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 produire une phrase légende puis un texte court « écrivable », en appui sur les interactions avec l'enseignant. Témoigner lors des reformulations d'une première maîtrise de la syntaxe de l'écrit : – grammaire de phrase, – respect de la chronologie, – 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.
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).	Formulation de projets vécus ou à venir (rappel et anticipation). Utilisation des temps du récit (imparfait/passé simple). Utilisation du futur : futur proche « Nous allons souffler les bougies. » et futur de l'indicatif « Demain, nous décorerons le sapin. » Utilisation de l'infinitif et/ou de l'impératif dans les fiches techniques et les recettes. Systématisation s'appuyant sur des albums, des comptines et autres supports nécessitant l'utilisation d'un temps spécifique « Si j'étais... »	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.
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	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.	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,

Objectifs poursuivis	Situations - supports	Langage mis en œuvre, vocabulaire et syntaxe mobilisés
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.	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. La caractéristique de la grande section réside dans 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.	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).
S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre.	En toute situation de communication, au cours de toutes les histoires racontées, des lectures de tous types d'écrits (fiction, documentaires...). En grande section, l'enseignant doit prêter une attention particulière à l'usage des mots : – registre de langue ; – différents sens d'un mot en fonction du contexte ; – construction des verbes (transitifs, intransitifs ; – contractions déterminants/noms (à la/au, de la/du...).	Solliciter l'enseignant pour obtenir l'explication d'un mot inconnu. Émettre des hypothèses sur le sens d'un mot, en utilisant le contexte, des mots de la même famille. Connaître quelques synonymes et contraires. Former ou inventer des mots en appui sur les règles repérées (préfixes, suffixes pour former des contraires, des adverbes...).

Les conditions d'un enseignement efficace de la langue française à l'école maternelle

La planification des apprentissages de la classe au cycle

Un apprentissage raisonné et systématique de la langue française à l'école maternelle exclut une approche accidentelle, au gré des activités de la classe. Une pédagogie du langage qui se limiterait à une approche naturelle, « un bain de langage », n'est pas une réponse professionnelle. Une anticipation du parcours fondée sur des choix réfléchis doit structurer les apprentissages lexicaux et syntaxiques qui seront déclinés et précisés du plus court terme (la séance) au moyen terme (la période), mais incluront aussi des mises en perspective à plus long terme (l'année puis le cycle). Cela suppose une réflexion partagée et des décisions prises au sein de l'équipe ainsi que la formalisation d'outils de pilotage des apprentissages : progression d'objectifs et programmation des activités correspondantes. Les repères de progressivité en annexe des programmes guident les équipes dans cette tâche. En appui sur ces repères, le programme de travail de chaque enseignant déclinera en objectifs opérationnels les compétences visées à chaque niveau, en fonction de ses choix et en réponse aux besoins des élèves. Quelle que soit la forme choisie, un certain nombre de principes peuvent être retenus pour structurer ce parcours de progrès dans la maîtrise de la langue française :

- les objectifs (formulation précise des compétences lexicales et syntaxiques visées),
- l'échéancier (répartition temporelle : semaine, période, année, cycle),
- les modalités de mise en œuvre (situations et supports envisagés),
- les modalités d'observation et d'évaluation des acquis des élèves.

Il est très intéressant de constituer un document synthétique renseigné tout au long de l'année pour conserver la mémoire du parcours linguistique accompli. Cet excellent outil permet à l'enseignant de la classe de suivre le corpus des mots (noms, verbes, adjectifs...) et les structures syntaxiques qui auront été travaillés dans l'année. En regard, il est important de préciser les supports utilisés (jeux, matériel didactique, albums) et les activités mises en œuvre. Cette communication

est un véritable gage d'efficacité car elle fonde la cohérence et la continuité des apprentissages, et permet un réel ajustement des enseignements, en appui sur les acquis des élèves. De la sorte, l'enseignant pourra s'appuyer sur les connaissances et les compétences travaillées l'année précédente pour les remobiliser, les transférer à d'autres situations, puis les développer dans la classe qui suit, l'objectif étant de construire un parcours progressif.

