

L'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle sous l'angle des 3 fonctions cognitives :

Perception

Attention

Mémoire

Ce document de synthèse extrait du dossier « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle » ne se substitue pas au dossier ministériel initial. Il invite le lecteur à le visiter sous un autre angle, celui de la psychologie cognitive, en se focalisant sur trois grandes fonctions cognitives interdépendantes :

la perception, l'attention et la mémoire

Un second document de synthèse, similaire à celui-ci, traite de la notion fondamentale qu'est la catégorisation

Un troisième document de synthèse présente un focus sur le développement du vocabulaire au service des élèves fragiles, dans une logique de prévention

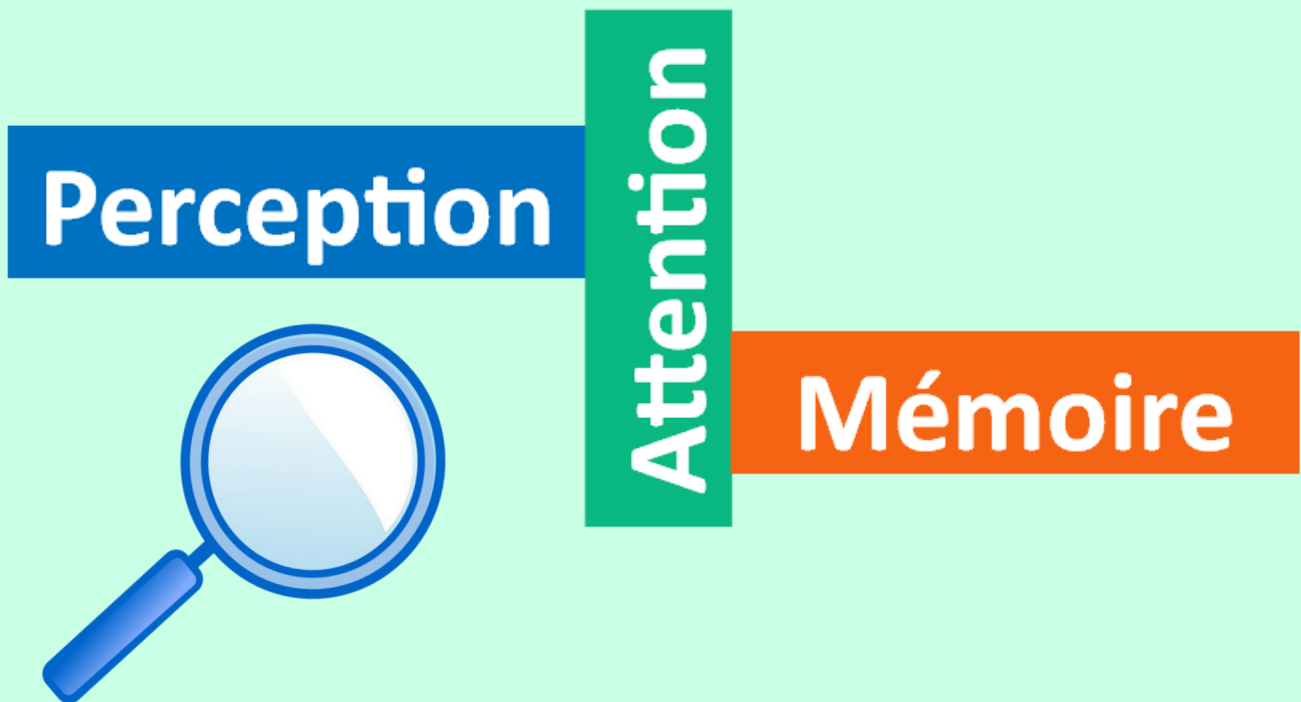
NB. Tous les paragraphes écrits en italique se réfèrent à des ajouts et commentaires de l'auteure

⇒ Dossier initial : <https://eduscol.education.fr/cid144824/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle.html>

Fonctions cognitives, de quoi parle-t-on ?

La **cognition**, ou activité mentale, comprend l'acquisition, le stockage, la transformation et l'utilisation des connaissances, ces étapes étant considérées bien distinctes. Celle-ci inclut un large éventail de processus mentaux appelés **fonctions cognitives**, qu'elle met en œuvre chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée.

La **perception**, **l'attention**, **la mémoire**, les images mentales ou représentations, le langage, la résolution de problèmes, le raisonnement et la prise de décision sont donc des fonctions cognitives.





Perception

La **perception** est l'activité par laquelle un sujet fait l'expérience d'objets ou de propriétés présents dans son environnement. Cette activité repose habituellement sur des informations délivrées par ses sens. Chez l'espèce humaine, la perception est aussi liée aux mécanismes de cognition. Le mot « perception » désigne :

- 1) soit le processus de recueil et de traitement de l'information sensorielle ou sensible (en psychologie cognitive par exemple),
- 2) soit la prise de conscience qui en résulte (en philosophie de la perception notamment).

En psychologie expérimentale, chez l'être humain en particulier, on distingue des échelles de perception consciente d'une part, et la perception inconsciente, d'autre part. Celle-ci est qualifiée parfois d'« implicite » ou « subliminale ». La perception d'une situation fait appel tout à la fois aux sens physiologiques d'un organisme et à ses capacités cognitives, à un niveau élémentaire ou conscient.

Référence dossier
initial p 8

Perception et apprentissage de la langue

Acquisition du langage

Pour le bébé, il s'agit d'apprendre quels sont les sons utilisés dans sa langue maternelle et comment ils peuvent se combiner pour faire des mots. C'est ce qu'il fait au cours de sa première année de vie. Il devient alors moins sensible à des sons utilisés par d'autres langues qui ne sont pas présents dans la langue de son environnement. Les petits Japonais perdent la capacité à distinguer /r/ et /l/ et les petits Français à percevoir l'accent du mot qui est fixe en français (sur la dernière syllabe) alors qu'il est variable dans beaucoup d'autres langues (en anglais et en espagnol, par exemple).

Par ailleurs, le bébé **repère que certaines combinaisons reviennent fréquemment**, comme son prénom, des mots comme « bisous », « papa », « maman », « biberon », etc. À cet âge, commence la relation entre le **système linguistique et le système conceptuel** car le bébé comprend non seulement que les syllabes « ma » et « man » sont fréquentes, mais aussi qu'elles réfèrent à une personne, donc que ces bruits arbitraires représentent quelque chose d'autre qu'eux-mêmes. Le bébé découvre que la parole est une **source d'information sur le monde et va utiliser très vite cet outil pour s'aider à catégoriser les objets**.

Acquisition du sens des mots

On estime que le vocabulaire d'un être humain adulte se compose de 50 000 à 100 000 mots, ce qui conduit à considérer que les enfants apprennent en moyenne **10 mots nouveaux par jour**. Tout comme les adultes lorsqu'ils entendent un mot nouveau, les enfants apprennent le sens des mots **grâce à leur contexte**.

De nombreuses expériences ont montré que les enfants utilisent un faisceau d'indices pour deviner le sens des mots qu'ils entendent :

- **le contexte linguistique** : la phrase dans laquelle le mot se trouve ;
- **le contexte visuel** : ce qui se trouve autour d'eux ;
- **des indices sociaux** : la direction du regard de leur interlocuteur.

Des expérimentations (p11, 12) montrent que Le fait de nommer deux objets par deux noms différents attire leur attention sur le fait qu'il y a deux catégories d'objets et donc qu'ils ne peuvent se transformer l'un dans l'autre. Cet exemple a une portée générale retrouvée dans beaucoup d'études : nommer d'un même nom différents exemplaires d'une catégorie d'objets aide les enfants à découvrir les caractéristiques communes à ces objets qui définissent la catégorie (par exemple différents oiseaux ont tous des ailes), et ce mot les aide à mémoriser la catégorie (il existe des animaux qui sont des oiseaux).

Un enseignement explicite fondé sur l'interaction avec l'élève

- **Échanger**

L'acquisition du langage se fait grâce aux **interactions entre l'enfant et ses proches**. L'adulte conçoit spontanément des scénarios d'échanges entre lui et l'enfant. Ces routines ritualisées, installées dès la naissance, préfigurent les interactions futures de l'enfant avec son entourage. **Dans les premiers âges de la vie, la pratique de l'oral, en relation duelle, est cruciale.** À son entrée à l'école maternelle, c'est essentiellement vers les adultes de référence, le professeur, l'agent territorial spécialisé en école maternelle (Atsem) et l'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) que le très jeune enfant se tourne pour faire part de ses besoins premiers, affectifs et physiologiques. Il noue une relation de confiance avec eux. C'est pourquoi ils sont les **partenaires privilégiés d'une relation duelle**, qui favorise des conversations spontanées comparables à celles que l'enfant peut avoir avec un parent dans la vie familiale. Les repas, la sieste, l'habillage et le déshabillage, la gestion de la propreté corporelle constituent autant de situations de communication authentiques, où l'élève peut exprimer des besoins, des ressentis, qui favorisent le développement des capacités langagières. **Les moments fonctionnels de la vie de la classe sont autant d'occasions d'apprendre de nouveaux mots et de découvrir leurs usages en contexte.** Les situations d'apprentissage mises en œuvre dans la classe proposent un étayage intentionnel : relances, reformulations en langage légèrement plus soutenu.

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

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

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

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

- **Parler**

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

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

- ◆ une parole modulée au débit ralenti avec une articulation marquée ;
- ◆ des phrases courtes énoncées sans interruption en détachant les constituants grammaticaux pour favoriser la prise de repères syntaxiques ;
- ◆ des modes de questionnement ouverts qui induisent des réponses avec des phrases plus complexes ;
- ◆ un réseau de reprises et de reformulations proches du langage de l'élève, pour enrichir, préciser, mettre en relief le lexique ou certaines tournures, fixer des références par la remémoration.

- **Lire**

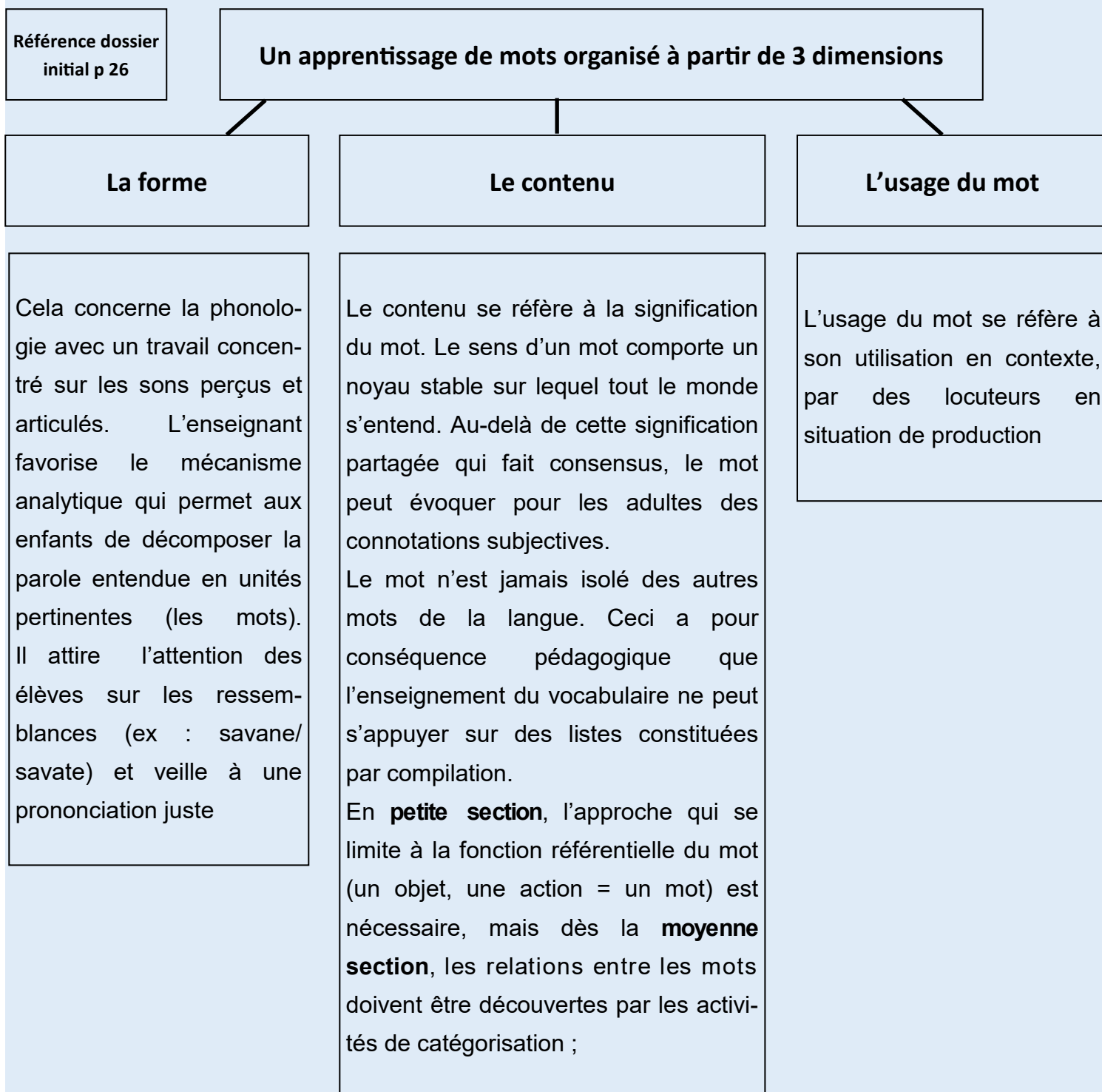
Les élèves découvrent de nouveaux mots et de nouvelles structures syntaxiques par la lecture faite par l'adulte et par les échanges qui en découlent.

Le caractère explicite de l'enseignement est la condition essentielle de sa réception par l'élève. Par la précision et la tenue de son langage, le professeur montre l'importance du soin qu'il doit accorder à la langue. L'acquisition du vocabulaire se fait en classe :

- ◆ dans des situations où les mots et leur sens sont associés à des actions ritualisées pendant lesquelles ils sont employés, répétés, remis régulièrement en mémoire par le professeur et les pairs ;
- ◆ lors de rencontres incidentes, au fil d'une activité, d'une lecture.

Ces rencontres permettent l'acquisition du vocabulaire, à condition que l'attention soit bien focalisée sur ces mots nouveaux et qu'ils soient sollicités lors de séances où le vocabulaire est décontextualisé.

Enfin, pour optimiser les apprentissages, il faut également prendre en considération les temps de classe qui sont consacrés au suivi des progrès des élèves. Il ne suffit pas de mettre l'élève en activité pour qu'il s'approprie les compétences visées. Il est essentiel que des outils mentaux lui soient donnés pour qu'il prenne conscience de ses connaissances, de la façon dont il les a acquises et de sa manière de les utiliser (métacognition). Ce sont les phases de rétroaction et d'anticipation, temps de langage qui permettent de distinguer l'action seule et l'apprentissage.





Attention

D'une manière générale, être inattentif ou distrait, tout le monde sait ce que cela veut dire... Mais être attentif ou concentré, à quoi cela correspond-il ?

*L'attention est un **mécanisme global de sélection**, de **renforcement temporaire de certains processus cérébraux** qui concernent **différentes fonctions** :*

- ♦ **Cognitives** : retenir un numéro de téléphone le temps de le composer
- ♦ **Perceptives** : identifier un dessin parmi d'autres, ou un visage dans une gare surpeuplée
- ♦ **Motrices** : enchaîner des accords à la guitare
- ♦ **Émotionnelles** : réprimer une émotion

*« **Mécanisme global de sélection** » signifie que le cerveau n'est pas fait pour appréhender la multitude d'éléments qui se présentent à moi à tous moments. Il est donc nécessaire de **filtrer, sélectionner, choisir** si ce que je vois ou j'entends constituent une priorité pour ce que j'ai à faire. C'est le cortex pré-frontal (à l'avant du cerveau) qui joue ce rôle de filtre et de décision. Mais cela ne peut être efficace que si mon **intention est claire**, pour les minutes à venir.*

*« **Renforcement temporaire de certains processus cérébraux** » signifie que par exemple, pour trouver mon paquet de café préféré dans le rayon du supermarché, mon cerveau met en jeu un dialogue entre les aires visuelles (à l'arrière du cerveau), et le cortex pré frontal (à l'avant du cerveau). Grâce à un réseau de connexions reliant ces deux systèmes, la trace mnésique du paquet de café (sa couleur, sa forme...) produit une augmentation d'activité dans les neurones des aires visuelles.*



*Le rôle de l'attention est donc **de sélectionner** à tout moment ce qui est **important** et ce qui mérite un **peu de temps disponible**, en laissant **momentanément le reste de côté**.*

Seulement, l'attention subit sans arrêt des forces contraires... c'est la raison pour laquelle il est difficile de rester concentré. En effet, à chaque instant, l'attention s'oriente naturellement vers ce que le cerveau considère comme le plus important (pour lui) : un SMS ou un mail rassurants, une musique que j'aime, quelque chose de saillant etc.

L'important n'est pas de maintenir une attention permanente (ce n'est pas possible) mais d'autoriser des écarts de conduite, qui ne feront pas perdre de vue l'intention du moment. D'où l'importance d'apprendre à repérer ces forces qui vont me conduire à la distraction, grâce à une forme d'introspection, particulièrement précieuse aujourd'hui...

Sources : Jean-Philippe LACHAUX, directeur de recherche au centre de recherche en neurosciences de Lyon (CRNL/Inserm Lyon)

Le développement de l'attention chez l'enfant

En ce qui concerne le rôle des indices sociaux, dès l'âge de 1 an, les enfants peuvent suivre le regard de leur interlocuteur ainsi qu'un signe de pointage du doigt vers un objet. Par exemple, si un adulte regarde alternativement un objet et l'enfant, en lui donnant un nom pour cet objet (« oh, regarde, c'est un camion ! »), **l'enfant va suivre son regard et attacher le mot en question à l'objet qui est le focus de l'attention partagée** ; et il est très facile pour l'adulte de voir si l'enfant suit son regard ou non. Si l'enfant prête attention à autre chose et ignore ce sur quoi on essaye d'attirer son attention, il vaut mieux se mettre à parler de ce à quoi il prête attention. On peut nommer les objets de l'univers familier de l'enfant, puis les situations et y associer l'enfant pour capter son attention.

Pour illustrer le fait que **l'enfant suit l'attention de l'adulte**, l'expérience du téléphone est intéressante : un expérimentateur joue avec deux objets, un objet familier (par exemple, une balle) et un objet nouveau (par exemple, un nouveau jouet) ; dans une condition expérimentale, après avoir joué avec la balle et l'avoir nommée, il regarde le nouveau jouet et le nomme avec un mot nouveau (« oh regarde, c'est une bamoule ! Qu'est-ce qu'elle est belle cette bamoule ! », etc.) ; dans l'autre condition expérimentale, juste au moment où il allait nommer le nouveau jouet, le téléphone sonne ; l'expérimentateur se lève, prend son téléphone, parle au téléphone sans regarder l'enfant ni le nouveau jouet, et il dit exactement la même chose (« oh regarde, c'est une bamoule ! Qu'est-ce qu'elle est belle cette bamoule ! »).

Dans les deux conditions, l'enfant prête attention au nouveau jouet. Mais quand on teste si l'enfant a appris le sens du mot « bamoule » (est-ce qu'il regarde le nouveau jouet quand on lui dit « regarde la bamoule ! »), seuls les enfants de la première condition l'ont appris. Ceux de la deuxième condition ont inféré que puisque l'adulte parlait au téléphone, il n'était pas en train de s'adresser à eux et que ce n'était pas le moment d'apprendre quelque chose.

Toutes ces expériences mènent à deux conclusions principales : tout d'abord, lorsque les enfants apprennent le sens d'un mot, c'est grâce à un véritable processus d'inférence (ils calculent le sens le plus probable pour ce mot, dans son contexte au sens large), et pas une simple association entre un son et un stimulus visuel. Ensuite, le contexte linguistique d'un mot fournit énormément d'informations sur le sens possible de ce mot (un objet/une action, un être animé/un objet inanimé, un verbe de pensée/ un verbe de transfert, etc.).

Et d'autres éléments à cette conclusion pourraient s'ajouter : il existe des liens très forts entre l'attention et le déplacement du regard et être attentif, c'est être en contact ou en connexion active avec quelqu'un ou quelque chose.

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

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

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

L'engagement actif de l'élève s'obtient grâce à **un projet qui lui est explicitement présenté**. Il s'agit de garder l'élève concentré. La motivation de l'élève dépend de la valeur qu'il accorde à la tâche proposée. L'enseignant peut susciter la motivation (*et la mobilisation*) en présentant des objectifs d'apprentissage dont l'élève reconnaîtra la valeur et l'utilité.

Apprendre et comprendre des mots nouveaux, **c'est construire du sens en lien avec une expérience vécue ou une réalité sensible qui fait sens et qui motive les élèves**. (recettes, construction d'objets, exploitation de ce qui se trouve dans le jardin de l'école, observer un animal, se déguiser ...)

Effectivement, se concentrer sur une tâche relève d'une décision personnelle et d'une motivation intrinsèque. Il est bien plus facile de se concentrer lorsque l'on trouve un intérêt à la tâche et un but également. . Des études ont montré que lorsqu'on n'est peu (ou pas) motivé, l'activité des neurones du cortex pré frontal diminue au fil de la tâche, avec une augmentation des erreurs, suivie d'un abandon de cette tâche.

L'effet de surprise ou de mystère orientera naturellement l'attention vers ce que le cerveau considère comme le plus important (pour lui).

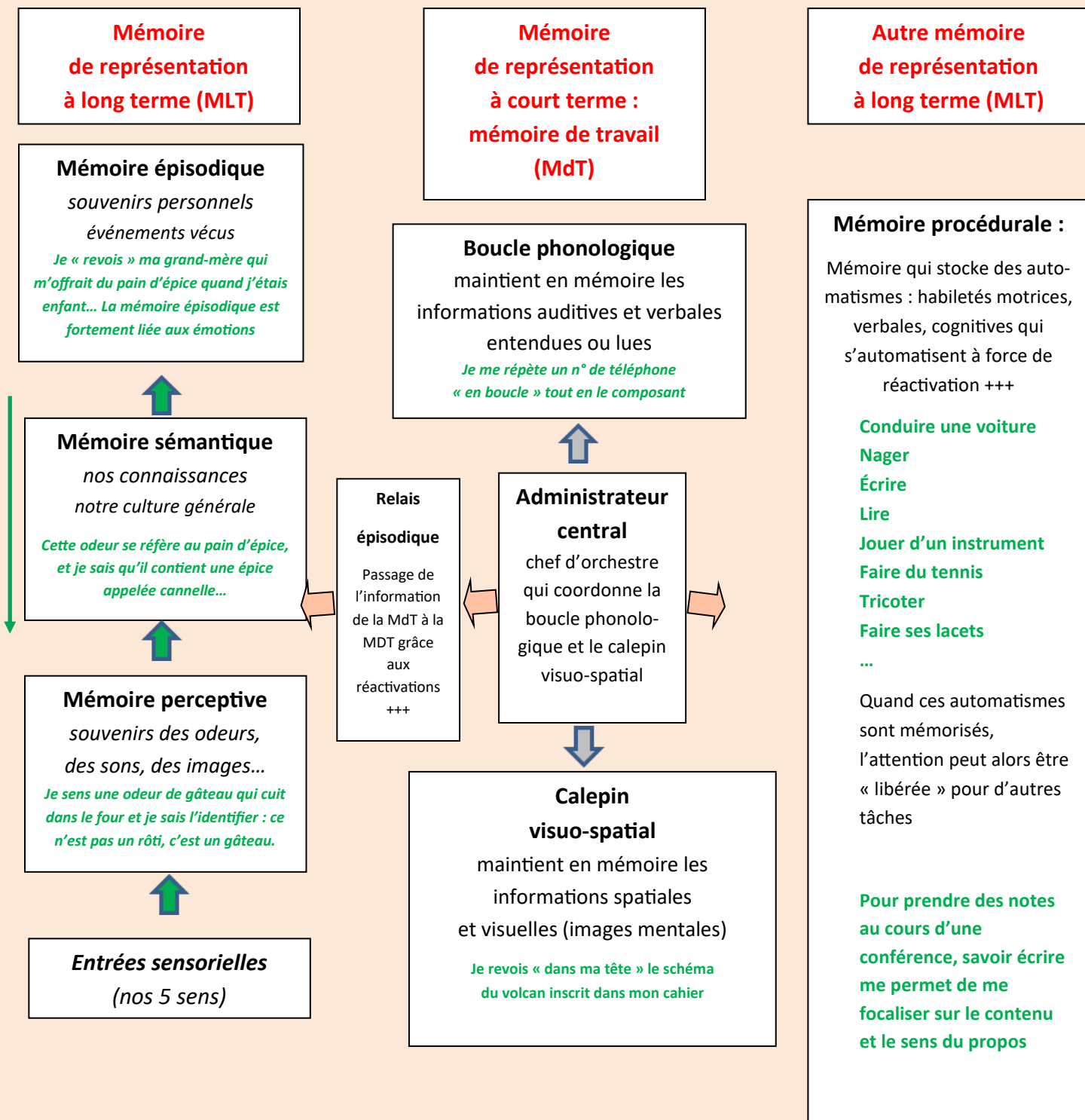
Enfin, le retour d'information (feed-back) est essentiel aux progrès de l'élève (*pour maintenir cet engagement actif*). Les retours que le professeur lui propose pallient ses approximations dans l'utilisation du vocabulaire.



Mémoire

Le fonctionnement des mémoires (et comment elles interagissent)

Schéma MNESIS (Memory Neostructural Inter-Systemic model) proposé en 2003 par les psychologues Francis Eustache U1077 de l'INSERM de Caen et Béatrice Desgranges, équipe E 0218 Inserm-Université de Caen



Il est très important de comprendre que la **mémoire sémantique** est une mémoire qui fonctionne en réseaux de concepts, à la manière d'une arborescence. Un concept est en lien avec un autre concept, lui-même en lien avec un autre concept etc. ce qui explique l'extrême importance des activités de catégorisation dès la petite section (cf 37 du dossier)



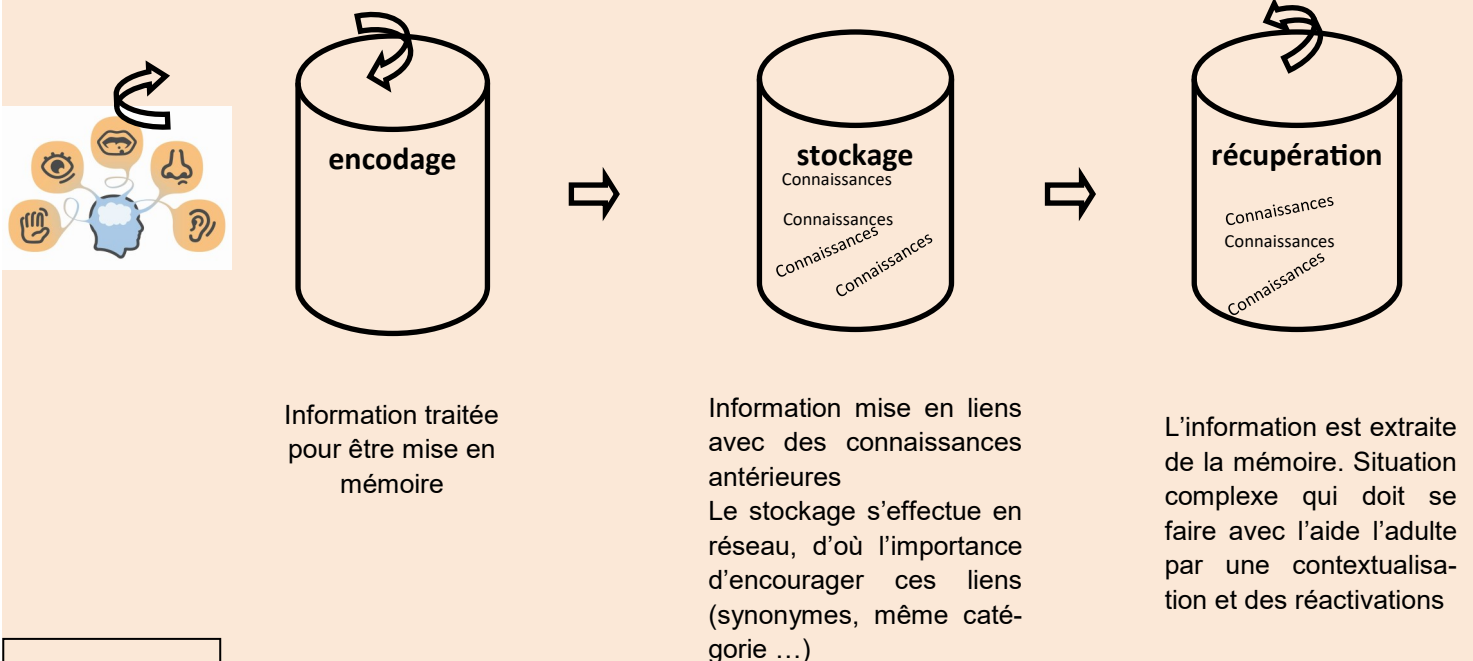
Mémoire

Mémoire et apprentissage de la langue

L'apprentissage du sens des mots est le résultat d'un cercle vertueux, où la connaissance d'un petit nombre de mots permet d'apprendre certains éléments de syntaxe, qui permettent d'apprendre plus de mots, etc. Tous ces résultats ont des conséquences directes sur les conditions qui vont permettre un apprentissage des mots réussi : pour enseigner un mot nouveau à un enfant, il faut capter son attention, puis lui présenter ce mot dans des contextes variés afin de réduire l'ambiguïté et de lui permettre de « cerner » au mieux le sens le plus probable du mot.

Et pour qu'il puisse apprendre les propriétés des contextes linguistiques, il faut lui présenter des mots qu'il connaît déjà, dans des contextes variés.

Trois étapes permettent de mémoriser des informations dans le cerveau, et surtout de s'en rappeler :



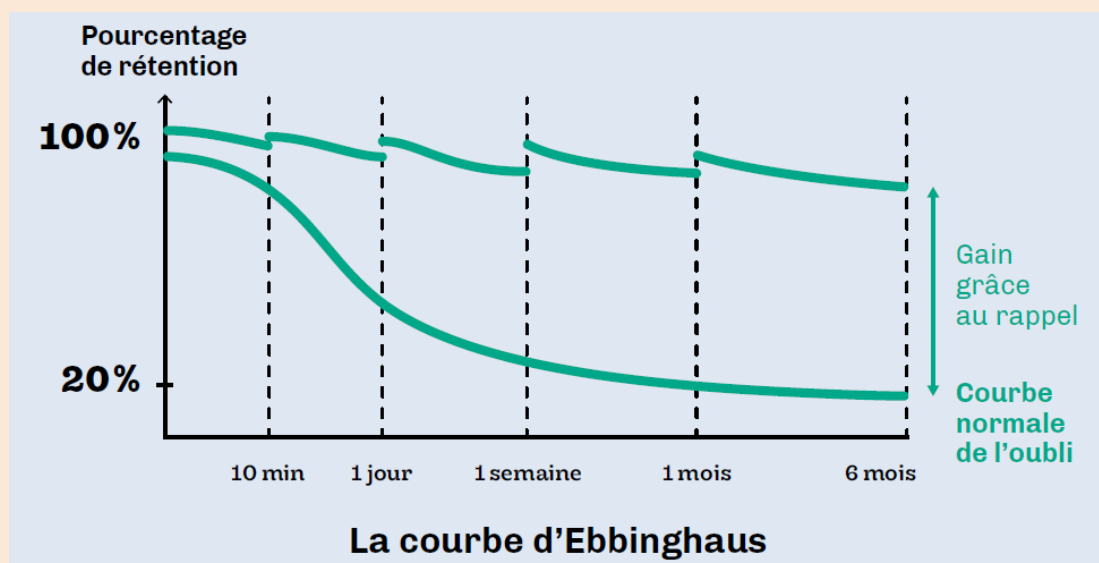
Référence dossier
initial p 28

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



Mémoire

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



Sa théorie a une incidence directe sur l'enseignement. Quand le jeune enfant étudie des mots nouveaux qui n'appartiennent pas à son lexique habituel, il les retient pendant un temps très court.

L'apprentissage répété à intervalles réguliers améliore la mémorisation.

Mémoriser les mots, c'est pouvoir les réemployer et transférer à d'autres situations et contextes ce que l'on a déjà appris de certains mots et de leurs usages. Faire mémoriser les mots appris ne se limite pas à archiver leur trace sur des supports divers (cahiers, imagiers de la classe, affiches murales illustrées, boîtes à mots, guirlandes d'illustrations représentant des mots). **La mémorisation du vocabulaire est facilitée par des moyens mnémotechniques multiples qui vont activer le rappel du mot dans toutes ses dimensions : sa forme sonore, son champ sémantique, ses représentations variées.** Pour faciliter le rappel, le professeur évoque les contextes d'utilisation expérimentés en classe et les propriétés perceptives, fonctionnelles et catégorielles du mot. Cette mise en résonance, associée à l'utilisation des traces, réactive les mots.

La mémorisation est encouragée très régulièrement avec des activités d'entraînement portant sur les mots nouveaux **intégrés à des ensembles organisés**. Le vocabulaire dont dispose un élève est beaucoup plus riche en réception qu'en production. Les mots qu'il a déjà rencontrés sont présents, mais il a parfois des difficultés à les mobiliser. La récupération a pour fonction de retrouver dans la mémoire à long terme une information parmi toutes celles qui s'y trouvent.



Mémoire

L'oubli d'un mot ne trahit pas toujours une absence de stockage de l'information mais plutôt **un manque d'indices qui pourraient favoriser la récupération de l'information en mémoire**. La récupération de l'information est facilitée par le recours à une image, un dessin ou grâce à l'évocation de la situation vécue dans laquelle le mot a été utilisé.

Le professeur conçoit des outils – images et indices variés – pour le rappel de mots rencontrés antérieurement.

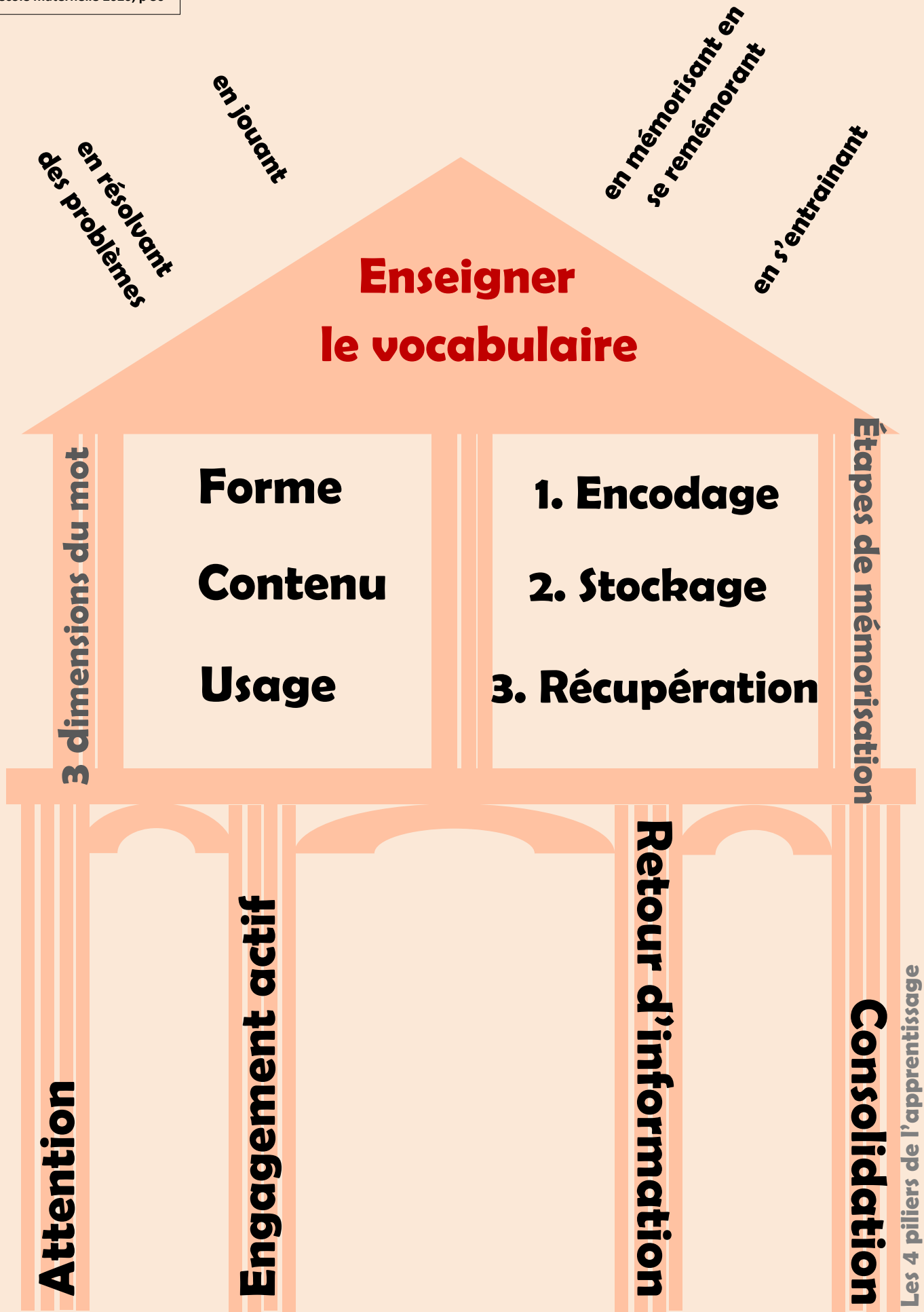
Dans le cadre d'un auto-apprentissage spontané, les élèves parviennent souvent à **déduire le sens de mots inconnus en s'aidant du contexte, voire également en s'appuyant sur les connaissances qu'il a de la construction des mots**. L'apprentissage du vocabulaire exige des **stratégies de décompositions morphologiques des mots nouveaux**. Mais tous les enfants n'ont pas la même capacité à s'engager dans des résolutions de problèmes morphologiques, il convient donc de les y aider. À partir de la grande section, l'apprentissage des processus (analyser le contexte, repérer des indices, mettre en lien avec des mots connus) aide de manière certaine les élèves à acquérir le vocabulaire, s'ils n'utilisent pas déjà spontanément des stratégies pour comprendre des mots qu'ils n'ont jamais entendus. Il va sans dire que cette réflexion permettant d'émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux s'adressera de préférence à des élèves de grande section en mesure d'adopter une posture métalinguistique.

La résolution de problèmes morphologiques s'articule autour du morphème, unité linguistique de sens minimal qui contient, en dépit de sa petite taille, des parties de sens. L'explicitation des stratégies pour comprendre selon le contexte et la résolution des problèmes morphologiques, peuvent s'avérer efficaces, par exemple si l'on attire l'attention des élèves sur les mots dérivés (terre, terreau, terrain, déterrer).

Le professeur a donc un rôle déterminant dans la construction de ce système mnésique et dans ces opérations quand :

- il diversifie les occasions d'apprentissage de nouveaux mots, qu'il nomme et commente ;
- il explique ;
- il communique ;
- il raconte ou lit des histoires ;
- il conduit les échanges ;
- il questionne les élèves ;
- il fait raconter, décrire, expliquer, justifier et argumenter.

L'enseignant fait alors opérer systématiquement des rappels de mémoire, il convoque des souvenirs et des perceptions afin d'activer le réseau de la mémoire lexicale à partir de nombreux points d'entrée.





Mise en œuvre de l'enseignement du vocabulaire

Outils pour favoriser l'appropriation, la mémorisation, la désignation

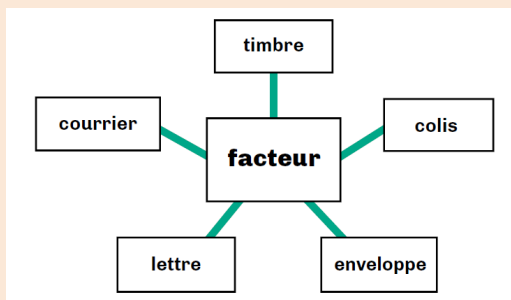
- ◆ **Les imagiers** et autres représentations graphiques ou photographiques visent à constituer des séries d'objets et d'images par entrée thématique.
- ◆ **Les images, dessins, photographies** (prises en classe ou en famille), **reproductions d'œuvres d'art, représentations ou témoignages visuels** des événements vécus (un coquillage, une plume d'oiseau) sont efficaces lorsque l'on aborde un vocabulaire plus complexe.
- ◆ **Les jeux de loto, d'appariement, les jeux des 7 familles, jeux de pistes et de société divers**, sont autant d'occasions de nommer et de répéter des mots.
- ◆ **Les jeux de dominos** constitués d'images correspondant au corpus de mots étudiés permettent des appariements. C'est un moyen de relier des mots, par exemple : « bonnet-tête/Il met un bonnet pour ne pas avoir froid à la tête ».
- ◆ **Les jeux kinesthésiques** (jeu de Kim, etc.) permettent de manipuler de vrais objets ou des images qu'on nomme, caractérise, catégorise pour les mémoriser. L'élève identifie et nomme un des objets en mobilisant un des sens.
- ◆ **Les albums échos** (individuels ou collectifs) se composent de photos d'enfants réalisant une activité d'apprentissage. Les photos s'accompagnent d'un petit texte (une ou deux phrases) qui reprend les propositions émises spontanément par les élèves à l'oral. Ils racontent ensuite les actions photographiées avec le support de l'album. Les vidéos de classe sont également des supports exploitables pour faire fonctionner le vocabulaire découvert et se l'approprier.
- ◆ **Les dictionnaires de la classe, musées de la classe, murs d'images**, transformables en fonction de thèmes abordés, peuvent induire une utilisation des mots associés à des objets (ou à leur représentation) eux-mêmes liés aux univers de référence.
- ◆ **Les boîtes thématiques** regroupent les mots rencontrés en lien avec un thème (la forêt, les monstres, ce qui roule, etc.) avec des objets, des images collectées, des affiches ou encore des albums.
- ◆ **Les tapis de conte** permettent de raconter l'histoire seul ou à plusieurs en jouant les personnages.

- ◆ **Les boîtes à histoires, boîtes à raconter et boîtes à comptines** rassemblent les objets présents dans un conte, une comptine. Elles permettent aux élèves de raconter, de jouer une scène, d'inventer de courts dialogues, entre pairs, en autonomie ou avec le professeur.
- ◆ **Les images séquentielles** proposent une suite logique d'images sur des actes de la vie quotidienne ou sur un récit. Elles incitent les élèves à utiliser les organisateurs du discours (enchaînements logiques, chronologiques, etc.) : au début, ensuite, à la fin, avant, après, etc.

Outils pour structurer le vocabulaire et réfléchir sur la langue

Des classements thématiques de mots ont pour objectif de contribuer à la **catégorisation** des mots découverts. Parmi ces classements :

- ◆ **Les fleurs lexicales** permettent l'exploration régulière de champs lexicaux variés, leur enrichissement et la mémorisation d'un vocabulaire spécifique inscrit dans un réseau de sens, de hiérarchie, de morphologie.

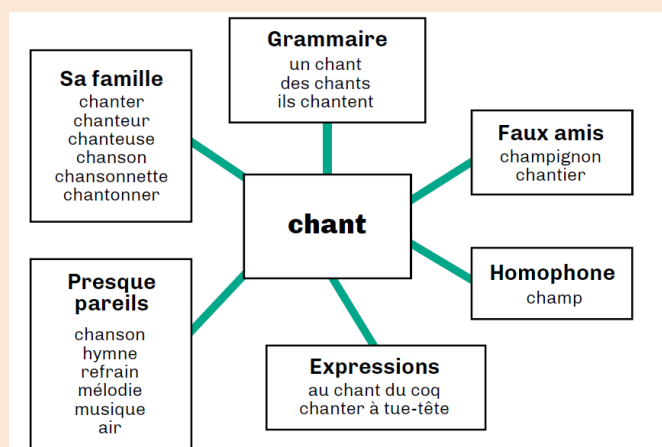


- ◆ **Les maisons de familles de mots** aident à observer la morphologie des mots. La préparation du professeur comprend les mots destinés à faire percevoir, exclusivement à l'oral, les parties communes à ces mots.

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

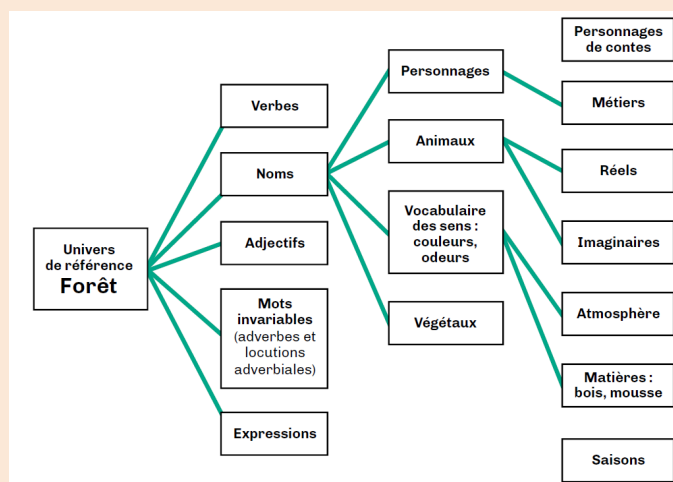
dé- / des- (préfixe : contraire)
Dérouler / Rouler
Déshabiller / Habiller
Désobéir / Obéir
Défaire / Faire
Désordre / Ordre
Décoller / Coller

- ◆ Les jeux de catégorisation, jeux sur les contraires, jeux de dérivation, jeux sur les polysémiques ou les homophones, jeux de tris multiples, des jeux conduisant à des jeux de définition (principalement des jeux de cartes) permettent de s'entraîner et de se remémorer des acquis.
- ◆ Les réseaux de mots sont des outils récapitulatifs pour le professeur. En voici un exemple :



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

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



Le réseau s'étoffe au cours de chacune des trois années de l'école maternelle. Ce type de carte peut se complexifier à l'envie selon les objectifs d'apprentissage et représente les connexions de sens entre différentes idées, les liens hiérarchiques entre différents concepts de façon synthétique. Cet outil donne de la lisibilité sur le lexique à étudier dans le cadre de l'univers de référence ciblé. Il permet de définir un choix de mots de différentes natures, qui s'inscrivent dans une progressivité pensée en équipe. Il se prête également à la transmission d'outils dans le cadre de la liaison cycle 1 - cycle 2.

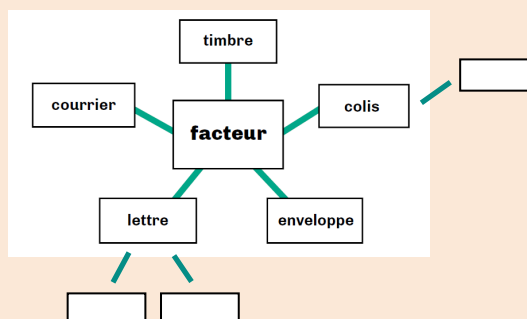
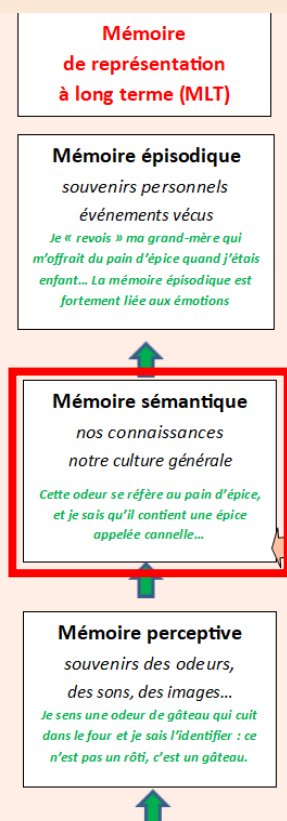
L'importance des activités de catégorisation *(et pas seulement en petite section)*

Encouragées par le professeur à l'école maternelle, les manipulations sur le vocabulaire – trier et catégoriser des mots – **conditionnent l'acquisition et la mémorisation du vocabulaire nouveau**. Pour catégoriser, il faut être en capacité de se représenter les propriétés des objets, pour ensuite établir des liens entre les propriétés communes à plusieurs objets, de manière à dégager un trait commun.

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

La catégorisation, qui se fait assez spontanément pour des catégories simples (animaux par exemple), devient consciente à l'école maternelle. La forme de l'objet, son usage, sa provenance, sont des indices d'appartenance catégorielle qu'ils apprennent à expliciter. Tout nouvel élément d'information sur son univers amène l'enfant à restructurer la signification initiale de ses premiers mots. **Plus le système conceptuel de l'élève est riche, tant du point de vue de son contenu que du point de vue de son organisation, plus l'activation en mémoire des objets est facile.**

En lien avec le schéma MNESIS relatif aux différents types de mémoires présenté précédemment, la **mémoire sémantique**, qui est celle de nos connaissances encyclopédiques, stocke des milliers de concepts, sous la forme de combinaisons d'attributs.



Mais ces attributs constituent eux aussi des concepts, c'est la raison pour laquelle on parle de « réseaux de concepts ». Ainsi, dans la cartographie ci-dessus, le mot « lettre » peut renvoyer à celle de l'alphabet par exemple, tout comme « timbre » peut renvoyer à celui de la voix etc.

La mémoire sémantique catégorise tous ces concepts pour les structurer, les hiérarchiser, ce qui montre l'importance CAPITALE de travailler la catégorisation dès la petite section de maternelle pour aider le stockage solide en mémoire à long terme

Le dossier initial présente des exemples d'activités de catégorisation pour aider à la mémorisation du vocabulaire aux pages 41, 42 et 43