Une définition précise des objectifs pour guider l'action au quotidien

Qu'il s'agisse d'acquérir des mots nouveaux ou de manier une structure syntaxique particulière, il convient d'identifier systématiquement en amont de la séance les objets linguistiques à travailler : ils seront mentionnés dans les outils de préparation du maître (cahier journal, séquence ou séance). Dans une séance intégrée comme dans une séance spécifiquement dédiée à la langue, ce repérage précis constitue un point d'appui essentiel. Identifier les potentialités d'une situation permet à l'enseignant d'être plus efficace : quand le but est clarifié, il est plus facile de se préparer à la mise en œuvre en anticipant son étayage et son mode de sollicitation des élèves. De plus, cette clarification des buts de son action, à court comme à plus long terme, développe la réactivité du « maître de langage ». Le praticien éclairé saura se saisir des occasions intéressantes qui servent ses objectifs. Par ailleurs, cette précision dans la définition des objectifs permet de concevoir des séances spécifiques et des activités de systématisation qui assureront la stabilisation des acquis en suscitant le réemploi des outils de la langue (vocabulaire et syntaxe), puis leur transfert à d'autres situations de communication.

Une posture professionnelle

L'enseignant en école maternelle doit être, par définition, un expert en matière d'apprentissage de la langue. Cette dimension d'expertise doit rayonner sur les partenaires de langage qui peuvent contribuer eux aussi à entretenir les acquis des enfants dans des temps plus informels. En particulier, l'Atsem peut être guidé par le maître de la classe pour renforcer son action dans le domaine de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe. En explicitant ses objectifs et en montrant des manières de faire, l'enseignant peut induire des comportements favorables chez l'Atsem. Les enfants pourront ainsi bénéficier d'un temps d'exposition plus important à une langue de qualité. Tous les moments de la vie de la classe sont propices à l'apprentissage de mots nouveaux et ce serait dommage qu'ils ne soient pas exploités : ainsi le moment de l'habillage ou de la collation sont-ils des temps privilégiés. La relecture d'une histoire bien connue à deux ou trois enfants est un autre exemple de tâche que l'on peut confier à l'Atsem, pour prolonger un temps d'apprentissage ou entretenir les acquis. Cette collaboration peut être très productive quand elle est conduite avec rigueur, dans le respect des rôles dévolus à chacun.

La professionnalité du maître doit également s'exercer à l'égard des parents : expliciter les attendus, communiquer autour des progrès et des besoins des enfants, mais aussi montrer des façons de faire font partie des missions du maître. Cette fonction « conseil » gagnera à être développée dans un esprit de coéducation pour induire des comportements favorables au développement du langage dans les familles qui en ont le plus besoin. Pour cela, il est pertinent de privilégier les modalités qui permettent de donner à voir ce qui se fait en classe, ce qu'on y apprend et comment l'enseignant s'y prend pour accompagner les enfants dans leur conquête de la langue. Filmer les temps forts d'une journée à l'école ou les inviter à assister à un moment de classe permet de donner à voir des gestes simples. Certains pourront être facilement repris par les familles qui n'ont pas spontanément cette posture éducative : l'accompagnement d'un moment de vie par le langage (le goûter, le réveil, l'habillage...), la lecture d'un album par l'Atsem, l'utilisation du cahier de vie doivent être montrés aux parents. Une communication par l'image contribue à développer chez les parents des gestes justes, bien mieux que ne le feraient les recommandations de l'enseignant, parfois teintées de reproche et source de culpabilisation. Cet accompagnement à la parentalité peut être très bénéfique dans les milieux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire et il doit être largement développé.

Extrait de *Le Langage à l'école maternelle*,
Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative,
CNDP, coll. « Ressources pour faire la classe », 2011
http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf