RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Enseigner le lexique à l'école primaire

N° 24-25 047A – juin 2026

Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

Enseigner le lexique à l'école primaire

Juin 2026

Florence IMOKRANE
Fabrice POLI

Ariane AZÉMA, Bénédicte ABRAHAM, Robin BOSDEVEIX, Bruno CLAVAL, Jean-Michel COIGNARD, Ollivier HUNAULT, Thomas LEROUX, Laurence LOEFFEL, François MICHELETTI, Caroline MOREAU-FAUVARQUE, Catherine MOTTET, Armelle POUTREL, Nathalie SAYAC, François VANDENBROUCK, Nathalie VILACÈQUE

Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMMAIRE

Synthèse **1**

Liste des préconisations **3**

Introduction **4**

1. Le lexique, enjeu de promesse républicaine **5**

1.1. Lexique et programmes scolaires, trajectoire historique de l'égalité des chances 5

1.1.1. Cycle 1 ..... *5*

1.1.2. Cycles 2 et 3 ..... *6*

1.2. Le caractère prédictif du lexique sur la réussite scolaire et au-delà 8

1.2.1. Le lexique au prisme des évaluations nationales : un révélateur majeur des inégalités scolaires *8*

1.2.2. Le développement du lexique : un enjeu déterminant de justice scolaire et sociale *9*

2. Le lexique au cœur de la classe : fondements didactiques et enjeux pédagogiques **10**

2.1. Le lexique : des fondements scientifiques et didactiques 10

2.1.1. Comprendre l'origine des mots pour mieux enseigner le lexique *10*

2.1.2. Lexique et vocabulaire : quelle différence ? *12*

2.1.3. Les corpus, socle de l'enseignement du lexique *14*

2.1.4. L'enseignement du lexique : un processus didactique à construire et à structurer *20*

2.2. Le lexique : des enjeux pédagogiques 26

2.2.1. Outils et supports *26*

2.2.2. Dispositifs pédagogiques *29*

2.2.3. De la pertinence des contenus adossés à des gestes professionnels bienveillants et rigoureux *34*

3. Le pilotage de l'enseignement du lexique **40**

3.1. Aux échelons national et académique 40

3.1.1. La place du lexique dans les priorités nationales *40*

3.1.2. La place du lexique dans les priorités académiques *42*

3.2. À l'échelon départemental 44

3.2.1. DASEN et ADASEN *44*

3.2.2. IEN et équipe de circonscription *48*

3.2.3. Un pilotage de proximité au service de parcours scolaires sécurisés *50*

3.3. À l'échelon de l'école 52

3.3.1. Pilotage pédagogique des directrices et des directeurs d'école *52*

3.3.2. Le lexique, un levier essentiel pour une alliance éducative équilibrée et respectueuse *53*

Annexes **57**

SYNTHÈSE

Inscrite au programme thématique de la mission enseignement primaire de l'IGÉSR pour l'année scolaire 2024-2025, la mission relative à l'enseignement du lexique à l'école primaire fait suite aux travaux précédents produits par le groupe : *Appropriation des évaluations nationales de CP, CE1 et de sixième dans le pilotage des circonscriptions du premier degré* en janvier 2023, *L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoin*s en juillet 2023, puis *Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs : état des lieux et perspectives*, en juillet 2024. En traitant alternativement de questions propres au pilotage et aux enjeux pédagogiques, les rapports qui se suivent tracent un sillon qui approfondit tout autant le fonctionnement administratif du premier degré que la qualité de l'enseignement qui y est dispensé. La mission souligne à cet égard que ces travaux successifs ne doivent en aucun cas être interprétés comme des invitations à déplacer successivement le centre de gravité des pratiques enseignantes ou du pilotage pédagogique, au risque d'effets de balancier dans les classes. L'ensemble de ces contributions gagne au contraire à être appréhendé de manière complémentaire afin de renforcer la cohérence d'un enseignement intégré, continu et transversal de la langue, au service des apprentissages de tous les élèves.

Dans un contexte de refonte des programmes d'enseignement scolaire en 2025, cette mission a eu pour ambition de resituer l'enseignement du lexique dans différentes dimensions : au travers d'une évolution historique tout autant que dans une analyse de mise en œuvre effective dans les classes, et enfin à l'aune de son pilotage à l'échelle nationale et territoriale.

L'analyse croise ainsi plusieurs sources – une étude diachronique des programmes de l'école maternelle et élémentaire depuis la fin du XIX^{e} siècle, une exploitation des résultats des évaluations nationales – auxquelles s'ajoutent des entretiens avec les personnels d'encadrement, les équipes d'écoles et des observations de pratiques dans un échantillon représentatif d'académies, de départements, de circonscriptions et d'écoles.

Si l'étude des programmes met en évidence une présence ancienne, mais irrégulière, de l'enseignement du lexique, la mission s'inscrit aujourd'hui dans un contexte de réaffirmation institutionnelle de la maîtrise de la langue et des compétences langagières associées comme priorité nationale. L'évolution récente des programmes identifie explicitement l'enseignement du lexique comme un domaine d'apprentissage structuré et ne laisse pas de place à des variabilités d'interprétation lors des mises en œuvre de terrain.

Parce que les données issues des évaluations nationales confirment que le défaut de maîtrise du lexique est un des caractères prédictifs du destin scolaire de certains enfants, c'est en connaissance de cause que chaque acteur doit détenir et s'approprier les connaissances permettant à l'École d'enseigner en responsabilité tant un socle lexical commun que les vocabulaires spécifiques aux disciplines.

Dans ce contexte, la mission a constaté un engagement réel des enseignants, mais également une grande hétérogénéité des pratiques et des mises en œuvre pédagogiques. Les pratiques les plus structurées mobilisent l'ensemble des enjeux didactiques, particulièrement par des activités de collecte, de manipulation, de catégorisation et de réemploi ; elles restent toutefois inégalement répandues et inégalement équilibrées : les activités qui permettent aux élèves de garder en mémoire le lexique appris et surtout de le réutiliser sont rares, trop ponctuelles et insuffisamment installées dans les pratiques courantes des professeurs. Trop souvent, l'enseignement du lexique demeure diffus dans de nombreuses pratiques, intégré de manière implicite aux activités de lecture ou de production d'écrits, sans programmation formalisée ni progression explicite.

Partant de ces pratiques contrastées, le rapport identifiera donc plusieurs contextes ou situations pédagogiques qui, en l'état, ne permettent pas toujours, en particulier pour les élèves les plus vulnérables dans les apprentissages scolaires, la structuration d'un socle lexical robuste et partagé. Il soulignera les gestes professionnels déterminants reposant sur des notions didactiques clarifiées et des dimensions pédagogiques anticipées.

En parallèle, l'ensemble de ces constats a conduit la mission à s'interroger sur la place accordée à l'enseignement du lexique dans son pilotage, que ce soit au niveau national, académique, départemental ou à celui plus local de l'école. Là encore, si l'enseignement du lexique s'inscrit dans les priorités liées aux savoirs fondamentaux et figure très souvent dans les dispositifs tels que le plan français, si les programmes récents renforcent sa visibilité en identifiant explicitement le vocabulaire, il gagnera à être identifié comme un objet

d’apprentissage à part entière et à s’inscrire dans une cohérence systémique entre prescriptions nationales, priorités académiques, formation des enseignants et accompagnement de proximité.

Ainsi, quels que soient les enjeux, didactiques, pédagogiques ou de pilotage, les données convergent pour souligner l’importance d’un enseignement explicite, continu et piloté du lexique dès les premières années de la scolarité obligatoire. C’est à cette condition qu’il sera possible de réduire les disparités observées et de passer d’un objet reconnu comme central à un objet rigoureusement enseigné.

Liste des préconisations

	PRÉCONISATIONS	DESTINATAIRES
	À l'échelle de la classe, pour une bonne mise en œuvre des nouveaux programmes	**ADASEN, IEN, CPC, directrices et directeurs d'école, professeurs**
1	Concevoir l'enseignement du lexique selon un double mouvement : – articulation de l'apprentissage du lexique avec la lecture et les productions langagières (orale et écrite), dans toutes les disciplines ; – identification de l'enseignement du lexique comme un objet d'apprentissage à part entière dans des temps identifiés, explicites et réguliers, à l'oral comme à l'écrit, et dans tous les cycles de l'école primaire.	
2	Privilégier des corpus lexicaux organisés en réseaux sémantiques (champs lexicaux) et morphologiques (familles dérivationnelles et familles de mots) et qui obéissent aux principes directeurs suivants : – mobilisation de tous les mots lexicaux (noms communs précédés de leur article, adjectifs, adverbes, verbes) et prise en compte de leur fréquence ; – mobilisation progressive des mots abstraits au fil des cycles ; – mobilisation d'expressions, de proverbes, de locutions et de combinaisons non libres ; – mobilisation du vocabulaire des disciplines, notamment à partir du cycle 3.	
3	Garantir l'enrichissement lexical de tous les élèves, notamment des plus éloignés de la langue française, en renforçant les pratiques de vérification de la compréhension par des activités de manipulation, de catégorisation et de reformulation.	
	À l'échelle de l'école	**ADASEN, IEN, CPC, directrices et directeurs d'école, professeurs**
4	Inscrire l'enseignement du lexique dans des programmations de cycles fondées sur des choix lexicaux raisonnés (fréquence, utilité disciplinaire, abstraction croissante) et partagés par les équipes : – déterminer des entrées thématiques concertées qui constituent un socle à partir duquel chaque professeur dispose d'un espace de liberté ; – munir chaque élève d'un outil personnel de collecte du lexique qu'il conserve tout au long de l'école primaire.	
5	Inscrire l'enseignement du lexique dans le projet d'école comme un axe partagé et adossé à des indicateurs formalisés (programmations, outils communs, suivi des acquis).	
	À l'échelle de la circonscription	**ADASEN, IEN, CPC, directrices et directeurs d'école**
6	Mobiliser les résultats des évaluations nationales et celles propres aux enseignants afin d'objectiver les besoins lexicaux des élèves et d'ajuster les pratiques pédagogiques.	
7	Faire de l'enseignement du lexique un objet d'observation et de dialogue professionnel, en lien avec l'ensemble des enseignements langagiers, lors des visites de classe, des conseils de cycle et des temps d'accompagnement pédagogique.	
8	Développer, à l'échelle départementale, des outils de référence partagés (progressions types, corpus lexicaux, exemples de pratiques efficaces) afin de réduire l'hétérogénéité des mises en œuvre.	
9	Renforcer la formation continue des enseignants relative à l'enseignement du lexique, en privilégiant des dispositifs centrés sur l'analyse de pratiques, la progressivité des apprentissages et la transversalité disciplinaire.	
10	Poursuivre l'accompagnement des formateurs et cadres pédagogiques aux niveaux national et académique afin de développer une compétence partagée sur l'enseignement du lexique et d'en assurer un pilotage cohérent et durable.	

Introduction

L'enseignement du lexique, une place centrale au cœur des apprentissages

La maîtrise du lexique constitue l'un des piliers fondamentaux d'un parcours scolaire, et, si elle influe sur la réussite, elle est tout autant déterminante dans la formation des jeunes à une citoyenneté active, conscients de la force du débat argumenté au service de la connaissance et des valeurs démocratiques.

L'examen diachronique des programmes français de l'école maternelle et de l'école élémentaire révèle cependant que la place du lexique au sein de ces mêmes programmes a été instable, oscillant entre une prise en compte affirmée et un traitement secondaire. Conséquence de cet état de fait, des lacunes et des carences s'observent tant dans la pratique professorale que dans le pilotage de cet enseignement pourtant déterminant. Quant aux apprentissages des élèves, les évaluations nationales objectivent, depuis 2018, à la fois des lacunes particulièrement préoccupantes ainsi que des écarts de développement lexical observés dès les premières années de la scolarité.

Ainsi, c'est bien dans un devoir d'émancipation, au cœur de la promesse républicaine, que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement du lexique comme une priorité ministérielle, et ce, dès le plus jeune âge. Visant à garantir l'égalité des chances par l'accès à la lecture, à l'écriture, à la fréquentation des textes littéraires, l'enseignement du lexique n'est pas un objet secondaire, mais un levier majeur de sécurisation des parcours dans le cadre de la scolarité obligatoire et de justice sociale, une porte d'entrée vers les savoirs disciplinaires.

La présente mission de l'IGÉSR se situe par ailleurs dans un contexte de refonte des programmes, qui consacrent le domaine d'apprentissage du lexique du cycle 1 au cycle 4 dans des rubriques clairement identifiées appelées « vocabulaire ». Cette volonté affichée traduit la nécessité de l'évolution d'un enseignement du lexique souvent diffus vers un enseignement identifié, explicite et piloté.

Afin de guider son action, la mission s'est attachée à analyser l'enseignement du lexique à l'école primaire en croisant les apports de la recherche[1], les prescriptions institutionnelles vues au prisme d'entretiens avec les personnels d'encadrement et l'observation des pratiques des professeurs. Ce travail de recueil de données s'est effectué dans 26 académies, 44 départements, 93 circonscriptions et 109 écoles.

Les constats issus de ces analyses mettent en évidence certaines pratiques efficaces et stimulantes, néanmoins trop peu partagées par l'ensemble de la communauté pédagogique, et, le plus souvent, un écart persiste entre les objectifs affichés et les résultats observés.

Si l'importance du lexique est largement partagée par les acteurs du système éducatif, son enseignement demeure, en revanche, inégalement organisé et planifié, le plus souvent peu lisible dans les progressions et faiblement outillé en matière d'évaluation et de pilotage. Les pratiques observées témoignent en effet d'une grande diversité de mises en œuvre, révélatrice d'un réel engagement des équipes tout autant que d'une absence de cadres suffisamment stabilisés pour garantir l'équité et l'efficacité des apprentissages sur l'ensemble du territoire.

Ainsi, l'enseignement du lexique s'affirme comme un enjeu stratégique à la croisée de trois priorités nationales : la consolidation des savoirs fondamentaux, la réduction des inégalités et l'amélioration globale du système éducatif.

À la lumière de ces constats et des ambitions associées, la mission a dégagé des éléments de réflexion structurants qui nécessitent à la fois clarté des choix didactiques, cohérence des démarches pédagogiques mises en œuvre dans les classes et efficacité du pilotage à tous les échelons du système éducatif.

[1] La mission s'est notamment appuyée sur :
- Le guide Eduscol, *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, 2020.
- Le guide Eduscol, *La grammaire du français. Terminolgie grammaticale*, 2021.
- Le guide Eduscol, *La grammaire du français du CP à la 6e*, 2022.
- *Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations*, CSEN, septembre 2023.

Après une étude diachronique de la place donnée à l'enseignement du lexique dans les programmes de 1881 à nos jours, le rapport mettra en valeur :

- les enjeux de l'enseignement du lexique au cœur de la classe, articulés entre fondements didactiques et enjeux pédagogiques ;
- les enjeux de pilotage qui nous amèneront à nous interroger de manière concomitante sur la formation des enseignants, la continuité inter-cycles et les modalités d'accompagnement et de suivi des politiques éducatives en matière de maîtrise du lexique.

Le présent rapport s'emploie donc à éclairer les conditions nécessaires pour faire de l'enseignement du lexique à l'école primaire un levier pleinement opérationnel des politiques éducatives nationales. Il vise à identifier les marges de progression, les leviers institutionnels et les choix stratégiques susceptibles de renforcer l'efficacité de cet enseignement et de permettre à chaque élève de s'approprier les mots nécessaires pour comprendre, s'exprimer, apprendre et penser.

1. Le lexique, enjeu de promesse républicaine

1.1. Lexique et programmes scolaires, trajectoire historique de l'égalité des chances

Avant le traitement proprement dit de l'objet de cette enquête, la mission a souhaité procéder à un examen diachronique de la place du lexique et du vocabulaire dans les programmes nationaux de maternelle (1881-2024) et de l'école élémentaire (1923-2020) envisagés tous deux séparément.

Ce panorama est complété en annexe[2] par la présentation succincte des programmes actuellement en vigueur dans les systèmes équivalant à l'école maternelle et à l'école élémentaire dans quelques pays de l'espace francophone (Belgique, Luxembourg, Suisse, Canada) et en Italie. Ces comparaisons internationales sont d'ailleurs la source de certaines des recommandations figurant dans le présent rapport.

1.1.1. Cycle 1

L'enseignement du lexique à l'école maternelle, depuis les premiers programmes en date de 1881, peut être structuré en cinq étapes principales qui montrent que ce dernier a évolué d'une simple nomenclature d'objets usuels vers une pédagogie structurée et explicite intégrée au développement global de l'enfant.

L'ère de la nomenclature et des leçons de choses (1881-1908)

Dès 1881, l'objectif du premier programme de l'école maternelle est d'augmenter le vocabulaire de l'enfant par des exercices de langage et des leçons de choses. Le programme privilégie ainsi l'acquisition du nom des objets usuels mis sous les yeux des enfants (parties du corps, animaux, plantes, vêtements). La méthode, dite « naturelle », consiste à imiter les procédés d'une mère éduquant son enfant, en utilisant des causeries très simples et des exercices de mémoire, comme des chants ou des fables. En 1905[3], l'administration met toutefois en garde contre la mise en œuvre de notions confuses ou trop scientifiques qui pourraient dégoûter les enfants de l'étude, ce qui débouche sur les préconisations du programme de 1908, lesquelles constituent une remise en cause totale du programme de 1881[4].

[2] Annexes 2A à 2E.

[3] Cf. circulaire du 22 février 1905 : « Le mal vient de loin et diverses causes ont concouru à ce résultat [= dévoiement de l'école maternelle] : Le programme de 1882, trop ambitieux surtout dans sa forme, entretenait dans l'esprit des maîtresses des visées trop hautes. Il perdait trop de vue et les conditions du développement physiologique de l'enfance et les lois de son développement intellectuel. Il invitait le personnel à donner à l'enseignement une allure scientifique et à distribuer sans ordre ni méthode des notions confuses, inassimilables, propres à fausser l'esprit des enfants ou à les dégoûter plus tard de l'étude. Instruite par l'expérience et frappée de ces défauts, l'Administration réunit une commission d'études en vue de l'allégement et de la rectification du programme. Il en résulta le programme, dit de 1887, … ».

[4] Cf. instruction du 16 mars 1908 : « En jouant avec ses camarades, en mangeant et en travaillant à côté d'eux, il apprend à vivre en société ; sa conscience s'éveille ; les premiers principes de morale lui sont révélés ; sans entendre jamais une leçon de morale, il comprend peu à peu qu'il ne doit être ni accapareur, ni brutal, ni égoïste, ni indolent ; qu'il doit aimer ses parents, ses maîtres et leur obéir. Jour après jour, il s'élèvera à la générosité et à la douceur, à l'amour du travail, à la confraternité, à la bonté. Il doit savoir cela avant de savoir lire et écrire : mais il ne peut l'apprendre qu'autant que son développement physique le lui permet. L'éducation intellectuelle vient ensuite, mais allégée, réduite à sa plus simple expression, le programme n'existant que pour indiquer des sujets de causerie...quand l'occasion s'en présentera ».

Le tournant cognitif et l'analyse du réel (1977-1986)

En 1977, une nouvelle dynamique apparaît. Le langage oral n'est plus seulement une répétition, mais devient un outil pour accompagner l'action, l'intérioriser et analyser la réalité. L'enseignement du lexique vise alors à assurer l'adéquation du mot à la chose ou à la situation, contribuant ainsi à la socialisation et à la construction de la pensée. L'enseignant doit aider l'enfant à passer d'un comportement spontané à un comportement culturel en utilisant des formes de langage correctes et précises. Mais, bien qu'attribuant au lexique une place prépondérante, les programmes de 1986 se limitent presque à cette profession de foi et ne détaillent pas la manière dont le lexique doit être enseigné.

Le langage au cœur des apprentissages (1995-2007)

À partir de 1995, le langage devient le pivot central de l'école maternelle. Les programmes de 2002 et 2007 distinguent deux types de compétences : le langage en situation (lié à l'action immédiate) et le langage d'évocation (pour parler de ce qui n'est pas présent, du passé ou de l'imaginaire). Le vocabulaire s'enrichit par la description d'objets ordonnés et l'utilisation de marqueurs spatiaux et temporels de plus en plus complexes. L'enfant apprend à nommer avec précision les objets, leurs qualités et les actions, tout en découvrant les cultures orales à travers les contes.

La structuration et l'explicitation contemporaine (de 2008 à nos jours)

Depuis 2008, les programmes insistent sur le fait que la simple exposition aux mots ne suffit pas : l'acquisition du lexique exige des séquences spécifiques et des activités régulières de classification et de mémorisation. L'enseignant doit introduire chaque semaine des mots nouveaux de manière croissante, incluant non seulement des noms, mais aussi des verbes, des adjectifs et des prépositions. Les programmes de 2015 à 2021 réaffirment cette priorité en liant le lexique à la conscience phonologique et à la découverte de l'écrit. L'accent est ainsi mis sur la capacité de l'élève à utiliser un langage syntaxiquement correct et précis pour expliquer, questionner et discuter un point de vue. L'évaluation est devenue « positive », centrée sur les progrès de chaque enfant dans sa conquête du lexique. Au cours de cette période, la place du lexique au sein des programmes est irrégulière et l'on note, par exemple, l'absence de développement notable le concernant dans les programmes de 2008.

D'une manière générale, et au-delà de la structuration de l'histoire de l'apprentissage du lexique en cinq étapes, l'on note d'une manière générale que la conceptualisation fine de l'enseignement du lexique a été tardive (la notion de « champ lexical » n'apparaît pour la première fois dans un programme de maternelle qu'en 2021) et que sa place, irrégulière au sein des programmes, a indubitablement contribué à des flottements didactiques et à une insuffisante prise en compte de son importance.

1.1.2. Cycles 2 et 3

L'enseignement du lexique à l'école élémentaire a évolué d'un apprentissage concret et gradué vers une approche transversale et structurée, centrée sur la compréhension du fonctionnement de la langue dans toutes les disciplines.

Un apprentissage concret et gradué (1923-1945)

Dès 1923, l'enseignement du lexique est conçu de manière graduée selon l'âge : simple désignation d'objets usuels en section préparatoire, étude des synonymes et des familles de mots au cours moyen et introduction au sens figuré au cours supérieur. Les instructions préconisent de partir d'objets réels familiers avant d'élargir l'horizon par la lecture. En 1938, l'accent est mis sur l'acquisition du lexique par la conversation et la lecture, en évitant d'étudier les mots isolément. En outre, l'étude des radicaux latins est explicitement interdite à l'école primaire dans ces mêmes programmes de 1938, car jugée trop abstraite pour cet âge. Enfin, le lexique est lié à d'autres disciplines, comme les « leçons de choses » où l'observation directe sert de base à l'élocution.

Communication et spécialisation disciplinaire (1972-1985)

Les instructions de 1972 marquent un tournant en intégrant le lexique aux activités de communication : l'apprentissage de listes de mots par cœur est ainsi abandonné au profit de la découverte en contexte. L'usage du dictionnaire est introduit dès le CP. En 1978, l'enseignement s'appuie sur des tables de fréquence

pour guider l'étendue du lexique. Le lexique commence à être abordé de manière transversale, incluant les termes spécifiques aux mathématiques, aux « activités d'éveil » et à l'éducation physique. Les programmes de 1985 systématisent cette approche avec des leçons consacrées aux vocabulaires spécialisés (ou des spécialités), aux termes propres de l'histoire, de la géographie, des sciences et de la technologie.

La transversalité et l'observation réfléchie (1995-2008)

À partir de 1995, la maîtrise de la langue est réaffirmée comme une compétence transversale fondamentale qui se nourrit de toutes les disciplines. En 2002, le concept d'« observation réfléchie de la langue » apparaît : le lexique devient alors un objet d'examen pour en comprendre les logiques (synonymie, antonymie, polysémie). Contrairement à 1938, l'étude de l'étymologie et de l'origine des mots est désormais encouragée, mais furtivement, pour sensibiliser les élèves à l'histoire de la langue. Un tableau de compétences précise par ailleurs les objectifs lexicaux pour chaque discipline (exemples : le vocabulaire spécifique de l'histoire, des arts ou de l'EPS). Les programmes de 2008 insistent sur l'extension quotidienne du lexique dans tous les enseignements pour permettre à l'élève d'exprimer ses opinions et sentiments.

Analyse morphologique et structuration explicite (2015-2020)

Les programmes les plus récents intègrent enfin le lexique dans un bloc d'enseignement nommé « Étude de la langue ». L'apprentissage est désormais explicite et rigoureux, et comporte les entrées suivantes : analyse morphologique (les radicaux, les préfixes et les suffixes fréquents sont systématiquement étudiés) ; racines anciennes (la découverte des bases latines et grecques pour comprendre le vocabulaire savant est recommandée) ; contextualisation généralisée (l'explication et la mémorisation du vocabulaire et du lexique sont incluses dans les séquences de tous les enseignements) ; outils modernes (l'usage du dictionnaire numérique et des correcteurs orthographiques deviennent habituels pour manipuler le lexique).

Pour approfondir : comment l'enseignement de l'étymologie a-t-il évolué depuis les programmes de 1923 ?

L'enseignement de l'étymologie à l'école élémentaire a connu un revirement complet, passant d'une interdiction stricte motivée par la crainte de l'abstraction à une intégration explicite pour favoriser la compréhension du vocabulaire savant.

Une approche déconseillée (1923-1938)[5]

Durant cette période, les instructions officielles sont catégoriques : l'étude des racines anciennes n'a pas sa place à l'école primaire. On estime que l'usage du latin dans les exercices de lexique est trop abstrait pour des enfants et doit être réservé au lycée. Les autorités scolaires craignent également que les enseignants ne commettent des erreurs en proposant des recherches étymologiques trop complexes.

Une réintroduction prudente (1972-1985)

Dans les années 1970 et 1980, l'attitude change progressivement. Si les instructions de 1972 recommandent encore de ne donner aucune indication étymologique sans l'avoir « soigneusement vérifiée », le sujet n'est plus pour ainsi dire tabou. Dès 1985, le programme mentionne explicitement l'étude des « lettres étymologiques » pour justifier l'orthographe. On commence également à aborder l'origine des mots à travers l'étude des emprunts aux autres langues, intégrant ainsi une dimension historique au lexique.

[5] Cf. *Instructions officielles* du 20 juin 1923 : « On s'abstiendra de rechercher l'étymologie des mots (c'est à dessein que ce terme a été effacé du programme) : on s'expose, dans cette recherche, à de trop fréquentes erreurs. Mais surtout on s'efforcera de rendre tous ces exercices intéressants pour les élèves : s'il est un domaine où il est non seulement utile, mais nécessaire de recourir à la méthode attrayante, c'est celui-ci ».

Cf. *Instructions officielles* du 20 septembre 1938 (Jean Zay, ministre de l'éducation nationale et des beaux-arts), p. 76 :

« Encore y a-t-il moins lieu de grouper les mots d'après leur radical commun latin. Ce n'est pas seulement parce que ni les élèves ni les maîtres n'ont appris le latin ; c'est uniquement parce que ces considérations généalogiques n'ont ici aucun intérêt et aucune valeur. […] la plupart des Français, quand ils emploient un mot, ignorent son origine, et ceux qui la connaissent n'y pensent point. Pour tous, la signification et la forme actuelles d'un mot français sont les seules présentes à l'esprit dans l'usage quotidien ; même quand on a spontanément conscience qu'il existe une parenté entre les mots ciseaux et incision, personne ne songe, en les prononçant, au radical latin. (…) Si des mots peuvent être considérés comme appartenant à la même famille, ce doit être uniquement en vertu de l'évidente parenté de leurs formes actuelles ».

L'étymologie au service de la culture (2002-2008)
Au début des années 2000, l'étymologie devient un outil pour sensibiliser les élèves aux héritages de la langue française. Les leçons de lexique doivent désormais faire découvrir aux élèves l'histoire des mots pour qu'ils comprennent que la langue est un système qui évolue. L'étymologie sert alors deux buts : renforcer l'orthographe (elle aide à mémoriser la graphie des mots en s'appuyant sur leur origine) ; élargir la culture (elle crée des liens avec d'autres disciplines comme l'histoire ou l'apprentissage des langues étrangères).
L'étude des racines grecques et latines (2015-2020)
Les programmes récents marquent l'étape la plus aboutie de cette évolution. Contrairement à l'interdiction de 1938, on encourage aujourd'hui la découverte des bases latines et grecques dès le cycle 3. Les élèves apprennent ainsi à repérer les mots appartenant au vocabulaire savant grâce à leurs racines et à construire des séries lexicales complexes par dérivation et composition à partir d'éléments anciens.

En isolant l'enseignement du lexique dans un chapitre à part entière, les **nouveaux programmes publiés en 2025 pour les cycles 1, 2 et 3** soulignent avec force des points de vigilance que la mission peut ici réaffirmer en rappelant les trois dimensions caractéristiques de pratiques efficaces :

- une démarche d'enseignement explicite, qui fait du mot et des mots en réseau un objet d'étude à part entière ;
- une progression spiralaire articulant découverte, catégorisation, réutilisation et mémorisation pour une augmentation progressive du stock lexical ;
- une mobilisation dans toutes les disciplines, garantissant un usage transversal du lexique et l'acquisition progressive des vocabulaires spécifiques.

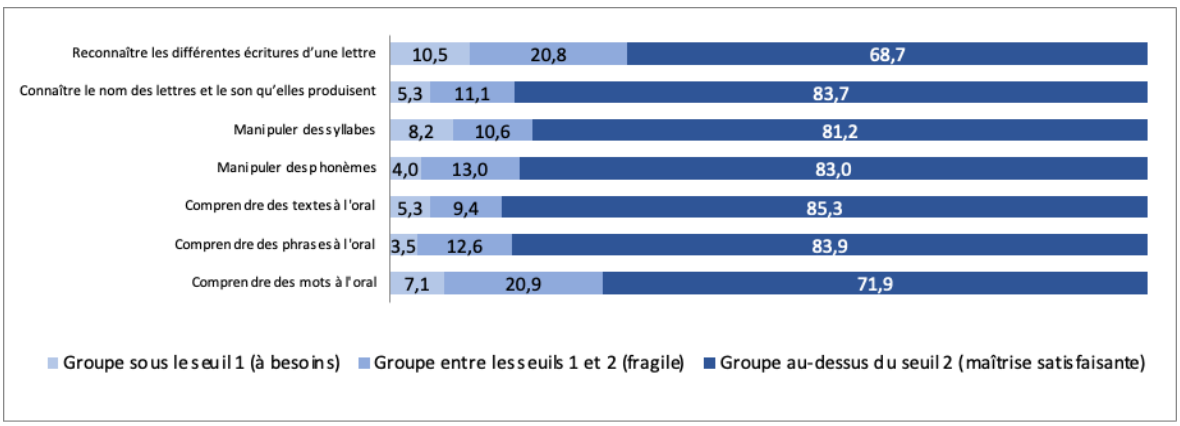
1.2. Le caractère prédictif du lexique sur la réussite scolaire et au-delà

1.2.1. Le lexique au prisme des évaluations nationales : un révélateur majeur des inégalités scolaires

Les évaluations nationales mises en œuvre depuis 2018 permettent de disposer d'un diagnostic objectivé de la maîtrise des compétences langagières des élèves dès l'entrée à l'école élémentaire. Elles mettent en évidence une réalité constante : si certaines dimensions de la compréhension orale sont globalement bien maîtrisées, les compétences spécifiquement lexicales apparaissent nettement plus fragiles.

En début de CP, les exercices de compréhension de phrases et de textes sont les mieux réussis, avec des taux de maîtrise satisfaisante supérieurs à 80 %. En revanche, la compréhension de mots isolés, qui mobilise directement le capital lexical des élèves, demeure significativement moins maîtrisée. Ce constat confirme que l'appui du contexte facilite la compréhension, tandis que les tâches portant sur des unités lexicales isolées révèlent plus directement les écarts de lexique entre élèves. Les progrès observés ces dernières années dans ce domaine restent limités, traduisant une difficulté structurelle à réduire ces écarts.

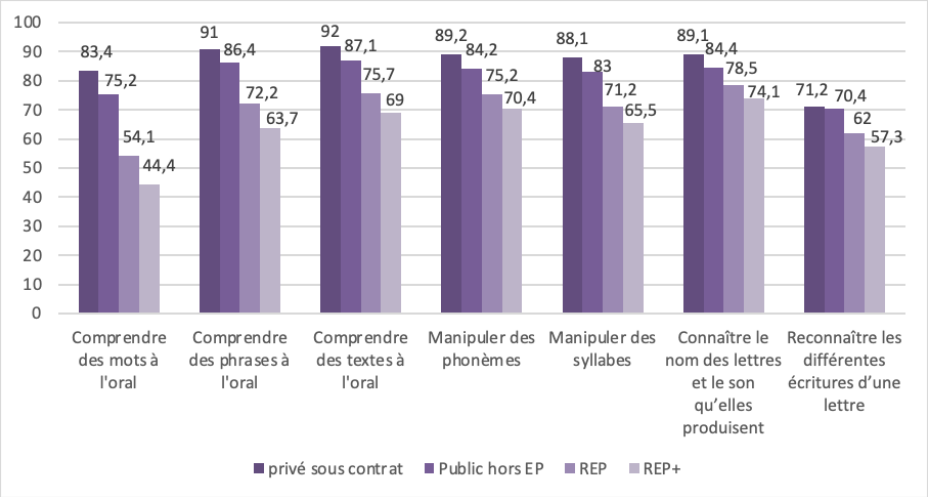
Figure n° 1 : répartition des élèves dans les groupes selon la compétence évaluée en français en début de CP, septembre 2025 (en %)



Source : DEPP, repères CP – Champ : France, public + privé sous contrat

Les évaluations mettent également en évidence des disparités très marquées selon le contexte de scolarisation. Dès l'entrée au CP, les écarts de performance entre les élèves scolarisés hors éducation prioritaire et ceux relevant de l'éducation prioritaire, en particulier en REP+, peuvent atteindre plus de 30 points dans certaines compétences, notamment en compréhension de mots à l'oral. Ces écarts, particulièrement prononcés dans le domaine du lexique et de la compréhension orale, sont étroitement corrélés aux caractéristiques socio-économiques des publics scolaires. Les analyses conduites à partir de l'indice de position sociale confirment que les compétences lexicales constituent le domaine où les écarts de maîtrise sont les plus importants.

Figure n° 2 : proportion d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2) selon la compétence évaluée en français en début de CP, selon le contexte de scolarisation, septembre 2025 (en %)



Source : DEPP, repères CP – Champ : France, public + privé sous contrat

Un autre enseignement majeur de ces évaluations réside dans la persistance de ces écarts de performance tout au long de la scolarité obligatoire. Du CE1 à l'entrée en sixième, les différences de performance en lexique et en compréhension demeurent élevées, et souvent supérieures à celles observées dans d'autres domaines, comme la lecture à voix haute. Au cycle 3, les écarts de performance les plus marqués concernent des compétences lexicales plus élaborées, telles que l'identification de familles de mots ou de synonymes, révélant une difficulté accrue à accéder aux dimensions morphologiques et sémantiques du lexique. À l'entrée au collège, les écarts de performance en lexique et en compréhension de l'oral figurent parmi les plus élevés, confirmant le caractère cumulatif de ces inégalités.

Dès lors, la mission ne peut qu'inviter l'ensemble des équipes pédagogiques à mobiliser pleinement les évaluations comme outils d'identification des besoins et d'ajustement des pratiques pédagogiques, au service d'une plus grande équité du système éducatif.

1.2.2. Le développement du lexique : un enjeu déterminant de justice scolaire et sociale

Les constats précédents relatifs aux évaluations nationales font écho aux résultats de la recherche, qui soulignent le caractère précoce[6] et fortement différencié du développement lexical avec, pour corollaire, des inégalités durables observées dès le début de la scolarité.

Le développement du lexique chez le jeune enfant se caractérise en effet par une phase d'accroissement particulièrement rapide du nombre de mots compris et produits, communément désignée dans la littérature scientifique comme une « explosion lexicale » (Florin, 2020)[7]. Cette phase d'enrichissement intensif du lexique, bien qu'elle puisse prendre des trajectoires hétérogènes, se situe généralement entre la fin de la deuxième année et l'âge de trois ans, et met en évidence l'importance déterminante des environnements langagiers précoces. C'est la raison pour laquelle les programmes de cycle 1 établissent une quantification

[6] *Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations*, CSEN, septembre 2023.

[7] Florin, A. (2020). *Le développement du langage.* Paris, Dunod, 2e édition. https://doi.org/10.3917/dunod.flori.2020.01

des corpus enseignés, de deux à trois corpus par période en fonction de l'évolution de l'enfant, laquelle quantification demeure très raisonnable au regard des capacités auxquelles il importe de répondre par tous les moyens.

Ainsi, les résultats des évaluations nationales et l'état de la recherche convergent pour faire du lexique un enjeu central des politiques éducatives. À la fois levier d'apprentissage et révélateur des inégalités, il constitue un point d'appui déterminant pour la sécurisation des parcours scolaires et constitue un levier essentiel de justice scolaire et sociale. Il est en effet la condition première de l'accès à tous les savoirs, de la compréhension des textes et de la participation à la vie citoyenne ; il est ce qui permettra à chaque enfant, puis à chaque jeune, de s'approprier les mots nécessaires pour penser, comprendre, apprendre et s'exprimer ; sans cela c'est bien le destin scolaire de certains qui se trouvera mis à mal, parfois dès le plus jeune âge, dans la « pénurie et le flou des mots »[8]. Dans un contexte qui révèle que plus de 20 % de la population française doit se contenter d'une langue réduite dans ses ambitions et ses moyens, de 600 à 800 mots[9] quand il en faudrait en moyenne 5 000 pour tenter de comprendre et surmonter nos différences, loin d'être donc un objet secondaire, l'ensemble de ces constats et analyses plaide en faveur d'un enseignement explicite, structuré et progressif du lexique, engagé dès l'école maternelle et poursuivi de manière cohérente tout au long de la scolarité obligatoire.

Pour approfondir : la maîtrise de la langue française à l'âge adulte

Marqueur social déterminant et stigmatisant, la maîtrise du lexique n'est pas sans incidence sur la vie d'adulte. Une note de la DEPP[10] nous apprend ainsi qu'en 2023, 11,8 % des jeunes participant à la Journée défense et citoyenneté (JDC) rencontrent des difficultés dans le domaine de la lecture. La moitié d'entre eux peuvent être considérés en situation d'illettrisme. Les performances en lecture progressent avec le niveau d'études. Les jeunes sortis précocement du système éducatif rencontrent plus fréquemment des difficultés. Les performances sont globalement plus élevées chez les filles que chez les garçons. Bien que la compréhension de l'écrit engage d'autres compétences que celles qui sont purement liées au lexique, celui-ci demeure un écran particulièrement bloquant et décourageant quand il n'est pas compris. Ainsi, des actes du quotidien spontanés, automatiques et anodins pour une majorité d'adultes, posent chaque jour un problème à nombre de citoyens et constituent de véritables remparts à la communication.

2. Le lexique au cœur de la classe : fondements didactiques et enjeux pédagogiques

2.1. Le lexique : des fondements scientifiques et didactiques

2.1.1. Comprendre l'origine des mots pour mieux enseigner le lexique[11]

Sans constituer un objet d'enseignement isolé et théorique, la référence à l'origine des mots dès le cycle 2 participe pleinement à un enseignement du lexique explicite, structuré et au service de la réussite de tous les élèves. Mobilisée de manière raisonnée et progressive, l'origine des mots constitue un appui efficace pour structurer les apprentissages lexicaux, faciliter la compréhension et la mémorisation, comprendre l'orthographe et développer une culture de la langue. Un tel voyage lexical qui permet d'entrelacer et d'enchaîner les fils sémantiques d'un mot avec ses ancêtres, c'est en somme la première démarche à suivre dès lors qu'un mot est soumis aux élèves. Ainsi, « faire rêver en partant, par exemple du vocabulaire latin, éveiller la curiosité sur un lexique qui sous-tend efficacement notre lexique contemporain, telle devrait être la démarche entreprise »[12].

[8] A. Bentolila, Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire remis à M. le ministre de l'éducation nationale, 23 février 2007.

[9] Siouffi, G., Gaudin, F. (2015), « La vie avec 500 mots de français : un emprisonnement social qui menace de plus en plus de jeunes », *Atlantico*.

[10] Note de la DEPP n° 24.32 – août 2024 « Journée défense et citoyenne 2023 : un jeune Français sur vingt en situation d'illettrisme ».

[11] Cf. Annexe 3.

[12] Jean Pruvost, professeur des universités, lexicologie, lexicographie et sciences du langage, directeur honoraire du laboratoire CNRS Lexique, Dictionnaire et informatique, *Le secret des mots*, La librairie Vuibert, Paris, 2019.

Le lexique français s'est constitué au fil des siècles à partir de trois sources principales, le latin, le grec ancien et les emprunts aux langues étrangères. Si cette origine plurale constitue une richesse linguistique et culturelle, elle est parallèlement source de certaines difficultés d'enseignement et d'apprentissage du lexique tant du point de vue de sa compréhension que de son orthographe.

En effet, pour une même notion, plusieurs radicaux peuvent coexister sans lien morphologique apparent immédiat, car issus de formations différentes : certains relèvent d'une évolution naturelle du latin vulgaire, ayant profondément transformé leur forme au fil du temps, tandis que d'autres ont été construits plus tardivement à partir du latin ou du grec, en conservant une proximité formelle avec leur origine. Il en résulte une organisation du lexique en réseaux complexes, dans lesquels les liens de sens ne sont pas toujours transparents pour les élèves.

Exemple : L'expression de la notion de « tête » en français à partir du latin et du grec[13]

Latin vulgaire	*testa*	« tête »
Latin classique	*caput*	« (couvre-)chef » (formation populaire)
caput	« (peine) capitale » (formation savante)	
Grec ancien	κεφαλή	« céphalée »

Cette caractéristique du français a des incidences directes sur les apprentissages scolaires. Elle contribue notamment à rendre la mémorisation de l'orthographe lexicale particulièrement exigeante, dans la mesure où cette dernière conserve, en vertu des choix opérés par l'Académie française, de nombreuses traces de l'histoire des mots. Dès lors, enseigner l'apprentissage du lexique en construisant des réseaux de mots permet de mettre en évidence les liens de sens, les familles de mots et les régularités morphologiques.

Cette approche étymologique constitue également un intérêt direct pour l'orthographe lexicale. Fortement lié à l'origine des mots, un même phonème peut être noté par plusieurs graphèmes, ce qui limite les possibilités de déduction à partir de l'oral et impose un travail spécifique de mémorisation. Ces éléments, loin de constituer de simples données linguistiques, doivent être considérés comme des points d'appui pour l'enseignement : justifier certaines graphies, stabiliser la mémorisation, donner du sens à certaines irrégularités, expliquer certaines lettres « muettes », etc.

Exemple : Les douze notations possibles du phonème [k] en français

Du graphème le plus fréquent au plus rare, les possibilités sont les suivantes :

<c> : *arc*	<ck> : *stock*
<ch> : *chœur*	<qu> : *quai*
<cqu> : *acquérir*	<q> : *coq*
<cch> : *ecchymose*	<k> : *ski*
<kh> : *cheikh*	<x> : *boxe* (<x> valant [k] + [s])
<kk> : *drakkar*	<cc> : *accord*

Alors que les programmes des cycles 2 et 3 invitent à structurer explicitement l'enseignement du lexique, en s'appuyant notamment sur l'étude des familles de mots, des préfixes et des suffixes, la référence à l'origine des mots trouve pleinement sa place, à condition d'être mobilisée de manière raisonnée, progressive et au service des apprentissages. Le lexique du français est incontestablement, parmi les langues du monde, celui qui dévoile avec le plus de clarté les modes de classement et les indices de filiation de ses unités significatives. La trame du tissu lexical du français laisse clairement apparaître les liens de parenté et l'histoire des mots. Ce sont autant de repères à identifier qui font trouver le mot juste. Il ne s'agit cependant pas d'introduire un enseignement formel de l'étymologie, qui serait inadapté à l'âge des élèves, mais d'en faire un outil ponctuel permettant d'éclairer le sens des mots, de renforcer leur mémorisation et de donner de la cohérence à leur orthographe. Les mots sont par essence secrets. Leur origine et leur histoire sont cachées aux yeux des élèves. D'ailleurs, celles de « mot », tiré du bas latin *muttum* (« son », « mot »), lui-même issu du verbe

[13] Annexe 3.

muttire[14] « faire entendre le son *mu*, souffler mot, grommeler, grogner, marmonner) mériteraient d'être contées. Il en sera de même des emprunts, à l'italien (bambin), à l'arabe (algèbre) ou à l'anglais (paquebot ou redingote). Dans le jardin des mots d'une langue, certains ont des racines profondes (indo-européennes), d'autres très courtes. Cette culture ne manquera pas d'être valorisée.

Dans les pratiques de classe, cette approche peut prendre des formes simples et directement opérantes. À partir d'un mot rencontré en lecture ou mobilisé dans une activité, l'enseignant peut, par exemple, le mettre en relation avec d'autres mots partageant un lien de sens, qu'il s'agisse de mots de la même famille ou de mots issus d'une même origine.

Exemple de pratique observée : attention portée à des préfixes, suffixes et radicaux récurrents

Dans une classe de cycle 3, une séance articule l'étude de la formation des mots et une leçon d'histoire afin de développer les compétences lexicales des élèves.
Après un rappel des notions de radical, préfixe et suffixe à partir d'un affichage de classe, les élèves sont engagés dans une activité de recherche en binômes visant à comprendre le sens de mots rencontrés en contexte disciplinaire.

Puis, à partir d'exemples, tels que « monologue », « monothéisme », « oligarchie » ou « anarchie », les élèves identifient des éléments récurrents (préfixes, suffixes, radicaux) et s'appuient sur le dictionnaire pour formuler des hypothèses de sens.
La mise en commun permet de confronter les propositions, de stabiliser les significations et de dégager des régularités, notamment autour de certains éléments fréquents (*mono-*, *-logie*, *-archie*).
Une phase de réinvestissement conduit ensuite les élèves par binôme à recomposer ou à interpréter de nouveaux mots à partir d'une liste d'étiquettes qui comportent des préfixes et suffixes latins *(cum- / -tio)* ou grecs *(monos « seul »)* et des radicaux également latins ou grecs : *publica* (adjectif latin « public », ici au féminin), *statuere* (verbe latin « établir »), *archein* (verbe grec « commander »), *imperium* (nom latin « pouvoir de donner des ordres, autorité »), *res* (nom latin « État »).

Mots construits par les élèves : anarchie / constitution / communiquer / commun / nation / constitution / révolution / monarchie / hiérarchie / République / public / empire / empereur

La mission précise que ces interventions gagnent à être brèves, ciblées et toujours ancrées dans des situations d'apprentissage signifiantes. Elles ne supposent pas de connaissances expertes en linguistique, mais une vigilance à saisir toutes les occasions offertes par les mots rencontrés en classe pour en expliciter certains aspects.

2.1.2. Lexique et vocabulaire : quelle différence ?

Avant d'envisager la didactique du lexique dans le premier degré, un point de précision terminologique et d'implication didactique doit être fait sur les notions de « lexique » et de « vocabulaire »[15].

[14] Le radical de ce verbe provient de l'onomatopée archaïque et familière *mu* utilisée principalement en latin dans l'expression *non facere mu* « ne pas souffler mot ». L'adjectif latin *mutus* « muet » se rattache à cette même famille.

[15] Dans un dossier intitulé *Le vocabulaire et son enseignement*, Jacqueline Picoche définit ainsi la différence entre lexique et vocabulaire :

« On convient généralement d'appeler LEXIQUE l'ensemble des mots faisant partie de la "langue française" (qu'aucun dictionnaire connu n'a jamais complètement rassemblés) et VOCABULAIRE un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante. En ce sens, dans l'enseignement secondaire, les professeurs de français ne sont pas les seuls à enseigner du "vocabulaire", tous leurs collègues, chacun dans sa spécialité, en enseignent aussi. »

La Grammaire du français.Terminologie grammaticale propose cette définition :

« Dans sa définition la plus large, le lexique du français est l'ensemble des mots de la langue française. Cet ensemble reste une fiction théorique car aucun dictionnaire ne peut répertorier l'intégralité des mots du français. Le terme « lexique » peut également être employé pour désigner un sous-ensemble du lexique général limité à une classe grammaticale (le lexique des verbes) ou à un domaine particulier (le lexique des émotions, le lexique des saveurs, le lexique de l'informatique, etc.). Le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique, constitué des mots employés ou connus par une personne particulière ou par un groupe particulier. »

Le mot « lexique » (du grec ancien λεξικόν [βιβλίον] (*lexikon biblion*) « [livre] de mots ») désigne l'ensemble des mots d'une langue[16] et peut donc être dit « englobant ». Si l'inventaire du vocabulaire est aisé à faire pour un auteur décédé (l'on peut aisément compiler le vocabulaire de Mme de Sévigné ou de Molière), il est en revanche plus compliqué d'établir l'inventaire du lexique d'une langue vivante qui, chaque année, perd des mots et des termes sortis de l'usage (*téléfax*, plus fréquent sous sa forme tronquée *fax*, apparu en 1979, est aujourd'hui sorti de l'usage) et en gagne de nouveaux (*avion* en 1890, *alunir* en 1921, *courriel* en 1994*, pourriel* en 1997*, ubériser* après 2010, etc.). Pour donner un ordre d'idée de l'étendue du lexique français, la neuvième édition (2024) du *Dictionnaire de l'Académie française* totalise 53 000 mots (le vocabulaire de base, 3 000 mots, auquel s'ajoute le vocabulaire de culture générale entendu plus ou moins largement, de 30 000 à 50 000 mots), le *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du 19e et du 20e siècle* regroupe 100 000 mots, inventaire qui monte à 150 000 dans *Le Grand Robert de la langue française*. Des verbes comme *aimer, manger, dormir, travailler* font ainsi partie du lexique français. La différence d'inventaire très grande (de 53 000 à 150 000) dépend de l'inclusion ou non d'une partie du vocabulaire spécialisé. S'agissant de la terminologie[17], ce sont plus de huit mille termes nouveaux qui ont été publiés au *Journal officiel* depuis la création du dispositif d'enrichissement de la langue française ; de très nombreux nouveaux termes viennent ainsi enrichir chaque année le lexique du français[18].

Le mot « vocabulaire » (du latin médiéval *uocabularium* « mot ») a, quant à lui, un sens plus restreint que « lexique » : le terme désigne en effet l'ensemble des mots propres à une science, une technique, un art, une profession (*le vocabulaire de l'ébénisterie, le vocabulaire de l'aviation*) ou l'ensemble des mots employés de manière effective par une personne ou un groupe (*le vocabulaire des étudiants, le vocabulaire des marins, le vocabulaire d'un auteur*). Ainsi, le verbe « embosser » (« amarrer un bateau de l'avant et de l'arrière, pour le fixer contre le vent ou le courant ») relève exclusivement du vocabulaire de la marine, en ce qu'il n'est pas utilisé en dehors d'un contexte précis, par opposition à des verbes comme *entrer, sortir, monter, descendre*, etc. Chaque vocabulaire particulier constitue donc un sous-ensemble, un microsystème plus ou moins étendu, qui vient s'agglomérer à l'ensemble des mots d'une langue.

Cette dichotomie doit cependant être maniée avec prudence, car de très nombreux mots peuvent relever à la fois du lexique et d'un vocabulaire spécialisé : c'est ainsi que le nom « attribut », qui désigne notamment ce qui est propre à un être (*Le langage est l'attribut de l'être humain*) ou une fonction *(La couronne est l'attribut de la royauté*), présente aussi un sens très spécialisé, relevant cette fois du vocabulaire de la grammaire, lorsqu'il s'applique à la fonction grammaticale (*attribut du sujet, attribut de l'objet*). Ce dernier sens n'étant pas en usage en dehors du contexte précis de l'enseignement de la langue, il s'agit donc d'un emploi qui relève d'un vocabulaire et non pas du lexique.

L'École a pour mission d'enseigner à la fois le lexique[19] (*Qu'as-tu préparé pour le dessert ?*) et des vocabulaires spécialisés (*Souligne les sujets et les compléments d'objet direct dans les phrases suivante*s) qui sont les vecteurs linguistiques des différents domaines enseignés à l'École.

Et, naturellement, les deux champs, le lexique et le vocabulaire des disciplines s'imbriquent dans l'enseignement, car les deux catégories ne fonctionnent pas isolément l'une de l'autre. C'est ainsi qu'un énoncé du type « Quelle est la quantité de matière prélevée journellement par les êtres vivants non chlorophylliens ? » regroupe à la fois des mots du lexique (*quelle, quantité, prélever, journellement, êtres vivants*) et des termes relevant du vocabulaire spécialisé des sciences de la vie et de la Terre (*matière, non chlorophyllienne*). Et c'est précisément dans l'association de ces deux catégories que se situe la principale difficulté de l'enseignement, car cet énoncé devient partiellement ou complètement inintelligible si tout ou partie des mots de l'un ou l'autre domaine ne sont pas compris de l'élève.

---

[16] Le lexique se définit précisement ainsi : ensemble des lexies, c'est-à-dire des mots et des locutions d'une langue et des mécanismes de formation impliqués. Le lexique représente la somme de tous les vocabulaires. En lexicographie, et par extension, le lexique désigne un dictionnaire spécialisé définissant les termes propres à une science ou à une technique.

[17] Ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un art donnés (Dictionnaire de l'Académie française, 9ème édition).

[18] Toute l'année, pour garder notre langue vivante et apte à nommer les innovations techniques, des experts chargés de la terminologie auprès de la Commission d'enrichissement de la langue française proposent des termes nouveaux et des définitions qui, une fois validés par l'Académie française, sont publiés au Journal officiel et sont rendus accessibles à tous dans le site FranceTerme.

[19] Les programmes de 2025 ont choisi d'utiliser le terme usuel de *vocabulaire* dans un souci de simplification.

Pour approfondir :

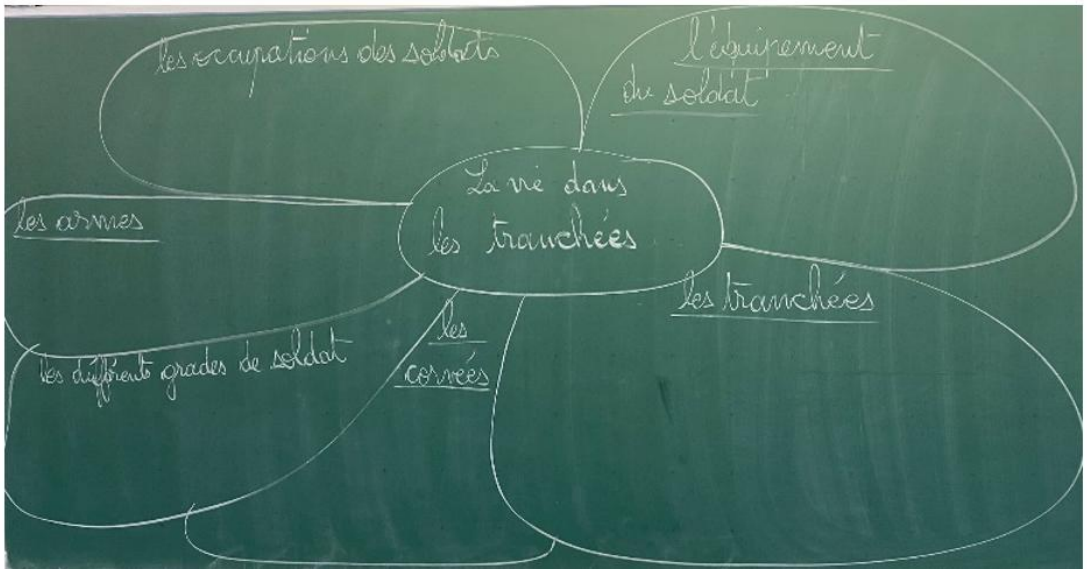
« Le lexique est constitué des unités significatives disponibles d'une langue organisées et structurées selon des catégories syntaxiques, sémantiques et morphologiques. Le vocabulaire est lié à un individu, il peut être plus ou moins étendu, et l'équilibre entre mots actifs et mots passifs est variable. Le lexique d'une langue n'est ni riche ni pauvre, il est un trésor dans lequel chacun vient puiser en fonction de ses besoins et aussi de sa sensibilité. Les élèves construisent chacun leur vocabulaire en toute conscience des structures et de l'organisation du lexique qui le porte. Enrichir le vocabulaire des élèves n'a rien à voir avec un amoncellement de mots rencontrés de façon aléatoire »[20].

2.1.3. Les corpus, socle de l'enseignement du lexique

2.1.3.1 Les réseaux de mots et leurs éléments constitutifs

Au regard du nombre de mots présents dans la langue, l'enseignement du lexique doit se faire nécessairement de manière cohérente et structurée par le biais de connexions (appelées aussi réseaux) regroupant des mots partageant un dénominateur sémantique commun.

Exemple de pratique observée : une classe de CM1/CM2 fabrique une « bibliothèque de mots de la vie dans les tranchées », une fleur lexicale de mots qui sera complétée au fur et à mesure de l'année en fonction des mots rencontrés.



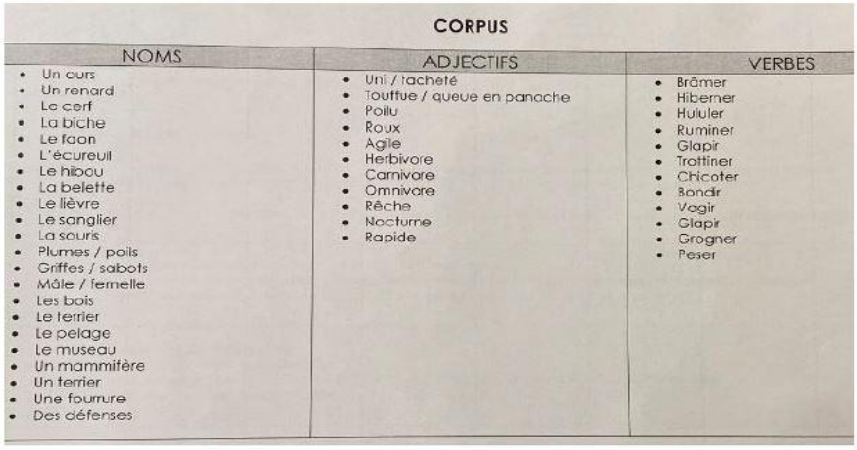
L'enseignante a anticipé la construction de ce réseau de mots pour qu'apparaissent : des noms de sens concret, des noms de sens abstrait, des adjectifs, des verbes, des emplois figurés, des locutions.

Afin de diversifier les entrées dans les réseaux de mots, la mission souhaite ici rappeler les trois manières différentes pour les enseigner et, ce, de manière progressive tout au long du parcours de l'école primaire :

le champ lexical (cycles 1, 2, 3) regroupe des mots d'étymologies différentes unis par un lien sémantique commun. Il s'agit de la manière la plus simple pour enseigner le lexique, car il peut être mis en œuvre dès le cycle 1. Au cycle 1, la mission a observé de nombreux travaux ainsi construits. Ci-dessous, une classe de MS élabore, à partir de deux albums, un corpus de mots en lien avec les animaux de la forêt :

[20] Alain Bentolila, professeur des Universités, chaire de linguisitique, spécialiste de l'apprentissage de la lecture et du langage chez l'enfant - Université Paris Cité - Président du CIFODEM (Centre international, formation, outils et démarches pédagogiques, équipe de recherche de l'Université Paris-Cité).

Exemple de pratique observée : une classe de MS élabore, à partir de deux albums, un corpus de mots en lien avec les animaux de la forêt.



CORPUS

NOMS	ADJECTIFS	VERBES
• Un ours • Un renard • Le cerf • La biche • Le faon • L'écureuil • Le hibou • La belette • Le lièvre • Le sanglier • La souris • Plumes / poils • Griffes / sabots • Mâle / femelle • Les bois • Le terrier • Le pelage • Le museau • Un mammifère • Un terrier • Une fourrure • Des défenses	• Uni / tacheté • Touffue / queue en panache • Poilu • Roux • Agile • Herbivore • Carnivore • Omnivore • Râche • Nocturne • Rapide	• Brâmer • Hiberner • Hululer • Ruminer • Glapir • Trottiner • Chicoter • Bondir • Vagir • Glapir • Grogner • Peser

- la famille dérivationnelle (cycles 2 et 3) rassemble des mots qui partagent une base morphologique commune en synchronie. La famille dérivationnelle peut être mise en œuvre dès le cycle 2, mais c'est au cycle 3 que la mission a davantage observé ce type de catégorisation. Ainsi, à partir d'une séance de chant choral, un enseignant a construit avec le collectif de la classe une famille dérivationnelle, à partir du mot « chant ». La liste répertoriée par les élèves était la suivante : chantage, chanter, chanteur, chanteuse, chantonner, déchanter, enchantement, enchanter, etc.

  Dans ces mots, un radical « chant- », issu de la base formée à partir du nom « chant », se retrouve à l'identique dans tous les mots de cette famille dérivationnelle ;
- la famille de mots (cycle 3) est formée de mots qui ont en commun un radical qui n'est pas identifiable sans avoir recours à l'étymologie.

  L'approche est donc ici diachronique. Au cours de ses travaux, la mission n'a pas relevé d'exemples relatifs à ce type de catégorisation, mais elle recommande de montrer aux élèves quelques exemples de manière régulière afin de les initier à l'étymologie des mots français[21]. Ce troisième procédé, le plus complexe, et, de ce fait, à réserver au cycle 3, est le plus délicat à mettre en œuvre, car il nécessite une connaissance préalable de l'origine latine (ou grecque) du lexique français.

Exemples :
Famille de mots issus du latin classique s*patium* « étendue, distance, espace (entre deux choses) : *espace, spatial, spationaute, aérospatial* ». Famille de mots issus du latin *genus* « origine » et du grec γένος (*genos*) « naissance » : *dégénérer, engendrer, eugénisme, générer, génétique, genre.*
(Un tel exemple est également l'occasion de sensibiliser les élèves à l'homonymie et de les mettre en garde contre les ressemblances formelles qui n'impliquent souvent pas de liens étymologiques et sémantiques : ainsi, dans l'exemple ci-dessus relatif au latin genus *et au grec* genos, *le nom « légende » est sans rapport avec cette famille de mots).*

2.1.3.2 Les trois points de vigilance à observer dans la constitution des corpus

- Le « mot du jour » : il est de beaucoup préférable de lui substituer, même dans le cadre d'un rituel, le « réseau du jour », d'une taille raisonnable afin d'habituer les élèves au principe des connexions sémantiques entre les mots.
- La place excessive faite aux noms communs, de surcroît souvent présenté sans article, au détriment des autres catégories grammaticales.

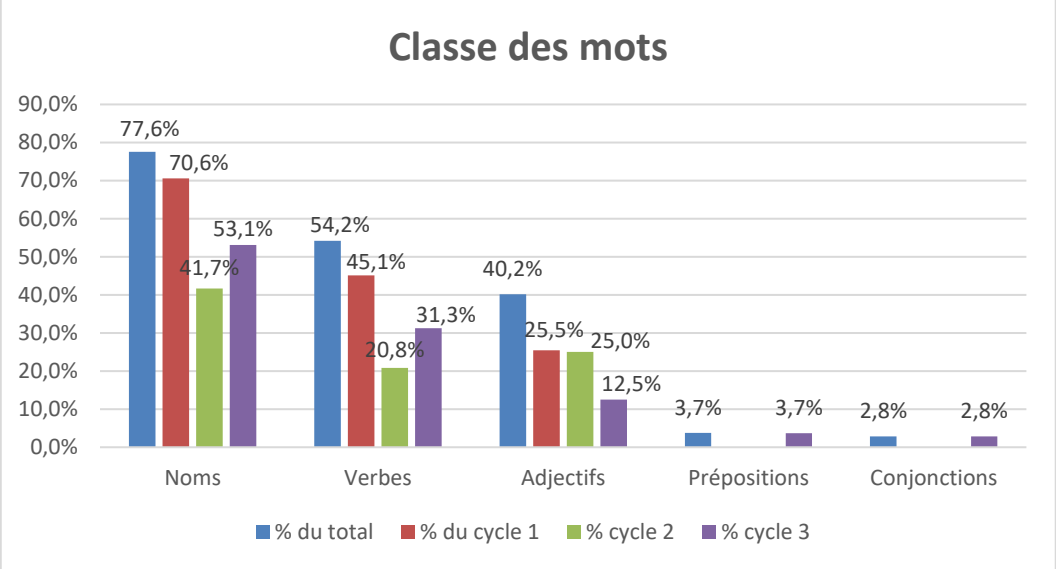
[21] Cf. Annexes 3, 5, 6.

Pour rappel, le lexique se structure en :

— mots lexicaux (noms, verbes, adjectifs, adverbes, interjections) qui constituent une classe ouverte et non finie ;

— mots grammaticaux (déterminants : articles et adjectifs non qualificatifs – numéraux, possessifs, interrogatifs, démonstratifs, exclamatifs et indéfinis ; pronoms, conjonctions de coordination et de subordination, prépositions), qui constituent une classe fermée ou finie.

La mission attire l'attention sur le fait qu'il est indispensable que les réseaux soumis aux élèves présentent la totalité de l'empan des mots lexicaux, afin que les corpus ne se limitent pas aux seuls noms communs, lesquels ne constituent qu'une partie du lexique d'une langue.



Source : Obervations réalisées dans 152 classes.

Note de lecture : Dans l'ensemble des classes observées, 77,6% des enseignants travaillent à partir de réseaux composés de noms communs.

Le graphique ci-dessus met en évidence une focalisation persistante du travail lexical sur les noms, quel que soit le cycle d'enseignement. Les adjectifs occupent une place secondaire, tandis que les verbes, prépositions et conjonctions demeurent peu travaillés, ces dernières catégories n'apparaissant qu'à la marge au cycle 3. Les expressions, métaphores et autres formes lexicales complexes restent quant à elles presque absentes des corpus observés. Cette distribution témoigne d'une conception encore largement référentielle du lexique, centrée sur la désignation des objets du monde davantage que sur les relations, les nuances ou les organisations syntaxiques qui structurent la langue.

– L'absence de mots complexes.[22]

Pour rappel : les mots sont, morphologiquement, classés en :

— mots simples (formés d'un seul morphème lexical) : *pantalon, table, chaise ;*

— mots complexes (formés d'au moins deux morphèmes lexicaux) : *refaire, catastrophique, wagon-citerne.* Ces derniers se subdivisent eux-mêmes en quatre catégories principales :

— mots formés par dérivation préfixale (un préfixe et un radical) : *dé-faire*

— mots formés par dérivation suffixale (un radical et un suffixe) : *torrent-iel*

— mots formés par dérivation préfixale à partir d'une base déjà suffixée : *dû-ment → in-dû-ment*

— mots composés (au moins deux éléments susceptibles d'un usage autonome) : *pomme de terre, porte-avions, pot-au-feu, rouge-gorge, wagon-citerne.*

[22] Étude « Influence de la conscience morphologique sur la littératie et la réussite scolaire » *(Quémart, Chaussoy & Lambert, 2025),* étude menée auprès de 60 élèves de 6e *(avec des mesures des compétences en lecture, orthographe, compréhension, ainsi qu'un indice de réussite scolaire)* qui montre que les difficultés des élèves face à nombre de mots nouveaux avec morphologie complexe reflètent le fait que la conscience morphologique n'est pas encore suffisamment développée ou enseignée**,** alors qu'elle pourrait constituer une clé d'accès au sens et à la maîtrise du langage écrit, en particulier la lecture, la compréhension et l'orthographe**,** qui sont des compétences transversales nécessaires dans toutes les disciplines scolaires.

La mission a pu observer, en classe de CM2, une activité sur la formation des mots complexes formés par dérivation suffixale avec les suffixes *-eur et -ion*. En lien avec la participation au concours du « Parlement des enfants », les élèves ont travaillé sur les mots suivants, souvent éclairés par leur étymologie : orateur (du latin *orare* « parler comme un orateur, plaider »), rédacteur, électeur, sénateur, législateur (du latin *lex, legis* « loi ») /Rédaction, élection, députation, législation (du latin *lex, legis* « loi »).

Afin d'anticiper la mise en œuvre du programme de français au cycle 4, la mission incite les enseignants à ne pas confronter, au moment de la découverte d'un réseau de mots, les élèves aux seuls mots simples, mais les invite à découvrir aussi les différentes catégories de mots complexes.

Exemple : les différents types de mots à inclure dans les réseaux, le réseau « jardin »

Mots simples (cycles 1, 2, 3) : *culture, fleur, jardin, légume, outil.*
Mots complexes par préfixation (cycles 2 et 3) : *parterre.*
Mots complexes par suffixation (cycles 2 et 3) : *jardinage, jardinier, jardinière, orangerie, ornemental.*
Mots complexes formés par dérivation préfixale sur une base déjà suffixée (cycle 3) : *désherbage.*
Mots composés (cycle 3) : *coupe-bordure*, *espace vert, mauvaise herbe, taille-haie.*

2.1.3.3 La fréquence du lexique

À l'heure de la généralisation des outils numériques, il convient de rappeler que l'enseignement du lexique gagne désormais à être fondé sur des données fréquentielles qui permettent au professeur de donner la priorité aux mots les plus usités en français. Même si toute étude statistique est nécessairement partiale compte tenu du corpus qui a été envisagé (une base qui s'intéresse à la fréquence du lexique oral ne donnera pas les mêmes résultats que celle considérant le lexique écrit), le recours à des données statistiques est cependant de nature à éclairer le professeur sur la pertinence ou la non-pertinence de l'apprentissage de tel ou tel mot. À titre d'exemple, la base Manulex[23], fondée sur le dépouillement de 54 manuels scolaires du CP au CM2 (totalisant 1,9 million de mots), permet de classer, par ordre décroissant de fréquence, les 23 900 mots (lexicaux et grammaticaux) présents dans ces ouvrages.

Pour approfondir : Comment les listes des mots à haute fréquence sont-elles utilisées dans le premier degré en Belgique (Bruxelles et Région wallonne)[24] ?

La liste des mots à haute fréquence est utilisée comme un outil de base pour soutenir l'apprentissage de la lecture et la construction de phrases, tant à l'oral qu'à l'écrit.
Son utilisation suit une progression précise sur les deux premières années du primaire :
• **en première primaire** (P1)[25] : les élèves s'initient à cette liste avec l'objectif de connaître, comprendre et utiliser 50 % des mots qui y figurent. Lors d'activités de production écrite, ils doivent déjà être capables d'orthographier correctement ces mots connus ;
• **en deuxième primaire** (P2) : la maîtrise complète de la liste est attendue pour la fin de l'année. Les élèves doivent mobiliser ces mots de manière autonome pour lire et produire des messages oraux et écrits.
Applications concrètes identifiées :
• **en écriture** : elle constitue une référence pour l'orthographe lexicale. Les élèves apprennent à orthographier correctement ces mots fréquents dans leurs textes personnels, en s'aidant si besoin des référentiels de la classe ;
• **en production orale** : elle fournit les mots de liaison et les verbes de base nécessaires pour structurer un propos intelligible.
La liste elle-même regroupe des mots-outils (articles, prépositions, conjonctions comme *avec*, *pour*, *mais*) et des verbes essentiels sous leurs formes fréquentes (ex : *avoir*, *être*, *faire*, *pouvoir*, *voir*).

[23] Cf. Annexe 7.
[24] Cf. Annexe 2A.
[25] Première primaire (P1) (6-7 ans).
Deuxième primaire (P2) (7-8 ans).

2.1.3.4 Les combinaisons libres et non libres

Un autre élément déterminant est celui de la différence entre les combinaisons libres et non libres. Si cet objet didactique apparaît peu, voire pas, enseigné aux élèves, il gagnerait à avoir toute sa place dans les corpus construits par les élèves.

Les combinaisons libres désignent, par exemple, l'ensemble des adjectifs qui peuvent qualifier un nom commun. Ainsi, une maison peut être dite *bourgeoise, cossue, grande, grandiose, individuelle, isolée, mitoyenne, petite, misérable, palatiale, provençale, somptueuse, voisine*, etc. Le choix est donc extrêmement ample et c'est la raison pour laquelle ces combinaisons sont appelées libres. Elles constituent la richesse du lexique et témoignent des possibilités offertes par la langue. Elles symbolisent le génie créateur de l'esprit humain, dont nos grands auteurs sont les plus illustres représentants.

Cependant, dans un très grand nombre de cas, certains mots impliquent l'emploi d'autres mots et, dès lors, la liberté précédemment décrite n'est plus de mise. Ainsi, le nom « question » ne peut se construire qu'avec un nombre relativement restreint de verbes : *éluder, formuler, poser, répéter, répondre à.* Ces usages, propres à chaque langue, sont appelés d'une manière générale des idiotismes (du latin *idiotismus* « expression propre à une langue ») ; dans le cas précis des tournures propres au français, l'on parle de gallicismes. Le choix observé est alors plus limité que dans le cas précédent et tout usage contraire constitue une erreur lexicale (**faire une question*, **demander une question*).

Pour cette raison, l'existence des combinaisons non libres, aussi appelées collocations, doit être connue des professeurs afin de sensibiliser les élèves à l'emploi de mots impliqués par d'autres mots, car les combinaisons non libres constituent une autre forme de structuration du lexique très rarement observée par la mission.

Exemple : les combinaisons libres et les combinaisons non libres, le nom « pantalon »

Combinaisons libres (cycles 1, 2 et 3)
Pantalon bleu, large, rouge, serré, vert, etc.

Combinaisons non libres ou collocations (cycle 3)
boutonner, enfiler, enlever, mettre, porter un pantalon

2.1.3.5 Les locutions, les proverbes et les métaphores

Les locutions, les proverbes et les métaphores doivent également trouver leur place au sein des corpus. La mission a pu à ce sujet constater qu'ils étaient insuffisamment représentés dans les corpus soumis aux élèves.

Ils participent pourtant de la mémorisation du lexique et permettent aux élèves d'appréhender le sens figuré et imagé des mots.

Certains thèmes, comme ci-dessous les aliments, les animaux et les parties du corps humain, sont particulièrement producteurs de locutions. Ainsi, les quelques exemples suivants, qui permettent aussi de travailler les registres de langue évoqués ci-avant (*se parer des plumes du paon* relève du registre soutenu quand *raconter des salades* relève du registre familier), peuvent être intégrés dans le cadre de ces thèmes. On trouvera une liste plus développée de locutions en annexe 8.

De la même façon, les proverbes gagnent aussi à être exposés aux élèves en ce qu'ils constituent une part non négligeable du lexique : *Bon sang ne saurait mentir, Qui trop embrasse mal étreint, Charité bien ordonnée commence par soi-même*, etc. Il en est de même des métaphores telles que *Se faire une montagne*, *Déplacer des montagnes*, *Mordre la poussière*, *Avoir mangé du lion* ou *Bâtir sur du sable*[26].

[26] « Celui qui n'aurait pour rendre ses pensées, ni le mot propre, ni le secours des figures, serait un homme à plaindre ; mais celui qui parlerait de tout en termes techniques, serait un homme à fuir. » Antoine de Rivarol, « Prospectus du nouveau dictionnaire », dans Discours préliminaire du nouveau dictionnaire de la langue française, 1° partie, Hambourg, P.F. Fauche, 1797.

Exemple : les locutions au sein des réseaux de mots (cycles 2 et 3) tirées de cinq thématiques usuelles dans le premier degré[27]

« Aliments » → *crier famine sur un tas de blé, être soupe au lait, rouler quelqu'un dans la farine,* etc.
« Animaux » → *poser un lapin, prendre le taureau par les cornes, peigner la girafe,* etc.
« Corps humain » → *se regarder le nombril, avoir le nez creux, avoir les yeux plus gros que le ventre,* etc.
« Habillement et tissus » → *retourner sa veste, être droit dans ses bottes, être dans de beaux draps,* etc.
« Habitat » → *bâtir des châteaux en Espagne, être au pied du mur, jeter une pierre dans le jardin,* etc.

2.1.3.6 Sémantique lexicale : polysémie et abstraction

La polysémie désigne le fait qu'un mot puisse présenter plusieurs sens unis par un lien sémantique commun (un « bouchon » peut ainsi désigner notamment : 1) un débit de boisson, une brasserie, une auberge ; 2) un tortillon de paille utilisé pour frictionner et bouchonner certains animaux ; 3) une petite pièce cylindrique ou conique, souvent en liège, servant à obturer une bouteille, un flacon ; 4) un ralentissement qui gêne et entrave la circulation automobile).

La polysémie constitue certes une difficulté intrinsèque au lexique, mais elle permet aussi un gain providentiel de lexèmes, car l'absence de toute polysémie démultiplierait de manière démesurée le nombre de mots de la langue.

La polysémie présente enfin une réelle difficulté dans le cadre des consignes, car certains verbes n'ont pas le même sens en fonction de la discipline dans laquelle ils sont employés[28]. Par exemple, le verbe « encadrer » n'a pas le même sens en français (*encadrer tel ou tel mot d'une phrase*), en mathématiques (*encadrer un nombre par celui qui le précède et celui qui le suit*) et en arts (*placer une photo dans un cadre*). Les verbes des consignes doivent donc faire l'objet d'une vigilance toute particulière.

La mission se plaît par ailleurs à souligner que les mots abstraits, dès la maternelle, sont de plus en plus présents dans les corpus, en particulier dans le registre des émotions à la faveur du travail sur les compétences psychosociales. Cette place dans les corpus doit être consolidée dans toutes les thématiques, afin de préparer au plus tôt chez les élèves la perception de l'abstraction qui va être indispensable au cycle 4.

Sans entrer dans le détail de tous les suffixes formateurs de mots abstraits, quelques suffixes courants figurent dans le tableau ci-dessous.

Exemple : quelques suffixes fréquents formateurs de noms abstraits (cycles 2 et 3)

-ité *absurde → absurdité -ation augmenter → augmentation*
-age *feuille → feuillage -isme race → racisme*
-aison *conjuguer → conjugaison -ition finir → finition*
-al *famille → familial -itude servir → servitude*
-ance *assurer → assurance -osité nerveux → nervosité*
-at *électeur → électorat -té bon → bonté*

2.1.3.7 Les registres de langue

Les registres de langue sont, dans le langage, marqués par la phonétique (**Chai pas* [*Je ne sais pas*]), la syntaxe (**Je sais pas* [*Je ne sais pas*]) et le lexique (*Sympa ta bagnole !*).

On en dénombre généralement trois (registre familier, registre courant, registre soutenu), mais cette grille, commode pour l'enseignement scolaire, n'est que conventionnelle, car d'autres registres (très soutenu, vulgaire, très vulgaire) peuvent aussi être identifiés. Au sein des registres, on note différents niveaux de langue. Par exemple, au sein du registre familier, on distingue des niveaux de langue trivial, argotique ou populaire.

[27] Annexe 8.

[28] Pour approfondir : voir en annexe 2A – Comment la polysémie des mots est enseignée selon les disciplines en Belgique.

Les registres de langue, sous leur aspect lexical, doivent également trouver leur place dans le cadre des séances dévolues au lexique ou lorsque l'occasion s'y présente, afin de sensibiliser les élèves au fait que tous les mots ne peuvent indifféremment s'employer dans tous les contextes et avec n'importe quel interlocuteur.

La mission salue avec intérêt l'attention portée par les professeurs à cet aspect des registres de langue, et ce dès le cycle 2. La mission attire cependant l'attention sur deux points :

- cette notion est souvent traitée dans le cadre d'une « leçon de vocabulaire » de manière isolée, est peu mentionnée dans les corpus et demeure trop peu remobilisée ensuite dans d'autres contextes ; or il est essentiel de sensibiliser les élèves aux différents registres qui sont inhérents à chaque mot ;
- l'intention pédagogique doit être précisée en insistant sur le fait que travailler des registres de langue ne signifie pas en dévaloriser certains par rapport à d'autres. Il s'agit en effet de ne pas mettre l'élève en situation de conflit de loyauté avec le registre de langue familial, mais bien de le sensibiliser à la nécessité de mesurer les différentes situations de communication dans lesquelles il peut se trouver, et d'adapter le niveau de langue en conséquence.

2.1.4. L'enseignement du lexique : un processus didactique à construire et à structurer

2.1.4.1 Lexique et syntaxe

Les programmes des cycles 1 à 3 de 2025 établissent un lien étroit entre lexique et syntaxe[29]. Au cours de ses trois premières années, l'enfant passe en effet de la simple désignation par juxtaposition à l'organisation grammaticale de ses propos qui relève de la construction syntaxique. Ainsi, enseigner le vocabulaire dès le cycle 1 consiste à enrichir le bagage des élèves, dans un contexte qui leur permet d'entendre les mots dans la langue, mais aussi de les réutiliser dans des énoncés construits, à l'oral puis progressivement à l'écrit.

La mission a pu observer un certain nombre de séances dans lesquelles lexique et syntaxe étaient en effet associés, tant en réception qu'en production. Elle a toutefois noté une tendance à une forme d'étiquetage qui, pour constituer une étape nécessaire, ne saurait suffire à soutenir la mémorisation et le réinvestissement attendus. Un certain nombre d'outils utilisés (corolle lexicale, jeux de loto, de mémo, etc.) peuvent en effet inciter à une simple désignation des mots appris en référence à leur représentation. Les professeurs doivent articuler ces activités ludiques à des activités langagières complètes, par le truchement d'un scénario, d'un jeu, d'une restitution d'album, qui conduisent l'élève à employer les mots et expressions appris dans des énoncés construits.

2.1.4.2 Enrichissement et catégorisation

Les observations conduites par la mission mettent en lumière l'engagement réel des professeurs dans l'enrichissement lexical des élèves. De nombreuses classes donnent à entendre et à manipuler des mots nouveaux, en lien avec les lectures, les projets disciplinaires ou les situations vécues. Les rituels langagiers, les échanges oraux nourris, les affichages évolutifs témoignent d'une volonté partagée de densifier le vocabulaire des élèves et de soutenir leur précision d'expression. Cette dynamique constitue un levier précieux pour réduire les inégalités d'accès à la langue de scolarisation. Toutefois, la mission a fait le constat d'une hétérogénéité marquée des pratiques dans le domaine de la structuration du lexique : les observations révèlent que l'enrichissement n'est pas toujours adossé à des démarches explicites de catégorisation et de mise en réseau des mots, ni suffisamment investi dans l'ensemble des disciplines ; en outre, les enseignants rencontrent des difficultés à organiser, stabiliser et capitaliser dans la durée les corpus lexicaux produits au fil des séances, ce qui en limite la mémorisation et le réinvestissement effectif par les élèves. Or, la mission attire l'attention sur le caractère essentiel de cette phase de catégorisation : catégoriser, c'est précisément donner une architecture à ces apprentissages lors de temps singuliers d'explicitation. Ainsi, au regard des

[29] Op. cit. « *Durant son parcours à l'école maternelle et en lien étroit avec l'apprentissage du vocabulaire qui s'enseigne en contexte, l'élève développe sa syntaxe orale en étant guidé par le professeur (…)* » (Programme de cycle 1) ; « *Toutes les natures de mots (noms, verbes, adjectifs et autres mots grammaticaux) sont étudiées, dans toutes les disciplines, en privilégiant les mots fréquents et les termes polysémiques (sources d'incompréhensions quand seul le sens premier est connu). Ceux-ci doivent être travaillés dans des phrases pour faire vivre les structures syntaxiques puisque les mots s'articulent les uns aux autres*. » (Programme de cycle 2) ; « *L'enseignement lexical est aussi organisé lors de temps dédiés, avec des tournures syntaxiques adéquates, afin que l'élève soit confronté à des activités spécifiques, systématiques et régulières*. » (Programme de cycle 3).

propos précédemment illustrés, cela signifie : relier les mots entre eux par des champs lexicaux, par des familles morphologiques, par des relations de synonymie ou d'antonymie, ou des combinaisons non libres.

Ce travail structurant favorise la conceptualisation progressive et la précision sémantique, limite les approximations langagières et permet donc de passer d'une désignation générique à une dénomination plus précise, puis de soutenir l'abstraction croissante attendue aux cycles 2 et 3, et au-delà. En manipulant, triant et comparant les mots, les élèves développent une conscience lexicale active qui consolide la compréhension et enrichit les productions orales et écrites. L'enrichissement lexical, enseigné comme un processus dynamique fondé sur l'explicitation, la progressivité et la transversalité disciplinaire, trouvera ainsi toute son efficacité au service d'une maîtrise plus assurée de la langue.

2.1.4.3 Mémorisation et réinvestissement

Au-delà de la constitution de réseaux de mots, l'élément essentiel à la mémorisation du lexique est celui de son réinvestissement, car l'apprentissage du lexique n'a d'intérêt que si l'élève parvient à le réinvestir de manière autonome.

La mission a fait le constat que nombre d'enseignants, principalement à l'école préélémentaire, planifient et construisent des séances de mémorisation et de réinvestissement lors de séances spécifiques. Ils ont conscience que le lexique ne se mémorise que s'il est vu, lu, écrit et rencontré dans différents contextes, à différents moments de l'année scolaire ou du cycle.

Exemples de pratiques observées au cours des visites de classes :

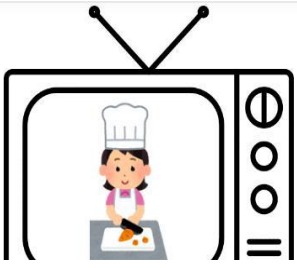
Mémorisation : Jeu de Kim visuel, jeu de tri d'images, jeu de loto, de dominos, jeu de paires : associer des images 2 par 2, mémory, jeux de commandes…



Réinvestissement : scénarios dans les espaces jeux, dictées à l'adulte, narration…



Aménagement de l'espace « Marché » dans la classe



Des élèves jouent la présentation d'une recette de cuisine devant leur camarade. Les séances peuvent être enregistrées ou filmées pour ensuite être réécoutées, visionnées puis analysées afin d'améliorer les présentations suivantes.







En lien avec le parcours santé et des visites réalisées par des professionnels de la santé, la professeure a créé en classe, pendant une période, différents espaces de langage où les élèves enrichissent leur vocabulaire et leur syntaxe : coin docteur, coin orthoptiste, coin dentiste

Mémorisation et réinvestissement sont facilités par l'ancrage dans un contexte pédagogique qui donne du sens à l'apprentissage : situation dans quelque discipline que ce soit, événement vécu en classe, lecture, visionnage d'un film, etc.

La mission a pu constater, l'exemple ci-dessus en lien avec le parcours santé en témoigne, que cette attention était largement portée par les équipes d'écoles. L'album est un vecteur privilégié et récurrent, mais également une sortie culturelle ou une pratique sportive, telle que « l'apprendre à nager ».

Collecte de mots dans le cadre d'un projet d'écriture relatif aux super héros (Classe de CE1-CE2)











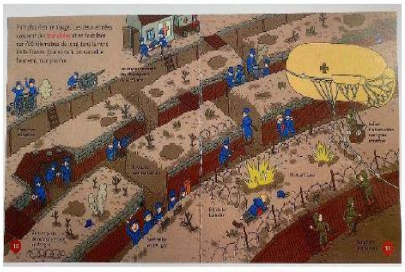
Collecte de mots dans le cadre d'un projet d'écriture d'un récit sur la vie des soldats dans les tranchées à partir d'albums, de romans, de maquette, de visites

(Classe de CE1-CE2-CM1-CM2)

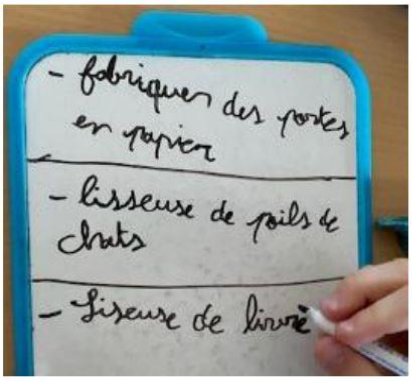


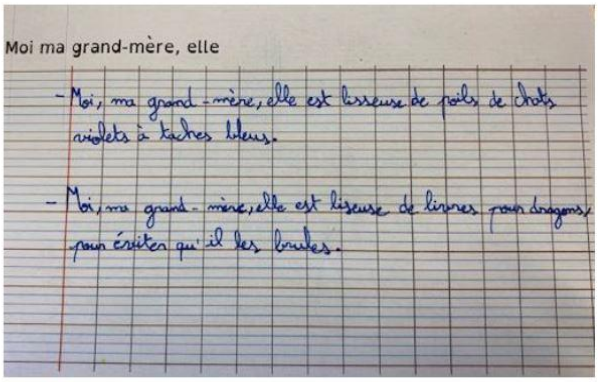






Production d'écrit : Le livre des grands-mères de la classe *(Classe de CM1)*





La mission souhaite insister sur les trois étapes-clés qui constituent le processus structuré d'acquisition d'un mot à l'école primaire[30] :

la contextualisation : cette première phase consiste à rencontrer le mot au sein d'un contexte spécifique, comme un texte, une histoire ou une situation vécue. Le stockage initial de l'information par l'élève est intimement lié à ce contexte d'acquisition ;

la décontextualisation : l'étape suivante consiste à sortir le mot de son contexte initial pour l'étudier de manière isolée. Cela permet à l'élève de saisir le sens précis du mot, d'opérer un « regard particulier » sur lui et d'en comprendre les caractéristiques propres ;

la recontextualisation : enfin, il est nécessaire de transférer le mot appris à de nouvelles situations. L'élève doit être capable de retrouver le mot et de le réutiliser (le réinvestir) dans des phrases ou des contextes différents de celui de la rencontre initiale.

C'est bien cette démarche qui permettra de transformer un mot simplement « rencontré » en un outil linguistique que l'élève maîtrise et peut mobiliser activement.

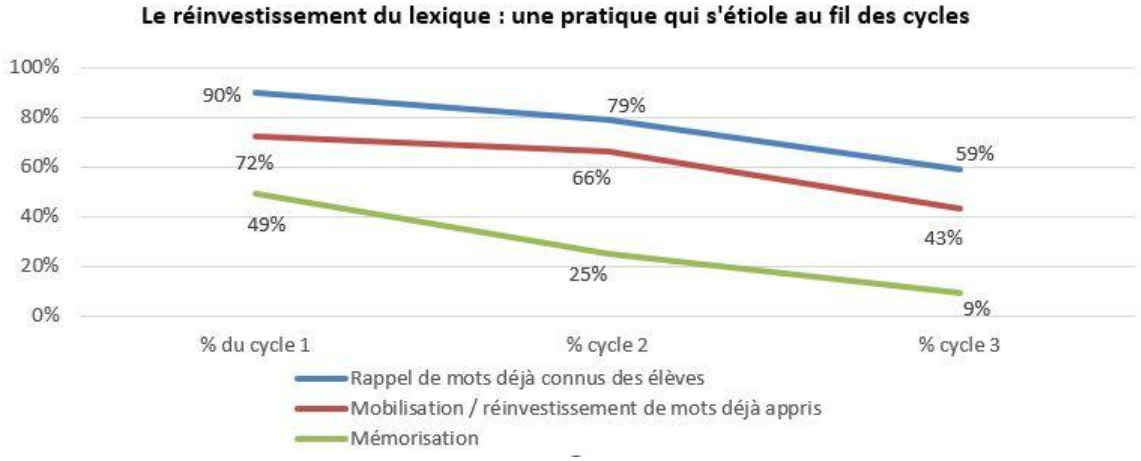
Pour approfondir : quelle différence existe-t-il entre vocabulaire passif et vocabulaire actif ?

Un usager[31] d'une langue ne connaît pas la totalité des éléments du lexique de cette langue. Chacun n'en maîtrise qu'un sous-ensemble plus ou moins vaste. Dans un tel sous-ensemble d'éléments acquis, on distingue le vocabulaire actif du vocabulaire passif.
Cette distinction repose sur la différence entre la compréhension et la production de la langue.
Le vocabulaire passif regroupe l'ensemble des mots qu'une personne comprend et décode correctement lorsqu'elle les entend ou les lit, mais qu'elle n'utilise pas spontanément pour s'exprimer. Ce stock de mots « en compréhension » est toujours beaucoup plus important que le vocabulaire utilisé.
Le vocabulaire actif désigne les mots et toutes les unités lexicales qu'un individu est capable de mobiliser et d'utiliser effectivement pour produire un énoncé, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. On parle alors de vocabulaire « en production ».
L'un des objectifs majeurs de l'enseignement est de faire en sorte que les mots compris par les élèves (passifs) soient utilisés par eux avec précision pour passer dans leur vocabulaire actif. Pour qu'un mot soit réellement acquis et intégré au vocabulaire actif, il doit être rencontré en réception et employé en expression à de multiples reprises. Il arrive parfois que ce passage pose un problème : dans les troubles de l'accès lexical, l'individu connaît et comprend le mot (il est dans son vocabulaire passif), mais il est momentanément incapable de le retrouver pour l'utiliser (il ne parvient pas à le rendre actif).
La maîtrise acquise par un usager des éléments de son vocabulaire actif constitue sa « compétence lexicale active » ; sa maîtrise acquise des éléments de son vocabulaire passif constitue sa « compétence lexicale passive ».

[30] À ces trois étapes pédagogiques se superposent trois étapes cognitives, telles qu'elles sont décrites dans le guide Eduscol *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* : encodage, stockage, récupération.
https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/guide-pour-enseigner-le-vocabulaire-l-ecole-maternelle-67695.pdf

[31] Celui, celle qui utilise une langue donnée.

2.1.4.4 Une tendance à la déperdition de l'enseignement du lexique au fil des cycles



Sources : Obervations réalisées dans 152 classes.

Note de lecture : 90% des observations réalisées au cycle 1 témoignent d'un rappel des mots déjà connus des élèves

La mission attire l'attention sur le fait qu'au passage aux cycles 2 et 3, l'enseignement du lexique, tant dans son enrichissement régulier que dans ses phases de mémorisation et de réinvestissement, tend à s'amenuiser. Or, les corpus lexicaux doivent être revus et complexifiés tout au long de la scolarité dans le premier degré et être systématiquement adossés à des exercices de production écrite et orale à contrainte (dictée à l'adulte, production orale en continu, production orale en interaction entre pairs, production écrite, etc.) où les mots vus dans un corpus doivent être réutilisés.

Si l'efficience de l'enseignement du lexique est déterminée en partie par la coordination des étapes didactiques que sont l'enrichissement, la catégorisation, la mémorisation et le réinvestissement, la mission rappelle qu'elle sera d'autant plus opérante si le professeur porte une attention spécifique à une organisation temporelle fine, articulant régularité, répétition, réactivation espacée et reprise du lexique en contexte dans l'ensemble des apprentissages langagiers et disciplinaires. Cette organisation temporelle sera d'autant plus efficace qu'elle sera poursuivie tout au long des trois premiers cycles, installée dans les pratiques pédagogiques sans faiblir au fil des années. Si la construction du bagage lexical des élèves est essentielle et déterminante au cycle 1, elle l'est tout autant au moment des apprentissages fondamentaux que sont la lecture et l'écriture (cycle 2), comme lors du cycle 3 qui signe l'entrée dans le vocabulaire des disciplines.

2.1.4.5 Le nécessaire lien avec les langues vivantes parlées par l'enfant

La prise en compte des langues vivantes parlées par les élèves constitue un levier didactique intéressant pour l'enseignement du lexique à l'école primaire. Les recherches en linguistique et en didactique du plurilinguisme[32], montrent que l'activation des répertoires linguistiques des élèves favorise la construction de réseaux lexicaux plus riches et plus stables. En permettant aux élèves de comparer des mots entre langues, d'identifier des proximités morphologiques ou sémantiques, et de repérer des « mots voyageurs », l'enseignant soutient le développement de la conscience lexicale et métalinguistique. Pour illustrer ces « beaux voyages », l'exemple de la langue anglaise est particulièrement évocateur : plus des deux tiers du lexique de l'anglais proviennent du français ou du latin. Une constatation qui fit dire à Alexandre Dumas en 1845, dans *Vingt ans après*, que « l'anglais n'est que du français mal prononcé ». Certains mots se sont contentés d'une unique traversée de la Manche, comme *story* (de storie), *leisure* (de loisir), *proud* (de preux), *foreign* (de forain), *very* (de l'ancien français veray ou verai, vrai, déjà présent dans la *Chanson de Roland* en 1080), *toast* (pris à l'ancien français « tostee »), etc. D'autres mots empruntés au français furent réintroduits plusieurs siècles après : c'est le cas du *budget* (né de l'ancien français « bougette », petite bourse), du

[32] Cf. par exemple celles de :
– Marie-Claire Simonin : Docteur en science du langage – Thèse : *Rôle de la langue première dans l'apprentissage du français à l'école maternelle* (Université de Lille-2024).
– Nathalie Auger : Professeur des universités – Université Paul Valéry de Montpellier - Directrice de l'Unité de Recherche LHUMAIN (Langage, Humanités, Apprentissages, Média-tions, Apprentissages, Interactions, Numérique).

challenge (de l'ancien français « chalenge », contestation, dispute), du *bar* (de l'ancien français « bare », barre de tonneau) ou encore du *tennis* (issu de « tenez ! », cri du joueur de paume quand il lançait la balle).

Ces démarches contribuent également à lever certains obstacles liés à aux difficultés d'appréhension du lexique français, en rendant visibles ses filiations et ses emprunts.

Pour approfondir : la valorisation des langues et les approches inter-linguistiques dans les programmes du Luxembourg et de la Suisse romande

Une caractéristique majeure des programmes luxembourgeois est la valorisation des langues maternelles des enfants. L'enseignement encourage les élèves à partager des expressions de leur propre langue, à les comparer à des équivalents dans d'autres langues, et à découvrir des « mots voyageurs » (mots d'origine étrangère intégrés au luxembourgeois).
Le programme de la Suisse romande prévoit quant à lui une thématique « Approches linguistiques » qui amène à comparer les langues, leurs mots et leurs systèmes (phonèmes/lettres, formes, genre, nombre, etc.), soutenant ainsi la conscience lexicale.

Dans cette démarche de valorisation du répertoire langagier des enfants, la dimension relationnelle et émotionnelle est bien sûr déterminante pour renforcer leur engagement et leur motivation tout autant que pour créer des liens féconds avec les familles.

Ainsi, le bagage linguistique et lexical de l'enfant devient non seulement un adjuvant à son apprentissage du français, qui ne doit pas être présenté comme un « écraseur » de la langue maternelle, mais comme un pont entre un système linguistique et celui du français.

Exemple de pratique observée : lexique et inclusion – La LSF, une langue vivante particulière

Bien que pas toujours généralisable, la mission souhaite souligner l'exemplarité d'une classe de CE1 qui combine un travail précis sur le lexique et une démarche d'école « pour toutes et tous ».
Depuis une dizaine d'années, cette école accueille une classe incluant cinq enfants sourds-muets. Dans ce contexte, le lexique occupe une place centrale dans l'enseignement de la langue, à la fois pour soutenir l'acquisition du français oral et écrit et pour créer des passerelles avec la langue des signes. Ce choix découle directement du projet d'inclusion de l'école, qui a permis de construire des liens explicites entre les deux langues et de valoriser le rôle du lexique comme outil de communication et de participation pour tous les élèves.
Cette expérience illustre que l'attention au lexique peut devenir un levier puissant d'inclusion, en favorisant l'accès à la langue et la participation de chaque élève aux apprentissages collectifs.

Pour approfondir : la dimension relationnelle et émotionnelle de l'enseignement du lexique

Dans un entretien avec la mission en date du 15 mai 2025, Anna Potocki[33] soulignait l'importance du lien de l'enseignement du lexique avec les dimensions relationnelle et émotionnelle en l'illustrant avec les situations d'élèves allophones. Pour ces élèves, « apprendre des mots, c'est apprendre à nommer le monde, mais aussi à éprouver et à exprimer ses émotions dans une réalité parfois nouvelle ». L'enseignement du lexique engage alors une relation sensible et il est important de favoriser les liens à des expériences significatives *(vie quotidienne, projets porteurs en référence à la vie de la classe, de l'école, liens entre les différentes langues, dialogues authentiques)* qui constituent un facteur déterminant d'efficacité durable de motivation, de plaisir et ainsi d'attention et de mémorisation.

[33] Anna Potocki est une psychologue cognitive et chercheuse en sciences de l'éducation. Ces recherches portent principalement sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture, la compréhension des textes et les difficultés des élèves à accéder à ces compétences dans des langues scolaires (notamment en contexte de lecture fonctionnelle chez des enfants en apprentissage). Elle a notamment étudié les interactions entre compréhension, expression et stratégies linguistiques dans des contextes d'apprentissage complexes ou diversifiés.

Aussi, et de manière systémique, la mission ne peut que rappeler que l'enseignement du lexique s'enracine dans l'échange, la reformulation et la confrontation des points de vue : il est, par essence, relationnel et donc émotionnel. Son apprentissage se construit dans la parole partagée, au contact des autres, et c'est dans cette co-construction de sens que l'élève passe de mots et d'énoncés entendus aux mots et aux énoncés compris, puis utilisés et maîtrisés.

Si cette dimension relationnelle confère au lexique son ancrage social, elle nécessite également la prise en compte par le professeur des enjeux émotionnels et affectifs sous-jacents. La prise de parole exposera en effet celui qui parle et le soumettra tout naturellement aux regards des camarades, du maître : pour certains élèves, les émotions pourront être positives, pour d'autres, et souvent les enfants en situation de vulnérabilité, cette prise de parole représentera une mise en danger et pourra véhiculer des émotions négatives, entrave à l'adhésion, à la prise de risque, et finalement à la mémorisation[34].

Ainsi, penser et créer un environnement d'apprentissage global harmonieux qui sécurise et inclut constitue une condition essentielle de la réussite de toutes les démarches pédagogiques et des outils utilisés, une condition essentielle de la réussite de chacun des élèves dans un apprentissage actif et durable.

2.2. Le lexique : des enjeux pédagogiques

2.2.1. Outils et supports

La question des outils, dispositifs et méthodes utilisés par les équipes enseignantes pour travailler le lexique, est une préoccupation centrale dans plusieurs circonscriptions, souvent motivée par des résultats aux évaluations nationales montrant des difficultés en compréhension de mots à l'oral.

À la maternelle spécifiquement, l'analyse des pratiques observées par la mission met en évidence une grande diversité de supports, d'outils et de dispositifs. Si cette richesse témoigne de l'engagement des équipes à faire du lexique un levier de la maîtrise de la langue, elle révèle aussi un foisonnement qui manque de structuration, d'organisation et d'appropriation par les élèves. Aussi, un des enjeux d'évolution des pratiques sera d'amener les enseignants à clarifier davantage les objectifs des différents outils utilisés, les démarches préconisées et à bien percevoir leur complémentarité de façon à les articuler dans une intention d'enseignement du lexique plus structuré, plus progressif et plus explicite.

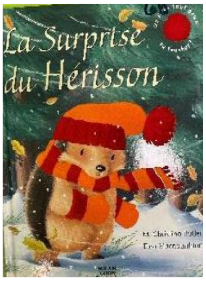
2.2.1.1 Affichages

Omniprésents dans les classes, les affichages constituent des repères visuels linguistiques dont l'objectif est de donner à voir le lexique comme un matériau concret, de soutenir la mémorisation et la réutilisation des mots appris.

À l'école maternelle, ils prennent souvent la forme d'imagiers collectifs, de murs de mots, d'affiches thématiques, élaborés avec soin, parfois mobiles, accrochés sur des portants pour permettre aux élèves de s'y référer en autonomie ou encore d'étiquettes illustrées, permettant cette fois aux élèves de mettre en relation le mot entendu, l'image et sa graphie. Si l'intention de doter les élèves d'outils de médiation pour soutenir les échanges oraux et la verbalisation est bien présente, les observations montrent que ces supports gagneraient à être davantage mobilisés dans les situations d'apprentissage de manière plus régulière et plus explicite, afin de soutenir la réactivation des acquis lexicaux et la mémorisation.

Exemple de pratique observée :





À partir d'un album, une classe de PS travaille sur les habits et les actions du hérisson. Grâce à la fleur lexicale « boite à mots » constituée lors des temps d'enrichissement et de catégorisation, les élèves peuvent répéter, reformuler et travailler des énoncés de phrase.



[34] Enseigner et apprendre en confiance et en sécurité : un enjeu essentiel pour la nation (novembre 2024). Rapport n° 23-24 004A. IGÉSR.

À l'école élémentaire, les affichages deviennent plus structurés avec la présence de tableaux de synonymes et d'antonymes, de familles de mots, cartes sémantiques ou affiches de lexiques disciplinaires. Souvent très, voire trop, nombreux, installés de manière cumulative sur les murs et même les fenêtres, l'efficacité de leur usage demeure toutefois variable. Dans de nombreuses classes, les affichages sont statiques et peu réactivés. Or, la mission a pu constater qu'ils ne jouaient pleinement leur rôle que lorsqu'ils étaient intégrés à des démarches explicites et interactives.

Exemple de pratique observée : des affichages vivants au service de la réactivation et de la production d'écrit

Dans une classe de CE1, en lien avec la gestion des émotions et un travail sur les compétences psycho-sociales, l'enseignante invite les élèves à revisiter le vocabulaire utile et travaillé lors de séances précédentes pour apaiser ou prévenir une situation de conflit.
Certains élèves mentionnent des expressions déjà connues et dont ils se souviennent. L'enseignante demande alors d'en expliquer la signification et, si possible, de les illustrer à travers des mises en contexte. Elle projette ensuite le lexique retenu la fois précédente, en insistant sur les mots qui n'ont pas été évoqués par les élèves par l'intermédiaire de questions ciblées (*être excédé*, *vivre en harmonie*, *céder*, *un conflit*, *se défier*). Certains élèves se lèvent spontanément pour consulter l'affichage projeté, pointent un mot, des expressions, puis les intègrent dans leur propos.
L'enseignante explique, lors de l'entretien, que, dans sa pratique, les affichages évoluent au fil des lectures, des disciplines, des situations de vie à l'école, et qu'ils deviennent des outils de référence régulièrement mobilisés, y compris lors des temps d'écriture autonome.

La mission ne peut que recommander ces mises en usage régulières ou évolutives qui transforment l'affichage en un véritable support d'étayage, favorisant à la fois la mémorisation, la structuration et le réinvestissement du lexique par les élèves.

Pour s'interroger[35]

Quelle organisation et quelle gestion des affichages en classe pour permettre leur accessibilité et développer l'autonomie des élèves dans leur usage ?

2.2.1.2 Outils et démarches d'enseignement

La mission a pu constater, lors de ses visites, un recours diversifié à des outils et démarches visant à enrichir le lexique des élèves, et à développer leur compréhension de la langue, depuis la maternelle jusqu'au cycle 3. Souvent reconnus par la recherche, ils présentent cependant des usages hétérogènes selon les académies, les écoles et les niveaux de classe. C'est à la maternelle, et parfois au CP, qu'ils sont majoritairement déployés. La mission a notamment rencontré les outils et les méthodes suivants :

Des méthodes observées :

- **apprentilangues** : très largement diffusée en maternelle, cette méthode repose sur des entrées thématiques et l'apprentissage de deux mots par jour. Elle a pour objectif de réduire les inégalités linguistiques et de prévenir l'illettrisme. Son efficacité a été reconnue par la recherche, mais certaines pratiques apparaissent chronophages. Dès lors, la mise en œuvre en est souvent partielle, et ce sont les étapes de stabilisation des mots dans la mémoire active et le réinvestissement en production langagière qui sont souvent occultés ; il en est de même pour la partie évaluation, la mise en place d'accompagnement différencié ou encore la possibilité par le jeu de donner le plaisir de la langue ;
- **narramus** : souvent utilisée en alternance avec Apprentilangue, cette méthode vise à améliorer la compréhension de textes par l'acquisition du lexique. Elle se concentre sur l'apprentissage de

[35] Les encadrés « Pour s'interroger » qui ponctuent le rapport visent à soutenir une réflexion professionnelle sur la question de la mise en oeuvre pédagogique, qui fait l'objet d'enjeux identifiés par la mission. Ils n'ont pas vocation à constituer des recommandations prescriptives, seulement à venir examiner des pratiques en lien avec les problématiques de l'enseignement du lexique à l'école primaire.

la compréhension et de la restitution d'une histoire en maternelle avec un enseignement explicite du lexique. Très utilisée en cycle 1, la mission a pu constater qu'elle était aussi déployée dans un continuum jusqu'au cycle 3.

- **réussir son entrée en vocabulaire** et **méthode accès « Autour des livres »** : dispositifs d'apprentissage structurés et thématiques, repérés essentiellement à la maternelle.

Des démarches, des outils :

- **visibiléo**[36] : outil visant à rendre visibles les opérations mentales qui conduisent à la compréhension d'un texte, favorisant la réflexion métalinguistique et la verbalisation des stratégies ;
- **le Mot-Vedette**[37] : destiné au cycle 2, ce dispositif permet d'étendre les connaissances lexicales, de mémoriser et de réutiliser des mots nouvellement appris, notamment en production d'écrit ;
- **catégo** : méthode pour apprendre à catégoriser le lexique, utilisée au cycle 1 pour structurer les connaissances ;
- **supports multimédias et numériques** : les pratiques d'utilisation des lexiques numériques[38] restent marginales, mais constituent des leviers prometteurs. Parmi les outils observés figurent Leximages et Comphone, ainsi que les vidéos « espaces à scénarios » de Canopé *(ex. coin docteur / ophtalmo)* qui permettent de produire du lexique en situation. Les applications de tri, les dictionnaires interactifs et les corpus d'exemples contextualisés favorisent l'exploration active et diversifiée des mots, tout en engageant les élèves par une approche multisensorielle.

La mission souhaite préciser que ces constats et analyses rejoignent ici les travaux du CNESCO[39] et de la recherche en didactique : l'efficacité des outils et des méthodes dépend de la régularité de leur usage, de leur articulation avec les séquences de lecture et d'écriture, et de la cohérence de leur mise en œuvre à l'échelle du cycle.

Certains d'entre eux placent le lexique dans un apprentissage dit « incident », c'est-à-dire inscrit au sein d'autres activités de communication (à l'oral, durant la lecture ou l'écriture) et rarement conçu comme un objet d'enseignement explicite, organisé en séquences structurées et planifiées. Ils doivent être alors complétés par des séances consacrées à l'enrichissement et à la structuration du lexique, déconnectées du flux de la communication (écouter, parler) pour consolider la mémorisation et la compréhension.

L'introduction des outils numériques, pertinents et évalués, et mis en œuvre par des enseignants formés, permet d'élargir les modalités d'apprentissage, de varier les supports et d'offrir des activités interactives favorisant la motivation et la différenciation.

2.2.1.3 Outils individuels de l'élève

Si de nombreux outils sont collectifs, tels que recensés précédemment, plus rares sont les outils individuels. Or, la mission en souligne l'intérêt pour soutenir une appropriation active et durable des mots, à travers des traces personnelles organisées et évolutives. À cet égard, certains outils de terrain apparaissent particulièrement féconds : carnets de mots structurés en réseau (champ lexical, familles de mots), répertoires illustrés construits par les élèves, ou encore « dictionnaires personnels » enrichis au fil des lectures et des disciplines. Dans des classes observées, ces supports prennent la forme de cahiers où chaque entrée associe le mot, une définition reformulée, un exemple d'usage, des synonymes ou antonymes, voire une représentation graphique ou gestuelle, favorisant ainsi un encodage multimodal. D'autres pratiques mobilisent des fiches mobiles ou des cartes permettant des manipulations régulières (classements, jeux de catégorisation), contribuant à renforcer les liens sémantiques. Toutefois, ces outils demeurent souvent ponctuels, peu harmonisés à l'échelle des cycles et insuffisamment exploités dans le temps long, ce qui en

[36] Outil et démarche d'enseignement et d'apprentissage conçu par Marie-France Bishop.

[37] Dispositif conçu au sein du Laboratoire Parole et Langage (LPL).

[38] https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-pratiques-dutilisation-des-lexiques-numeriques-chez-les-apprenantes-pistes-denseignement.html

[39] CNESCO & IFÉ-ENS de Lyon (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture.* Dossier de synthèse de la conférence de consensus, Paris, CNESCO.
CNESCO (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : synthèse de la recherche et recommandations,* Paris, CNESCO.

limite l'efficacité. Leur potentiel réside pourtant dans leur inscription au sein d'une progression explicite et partagée, articulée aux situations de lecture et de production langagière, afin de faire de l'élève un acteur de la construction et de l'appropriation de son propre lexique. L'écriture manuscrite que suppose l'utilisation de ces outils favorise la concentration ou la stimulation des voies cognitives des élèves. À ces bénéfices neurologiques, s'ajoute la preuve qu'ont apportée les chercheurs de l'amélioration de la fixation mnémonique ou du renforcement des acquis d'apprentissage.

Exemples de pratiques observées :





2.2.2. Dispositifs pédagogiques

Les observations des pratiques ordinaires de classe effectuées par la mission, tant à la maternelle qu'à l'école élémentaire, montrent que l'enseignement du lexique, bien qu'identifié comme un enjeu majeur pour la réussite scolaire et la réduction des inégalités, occupe très souvent une place marginale dans les progressions et les séances quotidiennes.

La mission attire l'attention sur la nécessité d'articuler les approches, à la fois sous forme de séances explicites et spécifiques, mais aussi adossées à des activités de lecture, d'écriture, d'expression orale, afin de contextualiser le lexique enseigné[40].

[40] Cf. F. Grossmann (2018). Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ? », Conférence de Consensus « Ecrire et rédiger » 14 et 15 mars 2018. CNESCO.

2.2.2.1 Dispositifs d'enrichissement et de structuration du cycle 1 au cycle 3

Les situations d'apprentissage langagier observées à la maternelle favorisent l'enrichissement du lexique de manière contextualisée : langage en situation lié à la communication lors des échanges oraux, dans les coins à scénarios, lors des jeux symboliques ; langage d'évocation par le biais des albums, lus puis racontés, par les récits oraux qui succèdent aux événements vécus dans la classe. Ces séances s'appuient souvent sur les grandes scansions saisonnières ou festives de l'année scolaire : Noël, la préparation de galettes, de crêpes, les sorties à la piscine, etc. Ainsi, le développement du langage à la maternelle favorise particulièrement celui du lexique, l'enfant éprouvant le besoin de nommer ce qui l'entoure et ce qu'il ressent, mais aussi ce qui lui permet de faire revivre une histoire entendue ou un moment vécu en commun.

Au cycle 2 et au cycle 3, les observations conduites dans les classes montrent que l'enseignement du lexique se situe à l'articulation de plusieurs domaines d'apprentissage, en particulier la lecture, la compréhension de textes et la production d'écrits. Les enseignants introduisent fréquemment de nouveaux mots à l'occasion des activités de lecture ou d'étude d'albums et de textes courts, en prenant le temps d'en expliciter le sens, d'en proposer des synonymes ou de les illustrer par des exemples. Dans de nombreuses classes, ces moments d'explicitation lexicale prennent la forme d'échanges collectifs au cours desquels les élèves sont invités à formuler des hypothèses sur le sens des mots rencontrés, à les relier à leurs expériences ou à proposer des reformulations. Les enseignants s'appuient également sur différents outils de classe, tels que les affichages muraux, les cahiers de vocabulaire ou les répertoires lexicaux, afin de conserver une trace des mots étudiés. Toutefois, les observations montrent que ces pratiques demeurent souvent ponctuelles et étroitement liées aux supports de lecture du moment. Plus largement, les observations montrent que les cycles 2 et 3 constituent un moment charnière pour l'enseignement du lexique : les élèves passent progressivement d'un enrichissement lexical largement contextualisé à une approche plus réflexive de la langue, qui procède souvent de façon théorique par des leçons sur la synonymie, l'homonymie, etc. Si elles sont nécessaires et bien inscrites dans les programmes, ces notions ne sauraient constituer l'essentiel de l'enseignement lexical durant les cinq années de l'école élémentaire. L'enjeu demeure bien en effet d'enrichir, de structurer et de permettre la réutilisation.

Les démarches de structuration du lexique sont moins fréquentes que celles qui permettent son enrichissement. Lorsqu'elles sont mises en œuvre, elles favorisent pourtant une véritable réflexion sur le fonctionnement du lexique et contribuent à enrichir les productions langagières des élèves. Certaines classes observées proposent, par exemple, des activités de tri lexical, de constitution de collections de mots ou de jeux de catégorisation permettant aux élèves d'identifier les relations entre les mots et d'élargir progressivement leur vocabulaire. Dans ces situations, l'enseignant guide les élèves vers une explicitation des critères de classement ou des liens sémantiques entre les mots, contribuant ainsi au développement de leur conscience métalinguistique.

2.2.2.2 Dispositifs de mémorisation et de réinvestissement du cycle 1 au cycle 3

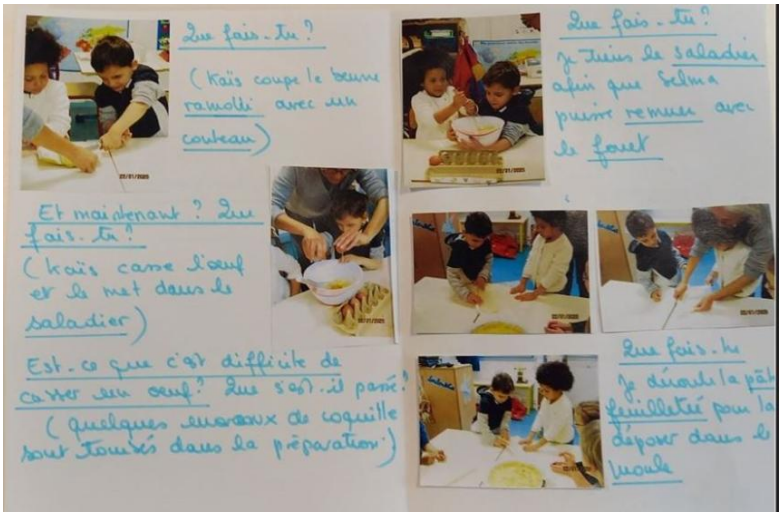
La mission a surtout assisté à des séances d'enrichissement du lexique. Elle a pu constater, d'après ses observations et les entretiens avec les professeurs, que les mots étudiés ne faisaient pas toujours l'objet d'un travail de mémorisation ni de réactivation systématique permettant leur appropriation durable par les élèves.

La mission a pu toutefois aussi observer des séances particulièrement efficaces en la matière.

Exemple de pratique observée : mémorisation / réemploi

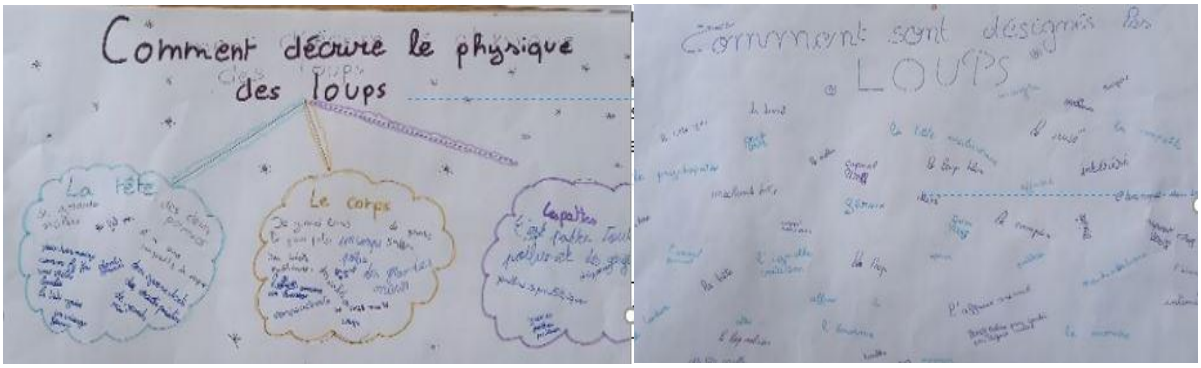
En classe de grande section, la professeure souhaite remémorer le lexique appris lors d'une séance de confection de galettes. Les élèves réunis autour d'elle dans le coin-regroupement, elle extrait tour à tour d'un grand sac les objets et ingrédients requis. Les élèves les nomment et en donnent l'usage, avec précision, la passoire étant renommée « tamis » et le verre doseur permettant un jeu sur la famille dérivationnelle de « mesurer » : c'est ainsi que le « verre mesurant » trouve son nom avec « verre mesureur ». À l'étiquetage succède une phase d'expression orale structurée, au cours de laquelle les élèves retracent la recette de la galette des Rois.

Cette séance de mémorisation est suivie d'une activité différenciée de réinvestissement : les jeux de mémo et de loto permettent de réemployer un certain nombre de mots, comme le dessin et l'écriture des mots en question. En parallèle, un livret à destination des parents permet à l'enfant d'expliquer les étapes de réalisation en utilisant le vocabulaire étudié. La professeure précise que l'enfant doit faire des phrases.



Exemple de pratique observée : des affichages vivants au service de la réactivation et de la production d'écrit

Dans une classe de CM2, la mission a pu observer une séance consacrée à l'écriture, pour laquelle un corpus de mots et expressions était placé à disposition des élèves. La séance se situe dans le cadre de la lecture du *Petit Chaperon Uf* de Jean-Claude Grumberg ; la rédaction porte sur le portrait du loup Wolf. De nombreux outils collectifs accompagnent l'activité des élèves : corolle lexicale, carte mentale ou nuage de mots, collectés par les élèves au fil de leur lecture.



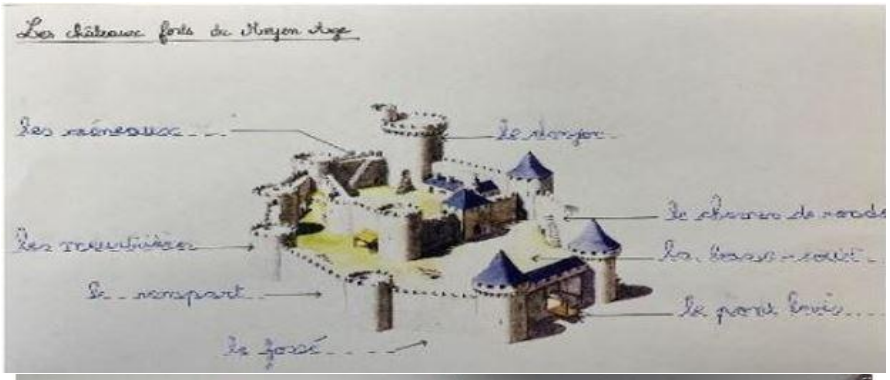
Ainsi, les observations conduites par la mission mettent en évidence un enseignement du lexique souvent présent dans les pratiques de classe, mais encore insuffisamment structuré et explicitement enseigné. Elles soulignent la nécessité d'une articulation plus étroite entre enrichissement lexical en contexte, structuration des connaissances et réinvestissement dans l'ensemble des activités langagières et disciplinaires. Très réussies, certaines séances observées peuvent aisément être généralisées et adaptées à diverses thématiques.

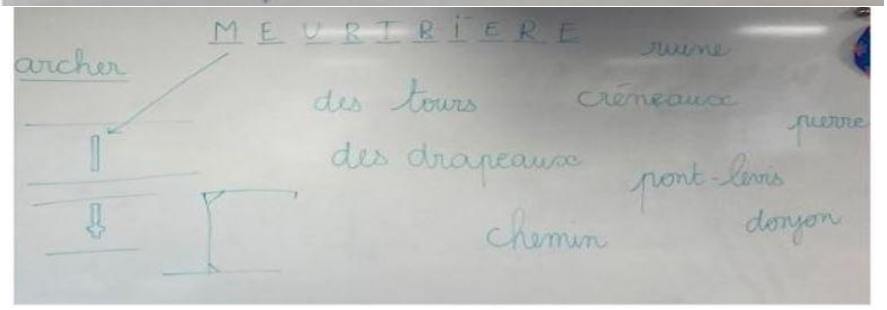
2.2.2.3 Le lexique dans toutes les disciplines

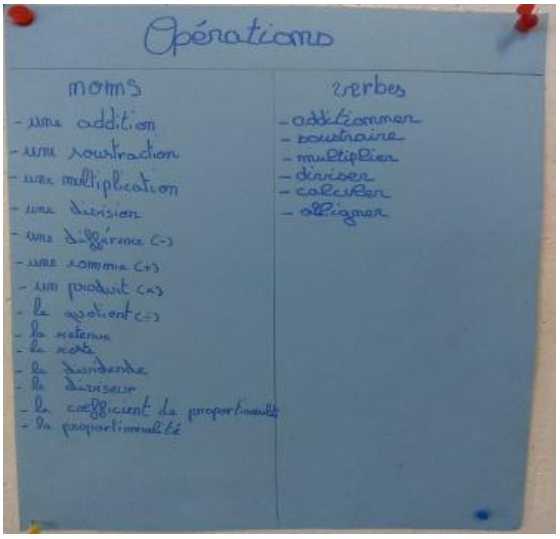
Parce que la richesse et la précision du vocabulaire des élèves déterminent largement leur capacité à accéder aux concepts scientifiques, à raisonner en mathématiques, à interpréter des phénomènes historiques ou à exprimer une réflexion personnelle à l'oral comme à l'écrit, il apparaît primordial que les élèves développent lors de moments de description, d'explication, de narration la maîtrise du vocabulaire propre aux disciplines.

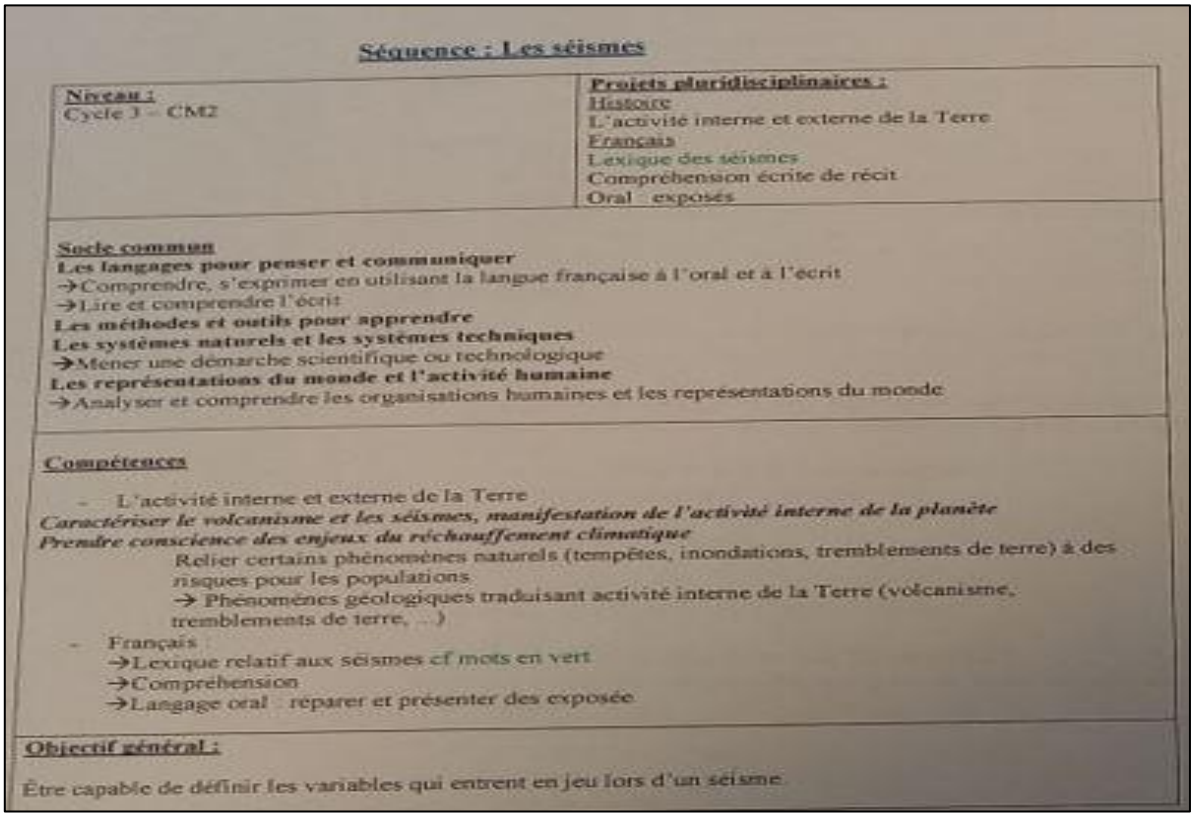
Dans les classes, la mission a pu observer quelques pratiques vertueuses témoignant d'une prise de conscience croissante de cette dimension transversale. Dans les enseignements scientifiques, certains enseignants intègrent des rituels de verbalisation à partir des mots-clés d'une notion (« hypothèse », « expérience », « matière », « vivant »), en favorisant la reformulation et l'explicitation du sens en contexte. En histoire et en géographie, la construction de glossaires collectifs, de cartes mentales ou de frises chronologiques permet de relier les mots aux repères temporels et spatiaux. En mathématiques, la clarification du vocabulaire disciplinaire (« segment », « multiple », « égalité » « différence ») apparaît parfois comme un des objectifs de compréhension, notamment pour prévenir les malentendus entre les usages courants et scolaires de la langue. Dans les arts, l'éducation physique et sportive, le vocabulaire des émotions, des actions ou des techniques est également travaillé à travers des activités de description, d'argumentation ou d'autoévaluation, contribuant à enrichir la langue de l'expérience du sensible.

Exemples de pratiques observées : outils collectifs en lien avec les disciplines









Séquence : Les séismes

Niveau :
Cycle 3 – CM2

Projets pluridisciplinaires :
Histoire
L'activité interne et externe de la Terre
Français
Lexique des séismes
Compréhension écrite de récit
Oral : exposés

Socle commun
Les langages pour penser et communiquer
→Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
→Lire et comprendre l'écrit
Les méthodes et outils pour apprendre
Les systèmes naturels et les systèmes techniques
→Mener une démarche scientifique ou technologique
Les représentations du monde et l'activité humaine
→Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde

Compétences

- L'activité interne et externe de la Terre

Caractériser le volcanisme et les séismes, manifestation de l'activité interne de la planète
Prendre conscience des enjeux du réchauffement climatique
Relier certains phénomènes naturels (tempêtes, inondations, tremblements de terre) à des risques pour les populations
→ Phénomènes géologiques traduisant activité interne de la Terre (volcanisme, tremblements de terre, ...)

- Français
→Lexique relatif aux séismes cf mots en vert
→Compréhension
→Langage oral : réparer et présenter des exposée

Objectif général :

Être capable de définir les variables qui entrent en jeu lors d'un séisme

Ces pratiques demeurent toutefois rarement présentes et guère systématisées. La mission n'a observé qu'un petit nombre de séances disciplinaires comportant une part consacrée au vocabulaire des disciplines. Si les enseignants ont bien conscience que le vocabulaire disciplinaire constitue un enjeu transversal majeur dans la réussite du parcours d'un élève, il reste abordé de manière implicite, au fil des activités, sans programmation ni consolidation dans le temps. Les enseignants expriment un manque de formation spécifique pour relier le vocabulaire aux apprentissages conceptuels et la plupart des outils utilisés *(affichages, cahiers de sciences, manuels)* ne comportent pas de repères clairs pour une progression lexicale explicite. Parallèlement, la culture de l'écrit disciplinaire reste encore fragile, limitant les occasions de réinvestir le lexique appris au cours des séances.

2.2.2.4 Une continuité inter-cycles à développer

La continuité de l'enseignement du lexique entre les cycles demeure, là encore, un enjeu central, mais reste encore insuffisamment assurée dans le parcours de l'élève.

Dans la liaison GS-CP, l'exploitation des résultats aux évaluations nationales de CP et CE1 est prioritairement orientée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le lexique y trouve sa place pour soutenir ces apprentissages, mais la mission a pu constater une rupture assez prononcée entre les pratiques de verbalisation, de découverte langagière et de manipulation pratiquées à la maternelle, et les approches plus normatives centrées sur l'étude de la langue, qui dominent aux cycles suivants. Le lexique devient souvent soit un objet technique au sein de l'étude de la langue (formation des mots, notions de lexicologie comme la synonymie), soit un accompagnement des séances de lecture.

Lors du passage au collège, la discontinuité se renforce, notamment hors des réseaux d'éducation prioritaire, où l'enseignement du lexique ne semble pas constituer un enjeu central. L'impulsion d'une réflexion collective inter-degrés devient alors une dimension de pilotage des IEN et des chefs d'établissement.

Si la conscience de l'importance de l'enseignement du lexique est désormais largement partagée, la mission observe une faible concertation sur les progressions et les attendus lexicaux entre les enseignants de l'école et du collège. La consolidation d'une progression spiralaire, la mutualisation d'outils et le renforcement de la formation didactique inter-degrés apparaitraient comme des conditions pouvant les favoriser.

2.2.3. De la pertinence des contenus adossés à des gestes professionnels bienveillants et rigoureux

Mettre en place les piliers de l'apprentissage que peuvent être l'attention, la mobilisation et l'engagement actif des élèves, les retours d'informations ou les entretiens d'explicitation, la consolidation requiert des habiletés pédagogiques précises et anticipées qui doivent intégrer plusieurs dimensions.

2.2.3.1 Modalités de mise en œuvre intégrant des dimensions de temps et d'espace

Lorsque la mission a pu observer ces habiletés professionnelles, il a toujours été assez difficile de faire verbaliser les raisons, les objectifs de telle ou telle organisation, de telle ou telle attitude.

La mission souhaite donc attirer l'attention sur trois paramètres essentiels :

La dimension temporelle : au cours de la mission, les observations, lors des visites de classes et des entretiens, ont permis de relever quelques constats.

Si les emplois du temps observés mentionnent des plages identifiées par les mots « vocabulaire » ou, plus souvent, « langage oral »,la mission insiste sur la nécessité de traduire dans des temps de classe quotidiens la conception didactique de l'enseignement du lexique. Il est essentiel que les professeurs pensent à donner du temps aux quatre phases de l'enseignement du lexique : Enrichissement / Catégorisation / Mémorisation / Réemploi en contexte. Cette précision relève de la préparation personnelle de la classe par le professeur : si elle n'a pas vocation à être affichée dans l'emploi du temps de la classe, elle constitue un processus didactique que l'enseignant doit prendre en compte dans sa réflexion générale sur l'enseignement de la langue.

La mission souhaite donc insister sur la nécessité d'identifier des temps de pratique et d'enrichissement de la langue. Les temps d'accueil et de regroupement, la lecture offerte et ses différentes restitutions ou des bilans d'activités en classe entière, à la suite d'une séance de motricité, par exemple, peuvent être de vrais moments d'apprentissage s'ils sont conçus comme tels : le temps d'accueil, moment où les élèves ont une vigilance forte, peut représenter une occasion de travailler en proximité avec des petits groupes d'élèves. C'est alors un moment propice pour réactiver, améliorer et évaluer.

En classe de cours moyen, le rapport de l'IGÉSR sur « L'enseignement en cours moyen »[41] évoquait un temps important d'enseignement en français en étude de la langue (grammaire / conjugaison / orthographe), au détriment de la compréhension et du travail sur la production écrite ou sur l'oral. La mission avait évalué alors un temps de 32 minutes hebdomadaire pour l'enseignement du vocabulaire et/ou du lexique et un temps de 15 minutes hebdomadaire dévolu à la production orale hors poésie et récitation.

La mission confirme cet état des lieux et invite à concevoir des séances spécifiques et construites, au-delà de l'enseignement incident déjà évoqué.

Elle attire par ailleurs l'attention sur les services d'enseignants partagés, qui cloisonnent souvent l'enseignement du lexique et empêchent son articulation avec lecture et écriture, par exemple.

La dimension spatiale de la classe : l'organisation de l'espace de la classe, un élément porteur de sens et d'intention pédagogique.

Au-delà de sa dimension matérielle, l'espace agit bien comme un dispositif didactique qui peut rendre visibles les apprentissages en favorisant la mobilisation active du lexique dans les usages langagiers quotidiens et en soutenant les possibilités de réemploi, de transfert et par là-même de mémorisation. Dans l'objet d'enseignement qui nous préoccupe, Anna Potocki[42] mentionne la place trop réduite accordée à la parole de l'élève, et de manière spécifique rappelle que les élèves issus de « familles défavorisées » prennent moins la parole dans des configurations collectives[43].

---

[41] Rapport de l'IGÉSR : *L'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins* - mai 2022.

[42] Anna Potocki – Audition IGÉSR du 15 septembre 2025.

[43] Doyle L., Cimpian A., Goupil L., & Goudeau S. (2025), « *Preschool teachers provide fewer participation opportunities to working-class students than those from more privileged backgrounds* », *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 122 (36) DOI : https://doi.org/10.1073/pnas.2515833122

Au cycle 1, la mission a pu observer des séances de pratiques langagières en petits groupes, témoignant d'une réelle attention portée au développement de l'oral. Ces temps, souvent organisés dans le « coin - regroupement », pourraient encore gagner en efficacité s'ils étaient conduits dans des espaces plus spécifiques et épurés, à l'image des coins affectés à l'écriture, offrant un cadre plus propice à l'écoute, à la prise de parole et à la concentration.

Exemples de pratiques observées :






L'aménagement de tels espaces, plus intimistes et sécurisants, apparaît comme un levier intéressant pour encourager l'engagement des élèves et soutenir la qualité des interactions langagières. La mission insiste en outre sur la fonction de l'organisation spatiale au regard de la réduction des écarts observés entre élèves. La relation « enseignant-élève » ou en petits groupes, favorisée par le « coin-langage », est en effet de nature à encourager les « petits parleurs ».

Par ailleurs, la présence d'un support d'écriture pour l'enseignant (tableau mobile, affiche, cahier collectif) permettra de conserver une trace visible des échanges et de renforcer le lien entre oral et écrit, en donnant à voir aux élèves que « ce qui se dit peut s'écrire ».

Aux cycles 2 et 3, la mission n'a pas relevé de telles organisations spécifiques. Pour autant, la mission souligne l'intérêt de porter une attention particulière à l'organisation de l'espace de la classe, à sa modularité ainsi qu'aux possibilités de déplacement des élèves et de l'enseignant, autant de leviers qui peuvent utilement soutenir les enjeux d'apprentissage. Pensé de manière souple et évolutive, cet environnement favorise les différentes phases de l'enseignement du lexique, stimule les productions langagières et permet de rendre visibles les réussites des élèves.

Comme au cycle 1, la mission tient à rappeler que cette organisation spatiale n'est pas sans effets sur la réduction des écarts entre élèves.

De façon plus générale, l'organisation des espaces, la lisibilité des supports comme la planification des interventions permettent de prendre en compte les besoins diversifiés de chacun des élèves. L'attention à l'organisation du temps et la planification des interventions permettront d'ajuster le rythme et le niveau de soutien pour maintenir l'engagement, la motivation et l'envie de s'exprimer des élèves, tout en valorisant les réussites tant individuelles que collectives.

Pour s'interroger

Comment organiser l'espace de la classe afin qu'il agisse comme un espace didactique structurant les différentes modalités d'interactions ?

L'emploi du temps de la journée et de la semaine est-il pensé pour permettre d'identifier les différentes plages consacrées à l'enseignement du lexique : fréquence, nature, durée des séances ?

2.2.3.2 Des initiatives collectives à saluer

La mission tient à souligner la dynamique positive engagée par certaines équipes, notamment à travers les démarches d'harmonisation d'outils et de dispositifs pédagogiques au sein des cycles, voire entre cycles. Ces formes de travail collectif témoignent d'une volonté réelle de renforcer la continuité des apprentissages. Elles s'accompagnent, dans plusieurs territoires, de prises de conscience et d'initiatives encourageantes : des équipes sollicitent des formations d'école centrées sur le lexique au regard des résultats aux évaluations nationales ; certains départements engagent des actions à l'échelle de l'école sur la maîtrise de la langue ; d'autres, s'inspirant de la note du CSEN[44], expérimentent des dispositifs structurants, à l'image de l'engagement d'équipes en Seine-Maritime dans un protocole de « 20 points incontournables » visant à faire évoluer les pratiques professionnelles.

Dans ce contexte porteur, la mission souhaite mettre en valeur le rôle déterminant de ce travail d'équipe, levier essentiel pour aller plus loin dans la structuration et la consolidation de l'enseignement du lexique, souvent perçu comme exigeant tant dans sa conception didactique que dans sa mise en œuvre. Le collectif offre en effet un cadre propice pour approfondir la réflexion, construire une responsabilité partagée des apprentissages (enrichissement, structuration, progressivité, mémorisation, évaluation) et élaborer des réponses partagées plus robustes, diversifiées et durables.

Exemple de pratique observée : une organisation d'école au service de la gestion de l'hétérogénéité

L'enseignante accueille un groupe de dix élèves provenant des trois autres classes de l'école. Il s'agit d'une organisation quotidienne qui voit des décloisonnements établis selon quatre groupes construits à partir de leur capacité langagière (de très petits parleurs à très grands parleurs). L'enseignante accueille, durant la période 3, les très grands parleurs. Elle mène, dans un premier temps, dans l'espace regroupement, une phase de rappel des liens construits précédemment (avec le mot « fromage » puis le mot « lait »). Dans un second temps, elle encadre un groupe de cinq élèves qui assurent des rôles différents dans un jeu où les élèves doivent aller chercher des aliments dans deux magasins : la crémerie et l'épicerie.
Il est à noter que le thème retenu s'inscrit dans un projet collectif de l'école portant sur l'alimentation en appui d'une association (EPICES) qui offre la mise en place de trois défis annuels à toutes les classes de l'école.

La mission a relevé avec intérêt l'existence de quelques progressions et programmations, élaborées à l'échelle de la classe ou du cycle, qui témoignent d'une réflexion didactique déjà engagée et constituent des points d'appui solides. Ces démarches, encore peu répandues, mettent en évidence toute leur plus-value : elles permettent de structurer les apprentissages dans la durée, d'organiser la progressivité et la récurrence des corpus lexicaux, de favoriser la cohérence des pratiques et de sécuriser les parcours des élèves. La mission encourage ainsi le développement de ces élaborations dans un cadre collectif, afin d'en permettre la diffusion, la mutualisation et la généralisation au sein des écoles.

C'est dans cette dynamique collective que l'enseignement du lexique peut pleinement s'inscrire dans le temps long, nécessaire à l'augmentation progressive du stock lexical des élèves, à sa mémorisation et à son appropriation active.

[44] Note du CSEN : *Enseignement du vocabulaire à l'école maternelle* (octobre 2023).

Exemples de pratique observée : programmation et outil d'aide à la programmation :

Outil d'aide à la programmation : proposition de démarche[45] / Programmation thématique dans un cycle / Programmation didactique.

Proposition de démarche	Les questions à se poser
1) Par cycle : inscrire le corpus dans une progressivité pensée en équipe	• Quels thèmes à apprendre **en priorité par niveau** (car utiles pour comprendre et se faire comprendre, les mots les plus fréquents dans la vie de l'enfant, dans la famille et à l'école) ? CF Quels thèmes choisir • La progression permet-elle d'enrichir de mots nouveaux les corpus enseignés les années précédentes ? • Quelle programmation sur les 5 périodes de l'année ? (Deux corpus de mots par période en PS et MS, puis trois corpus en GS) • Quelle souplesse au sein de chaque classe pour les projets spécifiques ?
2) Par niveau/classe : ajuster le corpus de mots	• Le corpus comporte-t-il **les mots les plus fréquents** et utiles pour apprendre ? • **Les verbes** ont-ils leur place ? (Des actions concrètes en PS vers les sens plus abstraits, perception, en GS) • Y-a-t-il des mots plus rares, des expressions (littérature), les mots spécifiques (domaines disciplinaires) ? • Comprend-il des adjectifs ? Des connecteurs ? Des prépositions ?
3) Par niveau/classe Cibler les notions lexicales à aborder	• **Organiser les mots en catégories ou en réseaux** : le corpus permet-il de réaliser des catégories thématiques, hiérarchiques ? D'aborder la polysémie, les contraires, les synonymes ? De construire des réseaux de mots morphologiques ? CF Tableau des notions lexicales au C1
4) Par niveau / classe : établir une programmation par période qui assure continuité et cohérence en vocabulaire et syntaxe →	• Choisir **des situations de référence diversifiées** permettant d'étudier les corpus : • Y-a-il une alternance entre les situations vécues / les entrées par domaines disciplinaires/ la littérature de jeunesse ? Quel appui sur l'interdisciplinarité ? • Quand et pourquoi privilégier l'entrée par un album ? Prolonger avec un album ? (Vocabulaire et syntaxe sont inséparables : les séquences d'enseignement comprendront des situations de communication motivantes et porteuses de sens pour amener les élèves à utiliser les mots appris pour décrire /expliquer/raconter)

THEME 1 retenu pour le cycle		L'EAU		
Corpus de base (noms, adjectifs, verbes, autres) ↳ Par cycle	glace, eau, glaçon, température, état, flaque, rivière, lac, mer, fleuve, mare, goutte, pluie, robinet, brouillard, neige, verglas, nuage, buée, givre, grêle, fondre, réchauffer, pêcher, patauger, se baigner, barboter, couler, pleuvoir, neiger, solidifier, s'évaporer solide, liquide, gelée, dur, gazeux			
		CP	CE1	CE2
CONTEXTUALISATION ⇨ *ENCODAGE* ↳ Par niveau puis par classe	**Situation de référence** - Entrée littéraire - Entrée disciplinaire - Projet spécifique	Défi scientifique: Faire fondre un glaçon le plus vite possible	Entrée disciplinaire: observation de la cour un jour de pluie + observations de paysages pour décrire les étendues d'eau	Entrée littéraire: "La Pluie et le beau temps La météorologie" éd Ricochet
	Corpus de mots ajusté (nouveaux- *retravaillés*)	solide, liquide, gelée, dur état, glace, eau, glaçon, température fondre, réchauffer,	eau, flaque, rivière, lac, mer, fleuve, mare, goutte, pluie, robinet pêcher, patauger, se baigner, barboter, couler	solide, liquide, gazeux état, pluie, brouillard, neige, verglas, nuage, buée, givre, glace, grêle, température pleuvoir, neiger, solidifier, fondre, s'évaporer
DECONTEXTUALISATION ⇨ *STOCKAGE* Séquence(s) d'enseignement ↳ Par niveau puis par classe	**Notions lexicales visées** - sémantique - morphologique - historique	Champ lexical de "glace" glacial, givré, blanc, froid, gelé, glaçon, frigorifié, hiver	Sens propre sens figuré d'expressions avec le mot "eau" 1. Pierre en a l'eau à la bouche. 2. Après son match, il est tout en eau. 3. Jules et son cousin se ressemblent comme deux gouttes d'eau. 4. A paris, Richard est comme un poisson dans l'eau.	Mots-dérivés: pluie: pluvieux, parapluie, pleuvoir glace: glaçon, glacial, glacé, glacier neige: déneiger, enneiger, neiger, neigeux
RECONTEXTUALISATION ⇨ *RECUPERATION* ↳ Par niveau puis par classe	**Situation langagière porteuse de sens** (orale ou écrite)	• Lecture du livre "Le petit lapin de Noël", d'Olga Lecaye à l'école des loisirs. Puis à l'aide de marottes raconter ce qui est arrivé au petit lapin. • Etude du phénomène inverse avec le conte "Renart et la pêche à la queue" de chez Milan. A l'aide marottes, images, raconter l'histoire en réemployant les mots du corpus.	• Jeu de devinettes à l'oral: faire deviner une des étendues d'eau étudiées • Etudier les paroles et apprendre la chanson "C'EST DE L'EAU" - Les Enfantastiques • Identifier des paysages: décrire des paysages en utilisant le vocabulaire approprié (lien avec l'espace)	• Créer son livre des phénomènes météorologiques: production d'une phrase par phénomène • Lecture compréhension de l'album: "La petite goutte de pluie" de Melanie Joyce • Expliquer le cycle de l'eau à l'oral

[45] Cf. Annexe 9.

LES NOTIONS LEXICALES pour enseigner le VOCABULAIRE au cycle 2

DOMAINES		Notions	Exemples	Cycle 2
Sémantique	Le sens d'un mot	Sens d'un mot en contexte	L'avion *décolle*/ Je *décolle* une gommette	X
		Polysémie: différents sens d'un mot	La *souris* est un petit animal gris La *souris* est un outil pour l'ordinateur	au CM2
		Sens propre (sens fondamental du mot) et Sens figuré (sens qui ne peut être compris que dans certains contextes)	Le fauve dévore sa proie. / Pierre dévore ce livre. → A travers les expressions	X
		Vocabulaire spécifique aux disciplines	Solide, équilatéral	X
	Relations entre les mots	Synonymie: équivalence de sens	Manger, dévorer, croquer	X
		Antonymie: relation d'opposition	Grand /petit	X
		Termes génériques (hyperonymie): relation de hiérarchie et d'inclusion entre certains mots	FRUIT : banane, pomme, orange	X
		Champ lexical	PLUIE : averse, pleuvoir, gris, flaque, parapluie, mouillé	X
		Registre de langue: familier, courant, soutenu	Il s'est payé une super bagnole. Il a acheté une belle voiture. Il venait d'acquérir une somptueuse automobile.	X
Morphologique = étude de la formation des mots		Dérivation (famille de mots)	Roule / Roulette/ Roulement Pomme / Pommier	X
		Composition (pas au programme)	Salle à manger Timbre-poste	
Historique (pas au programme)		Etymologie: étude de l'origine du mot		
		Emprunts: de mots à d'autres langues	Italien: cantatrice, opéra Espagnol: camarade	

2.2.3.3 Évaluation

L'évaluation du lexique à l'école primaire présente aujourd'hui une grande diversité de pratiques et offre un potentiel encore peu exploité pour suivre et valoriser les progrès des élèves.

Les observations de la mission montrent que l'appréciation des acquisitions lexicales s'intègre largement aux activités de lecture, d'écriture ou d'oral, ce qui constitue un point d'appui solide. Cette intégration pourrait être renforcée par le développement d'outils et de repères partagés[46], permettant de rendre les acquis plus visibles, d'objectiver les progrès et de clarifier les critères de réussite pour l'ensemble de l'équipe et pour chaque élève.

Les pratiques d'évaluation constatées mettent aussi en avant des encouragements positifs lors des prises de parole : ceux-ci sont essentiels à la motivation des élèves, ainsi qu'à leur prise de confiance en eux-mêmes. Leur portée peut cependant être étendue par une formalisation plus régulière et lisible des observations, par exemple par le biais de traces des productions, tels des enregistrements, ou des grilles simples d'auto-évaluation. Ces démarches contribueraient à rendre les progrès perceptibles pour les élèves eux-mêmes, favorisant leur autonomie et leur engagement.

À cet effet, la mission attire également l'attention sur les modalités d'interaction « professeur-élève » : « parler avec » et « parler à » traduisant une intention bien différente ; la première relevant d'une interaction langagière réelle, en proximité avec l'élève, et permettant une meilleure détection du niveau d'acquisition du lexique chez celui-ci.

Enfin, si les évaluations nationales constituent un levier précieux pour le pilotage et le diagnostic, l'intérêt de leur usage pourrait être accru si elles s'accompagnaient d'outils de suivi au niveau de la classe et de l'école. À cette fin, la mission recommande une mobilisation plus systématique du guide des scores, document d'appui aux évaluations nationales, susceptible d'éclairer utilement l'analyse pédagogique des résultats et d'ajuster les réponses, contribuant pleinement à la progression de tous les élèves.

Pour s'interroger

Quels repères d'évaluation partagés permettraient de recueillir des informations régulières, harmonisées et exploitables à l'échelle de l'école, de la circonscription et du département ?
Quelles stratégies d'organisation de classe et d'école pourraient être pensées pour accorder une attention particulière aux élèves à besoins spécifiques ?

[46] Cf. Annexe 11.

Exemple de pratique observée : Une modalité de suivi des acquis

Choix didactique et pédagogique : Travail en groupe homogène de quatre à cinq élèves.
La séance observée correspond à un temps d'entraînement d'une séquence intitulée « Défi-cuisine ».
À partir de cartes-photos d'une activité de cuisine prise dans la cellule familiale, l'enseignante a :

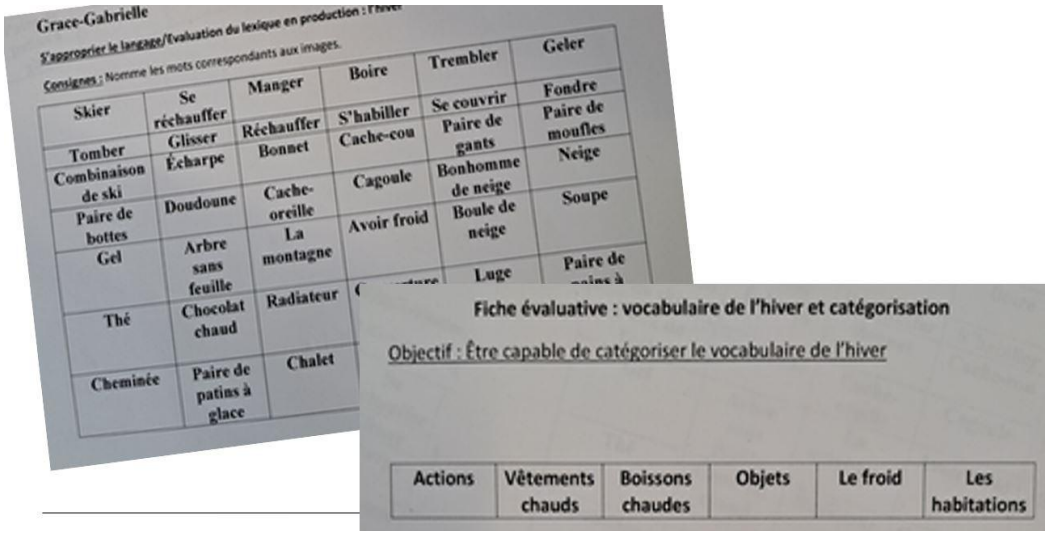
— enregistré une première fois l'élève décrivant la carte *(séances 1 et 2)* ;
— travaillé le lexique en classe pour une mise en mémoire du lexique spécifique de la cuisine avec une progressivité (document répertoire de mots relatifs à la cuisine) *(séances 3 à 4)* : verbes d'action + ustensiles / ustensiles + ingrédients / verbes d'action+ustensiles+ingrédients ;
— demandé aux élèves de raconter ce qu'ils ont cuisiné à la maison, à partir de leur propre carte-photo (photo n° 2) *(séance 5)* ;
— évalué les élèves en les enregistrant, grille d'évaluation à l'appui (photo n° 4).







Autres exemples :



Grille d'observation des progrès pour le développement et la structuration du langage ORAL

Evaluation diagnostique

ENRICHIR LE VOCABULAIRE

LEXIQUE Nommer les matériaux Et outils	ruban	fil	Fil de fer	ficelle	carton	Papier de soie	Papier aluminium	Papier journal	Papier kraft	cartoline	perforatrice	trombone	Pâte à fixe	Des attaches parisiennes

LEXIQUE Des propriétés	FIN EPAIS	TRANSPARENT (rhodoïd)	OPAQUE (cartoline)	LEGER LOURD	REGULIER (qualifier les bords du trou)	IRREGULIER (qualifier les bords du trou)

LEXIQUE Des gestes (les verbes)	déchirer	froisser	insérer	plier	découper	coller	perforer	nouer	rouler	pincer	glisser

Des mots pour décrire le château :

Lis les définitions et écris le mot qui correspond.

Voici les mots à utiliser : **les meurtrières – le donjon - le fossé – le chemin de ronde – les canonnières – le rempart – les créneaux – la herse – le pont-levis – la basse-cour.**

1/	Mur qui fait le tour du château. Il est haut et large pour défendre le château des attaques.
2/	Le seigneur et sa famille y vivent.
3/	Ce chemin permet aux gardes de faire le tour du château en surveillant ce qui se passe à l'extérieur.
4/	Le sommet du rempart prend cette forme pour protéger les gardes qui se trouvent derrière.
5/	Les hommes l'ont creusé pour trouver les pierres et ainsi construire le château. Il rend aussi l'accès au château plus difficile.
6/	 Elles ressemblent à des fenêtres très étroites et permettent aux gardes de tirer des flèches tout en étant protégé.
7/	 Ces meurtrières se composent d'une fente et d'un rond et permettent de tirer au canon.
8/	Les gardes abaissent ce pont de bois pour faire entrer des visiteurs et le relève pour empêcher l'accès au château.
9/	Cette lourde grille en bois fixée à l'entrée du château dissuade d'entrer dans le château.
10/	Espace situé dans le château où étaient installés les écuries, les granges, le chenil, les lieux de stockage.

3. Le pilotage de l'enseignement du lexique

3.1. Aux échelons national et académique

3.1.1. La place du lexique dans les priorités nationales

3.1.1.1 Le lexique au sein du Plan français

Le pilotage national de l'enseignement du lexique s'est manifesté de manière précoce et structurée dans le cadre du Plan français. Dès octobre et novembre 2020, les sessions nationales ont été consacrées à la mise en œuvre d'un enseignement structuré du lexique à l'école, abordant pour les trois cycles des questions fondamentales, comme l'acquisition, la structuration et la mémorisation des mots, ainsi que le développement du lexique à travers les connaissances morphologiques. L'expertise universitaire y a été largement mobilisée, avec des interventions portant sur la question des outils et le rôle de la catégorisation sémantique du lexique mental.

Le pilotage a également mis l'accent sur l'école maternelle (cycle 1) avec une session spécifique en décembre 2022 consacrée à la didactique du lexique et à la présentation de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage précis.

Depuis, bénéficiant désormais d'une place à part entière dans les nouveaux programmes, cette priorité s'accompagne par la publication continue de ressources[47].

Sur le terrain, les enquêtes conduites par la DGESCO confirment les effets de cette impulsion au niveau national. L'analyse montre que le lexique est un domaine d'étude régulier au sein des constellations[48] attestant d'une intégration soutenue et significative de cet axe dans les pratiques de formation continue académique.

Si les formations les plus efficaces associent observation de pratiques, analyse de corpus d'élèves et co-construction de séquences, l'appropriation des démarches recommandées reste une fragilité du développement professionnel des enseignants. En effet, la mission a fait le constat que nombre d'équipes, nombre d'enseignants éprouvent des difficultés à faire perdurer des réflexions et des travaux dans un collectif apprenant dès lors que l'accompagnement externe disparaît.

Pour s'interroger

De quelle manière valoriser les ressources institutionnelles pour convaincre les équipes de leur intérêt organisationnel et pédagogique ? De quelle manière garantir et maintenir dans le temps « l'effet-formation » ?

L'enseignement du lexique réaffirmé dans les nouveaux programmes à la rentrée 2025[49]

Au cycle 1, parmi les principes posés en préambule du programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral, il est affirmé que : « L'enseignement du vocabulaire est prioritaire à l'école maternelle. Une bonne connaissance lexicale permet de mieux comprendre et de mieux s'exprimer. Une maîtrise suffisante de la langue repose sur l'usage d'au moins 2 500 mots en fin de grande section. L'enseignement du vocabulaire doit donc être explicite, progressif et structuré ».

Le domaine du « vocabulaire » est inscrit dans la composante « Acquérir le langage oral » aux côtés d'autres dimensions, dont une nouvelle, celle de l'articulation. Ce point de vigilance doit être travaillé en corrélation constante avec la découverte de mots nouveaux et doit faire partie intégrante de l'enseignement du lexique, tant il permet une meilleure communication avec autrui, mais est aussi un prédicteur pour acquérir la conscience phonologique et le principe alphabétique.

Au cycle 2, le lexique devient l'un des cinq piliers de la maîtrise du français et doit faire l'objet d'un enseignement explicite, articulant découverte, catégorisation, mémorisation et réemploi lors de séances spécifiques distinctes de celles de la grammaire et de l'orthographe.

Au cycle 3, dans la continuité des cycles précédents, le lexique constitue un domaine d'apprentissage à part entière, faisant l'objet d'une attention explicite et régulière. L'enrichissement lexical, tant dans l'extension que dans la précision des mots, s'inscrit à la fois dans l'ensemble des activités de la classe et dans des séances spécifiques, construites en lien avec des objectifs d'apprentissage clairement identifiés.

Dans cette perspective, l'enjeu majeur du cycle 3 est de conduire progressivement l'élève vers une posture active et autonome dans la construction de son vocabulaire personnel. Aux apports structurés de l'école et du collège viennent ainsi s'articuler des démarches d'appropriation plus personnelles, appuyées sur les lectures, ainsi que sur l'usage raisonné du dictionnaire et d'autres outils mobilisés par l'enseignant.

Ainsi, le lexique devient :

[47] Mars 2024 : Fiche ressources « Enrichir le vocabulaire / Acquérir et développer la syntaxe » présentée au sein du PNF consacré à la Maternelle / novembre 2025 : Livret d'accompagnement « Le développement et la structuration du langage oral et écrit au cycle 1 ».

[48] Thématique choisie par 20,53 % des répondants en 2024, 18,82 % en 2023 et 20 % en 2022.

[49] Publiés au *Bulletin officiel* n° 41 du 31 octobre 2024.

- un domaine détaché de la grammaire et de l'orthographe grammaticale, comme au cycle 2, pour en souligner le caractère essentiel et urgent ;
- un domaine qui intègre l'orthographe lexicale qui s'apprend simultanément.

Dans cette perspective, les programmes soulignent également un enjeu majeur, celui de « développer la curiosité de l'élève pour les mots de la langue française et d'éveiller son goût pour la recherche du mot ou de l'expression justes ».

Cet objectif exigera de la part du professeur :

- un enrichissement volontaire du lexique de l'élève en procédant par corpus tout en enseignant la polysémie et la morphologie ;
- le développement, chez l'élève, de réflexes de compréhension des mots qui passent par le contexte, la morphologie, puis par l'usage d'outils comme le dictionnaire ou tout support personnel ;
- la conception de situations pédagogiques qui permettent le réemploi et donc la mémorisation des mots et expressions appris.

Il est explicité également que « l'enseignement du lexique dépasse largement le cadre du français et doit être pensé en lien avec d'autres disciplines. »

En positionnant avec force l'enseignement du lexique comme un domaine d'enseignement à part entière, au même niveau que la lecture, l'écriture, la grammaire, l'orthographe, et à tous les cycles de la scolarité, les nouveaux programmes de français illustrent parfaitement cette préoccupation majeure des membres du Conseil supérieur des programmes. Ce dernier réaffirme ainsi sa volonté de garantir pour chaque jeune confié à l'école de la République la possibilité de réussir un parcours de vie choisi et émancipateur, d'exercer pleinement sa citoyenneté par une maîtrise des fondamentaux – « lire, écrire, parler » – mais aussi par ses aptitudes à écouter, penser, chercher, comprendre, argumenter, débattre. Il s'agira, dans cette ambition exigeante et complexe où les facteurs psycho-émotionnels ne sont pas à négliger dans les processus d'apprentissage, d'avoir le souci de la transmission du plaisir, de la joie, du goût, de la saveur et de l'amour des mots[50].

3.1.2. La place du lexique dans les priorités académiques

3.1.2.1 Le CASF[51] et la feuille de route académique : un cadre de légitimation

La feuille de route académique issue du conseil académique des savoirs fondamentaux (CASF) constitue, dans de nombreuses académies, un support structurant du pilotage pédagogique. Lorsqu'elle est formalisée et validée par le recteur ou la rectrice, elle sert de cadre d'orientation pour guider et soutenir l'action des échelons départementaux. Elle permet de légitimer à la fois les priorités pédagogiques et les choix de formation, d'accompagnement ou de pilotage adaptés aux réalités territoriales, tout en favorisant une cohérence académique.

Dans le contexte de l'évolution du statut des directions d'école et de la mise en œuvre de la loi Rilhac, les feuilles de route du CASF apparaissent également comme un levier potentiel d'accompagnement de leurs missions. Elles soutiennent fréquemment des formations coconstruites entre départements et mettent l'accent sur la capacité des équipes de direction à impulser une dynamique collective au service de la réussite des élèves. Elles constituent aussi un espace d'harmonisation autour de politiques éducatives partagées, qu'il s'agisse de la mise en œuvre des différents plans nationaux, dont celui pour l'école maternelle, ou encore du suivi et du partage d'expériences et d'expérimentations pédagogiques.

3.1.2.2 Une perception hétérogène au sein des départements

Les entretiens conduits par la mission auprès des équipes de circonscription et des adjoints au DASEN chargés du premier degré (ADASEN) mettent en évidence une appropriation encore hétérogène de la feuille de route du CASF. Si la majorité d'entre eux en a une connaissance établie et s'y réfère explicitement dans ses actions

[50] Cf. Annexe 10.

[51] *Bulletin officiel* n°2 du 12 janvier 2023 « CASF : Conseil académique des savoirs fondamentaux ».

de pilotage, d'autres n'en ont qu'une connaissance partielle ou indirecte, et quelques-uns déclarent ne pas encore l'avoir réellement identifiée comme un outil opérationnel. En effet, plusieurs interlocuteurs soulignent toutefois le caractère parfois très large, formel, voire institutionnel, de cette feuille de route, qui peut en rendre l'appropriation plus difficile.

Quel que soit le degré d'appropriation, il est important de rappeler que cette feuille de route représente un point d'appui important pour structurer les priorités pédagogiques et renforcer la cohérence entre réflexion académique et pilotage départemental.

Exemples de verbatim

« Feuille de route du CASF connue de nom, mais pas appropriée. »
« L'IEN sait que le CASF existe ; mais elle n'a pas de connaissance de la feuille de route. »

Depuis lors, les programmes de formation continue du séminaire des IEN à l'IH2EF auront sûrement permis au CASF de gagner en visibilité et de mieux articuler réflexion académique et pilotage local. La mission se félicite des initiatives qui ont été prises en ce sens et espère qu'une meilleure diffusion favorisera une appropriation progressive, fluide et opérationnelle de la feuille de route dans l'ensemble des départements et circonscriptions.

La mission observe néanmoins que l'enseignement du lexique demeure rarement identifié comme une priorité explicite au sein des feuilles de route des CASF. S'il fait aujourd'hui l'objet d'une attention renouvelée dans plusieurs académies, s'il est mentionné comme un levier structurant de politiques pédagogiques, il reste souvent évoqué de manière implicite ou indirecte, intégrée à d'autres entrées plus générales, telles que le langage, notamment en maternelle, la compréhension ou la production d'écrit pour les autres cycles. Dans de tels cas, la mission rappelle *(§ 2.2.2.2 du rapport)* que la corrélation du lexique à d'autres activités langagières n'est pas un obstacle à son acquisition, à partir du moment où l'on veille à bien l'enseigner.

Exemples de verbatim

« Compréhension et lecture à haute voix pour le CASF, la compréhension ayant lien avec le lexique. Une consigne de porter cet axe dans la liaison école-collège ».
« Il n'y a pas d'éléments qui concernent spécifiquement le lexique. Par contre la compréhension est explicite au regard des besoins ».
« Lors du conseil des savoirs fondamentaux d'octobre, les résultats des évaluations nationales ont été analysés. Les référents français et mathématiques suivront des formations en lien avec les nouveaux programmes. Une attention particulière est portée sur la production d'écrits, qui requiert un travail transversal et approfondi sur le lexique. »
« Feuille de route académique avec un axe sur l'accompagnement des écoles et des établissements (dont la coparentalité traitée sous l'angle du langage et du vocabulaire, de la place des écrans…) ».

Lors de ses déplacements, la mission a cependant repéré certaines dynamiques territoriales qui illustrent fortement la possibilité d'un pilotage explicite et assumé de cet enseignement. Ainsi, l'académie de Créteil a-t-elle engagé une feuille de route ambitieuse autour des savoirs fondamentaux : « *Plan maternelle – Des mots pour dire et penser le monde* », dans laquelle l'enrichissement du lexique et le développement de la syntaxe constituent des priorités. De même, l'académie d'Amiens, dans une feuille de route spécifique au premier degré, mentionne le travail sur le lexique et le vocabulaire parmi les priorités à développer aux côtés de l'automatisation du code et les procédures de production d'écrit[52].

Ces orientations montrent que l'enseignement du lexique peut pleinement s'affirmer comme un objet de préoccupation et de pilotage à part entière, en articulation avec les autres dimensions de l'enseignement du français, contribuant ainsi à une approche plus cohérente et intégrée des apprentissages langagiers.

[52] CASF de l'académie de Créteil – Plan Maternelle « Des mots pour dire et penser le monde » - juin 2024.
CASF de l'académie d'Amiens – Feuille de route premier degré.

3.2. À l'échelon départemental

3.2.1. DASEN et ADASEN

Les entretiens conduits par la mission auprès des ADASEN mettent en évidence une prise de conscience partagée de l'importance d'un enseignement structuré du lexique. Ils révèlent également une préoccupation générale concernant le déficit lexical des élèves, mais également les défis persistants liés à la structuration des pratiques, à la formation des acteurs et à la cohérence des actions à travers les différents niveaux de pilotage. La mission observe la tenue de formations départementales spécifiques sous forme ponctuelle de conférences d'experts, de parcours hybrides ou de travaux en constellations, qui restent la modalité la plus plébiscitée et sans doute la plus efficace.

Ces initiatives constituent un point d'appui solide pour développer progressivement des pratiques plus cohérentes et mieux articulées, offrant de réelles occasions de suivi et d'évaluation dans l'amélioration et la valorisation des pratiques d'enseignement du lexique.

3.2.1.1 Des pilotages départementaux très hétérogènes

Il est possible de relever trois grandes catégories parmi les quarante-quatre départements visités par la mission :

Pilotage fort, explicite et structuré

Ces départements intègrent l'enseignement du lexique comme un axe stratégique majeur, souvent formalisé par les instances académiques ou départementales, avec des actions de formation ciblées et un traitement régulier du sujet en collège d'IEN.

Pilotage centré sur l'école maternelle

Dans ces départements, le lexique est largement reconnu comme essentiel, mais il est concentré majoritairement sur le cycle 1. Sur les autres cycles, il est souvent travaillé comme une composante d'autres axes (production d'écrits, compréhension, langage oral), avec un risque d'essoufflement ou d'effacement. Le travail sur le stock lexical s'arrête après le cycle 1, les pratiques de réutilisation des mots disparaissant pour se concentrer sur l'écrit.

Pilotage diffus et non spécifique

Ces départements n'ont pas fait de l'enseignement du lexique un axe de travail spécifique et formel pour le pilotage, l'enseignement du lexique y demeurant largement implicite. Parfois, la mission a constaté des actions en phase de projet avec le sentiment d'avoir « tout à construire », et en premier lieu à s'atteler à la formation des formateurs.

Le pilotage relatif à l'enseignement du lexique reste donc très hétérogène dans les départements visités et dans la majorité d'entre eux, l'enseignement du lexique n'a pas constitué un axe de travail spécifique ni approfondi au sein des collèges des IEN au cours des trois dernières années.

3.2.1.2 Les actions de formation départementales

À l'issue des entretiens, la mission constate une grande diversité de pratiques de formation, souvent influencées par les résultats aux évaluations nationales et les priorités définies par le pilotage départemental. Dans cette diversité, trois grandes catégories se dégagent :

- des actions de formation très ciblées, localement ancrées et estimées efficaces ;
- des actions de formation ciblées, localement ancrées, mais pour lesquelles l'effet concret sur les pratiques reste difficile à mesurer ;
- des actions de formation plus diffuses ou encore au stade de projets, sans dispositifs de suivi de l'effectivité.

- Des actions de formation très ciblées, localement ancrées sur le terrain et estimées efficaces :

Elles procèdent par des accompagnements spécifiques massés, comme des résidences pédagogiques, des visites de classes ciblées ou des formations spécifiques à l'échelle de l'école. Les écoles sont sélectionnées

en fonction des résultats aux évaluations nationales. Dans le cadre du Plan français, les constellations, quand elles sont suivies en n+1, s'avèrent également efficaces.

À l'instar des « labos maths », la création de « labos français » apparaît également comme une belle occasion pour construire des réflexions collectives et oser des évolutions, voire des transformations de pratiques.

Exemple de pratique observée : « Écoles IDEAS en Guadeloupe »
(Identifier-Diagnostiquer-s'Engager-Accompagner et être accompagné-Suivre les jalons)

La mission a observé, dans l'académie de Guadeloupe, la mise en œuvre du dispositif « Écoles IDEAS », qui constitue un exemple intéressant d'accompagnement pédagogique structuré des équipes. Ce dispositif vise à soutenir les écoles dans l'évolution de leurs pratiques d'enseignement, notamment dans le domaine du langage et du lexique, en s'appuyant sur un accompagnement de proximité associant formation, observations de classes et temps d'analyse collective. Dans les écoles engagées dans cette démarche, les équipes ont progressivement élaboré des programmations lexicales communes, identifié des corpus de mots en lien avec les apprentissages disciplinaires et développé des situations d'enseignement explicite favorisant la manipulation et la réutilisation des mots par les élèves. L'accompagnement proposé encourage par ailleurs la réflexion collective sur les gestes professionnels et la cohérence des pratiques à l'échelle de l'école. Dans un contexte linguistique caractérisé par la coexistence de plusieurs langues, ce type de dispositif apparaît comme un levier pertinent pour renforcer la structuration de l'enseignement du lexique et sécuriser les apprentissages langagiers des élèves.

Parce qu'elles se concentrent sur l'enseignement régulier et explicite du lexique, articulé aux trois composantes *rencontrer, structurer, réutiliser* et parce qu'elles visent à fournir des démarches plutôt que des recettes, l'efficacité de ces formations est attestée par les autorités départementales. Ces mêmes autorités, cependant, constatent une réelle difficulté à pérenniser des gestes professionnels « vertueux » et à maintenir dans le temps une évolution positive et constante des résultats.

Dans le cadre du Plan maternelle, la mission a pu relever quelques initiatives d'action de formation départementale illustrant un pilotage précis et rigoureux de l'enseignement du lexique.[53]

Autre exemple de pratique observée : « L'entrée sécurisée au CP »

Déployé depuis la rentrée 2021, un protocole « Pour une entrée sécurisée au CP » vise à détecter de manière précoce, dès la fin de la grande section, des difficultés de langage.
Il s'agit donc d'un protocole de prévention dont la démarche associe pleinement les familles. Les tests passés deux fois dans l'année (décembre et mai) ont été construits avec les médecins de la DSDEN et constituent pour les enseignants des données affinées pour accompagner l'acquisition de compétences essentielles dans les domaines du langage et des mathématiques.
Si les résultats d'un élève révèlent un taux de réussite global inférieur ou égal à 50 %, une remédiation est alors mise en œuvre pour garantir à chaque enfant une entrée sécurisée au CP.
Ce protocole a permis une évolution significative dans le repérage des enfants en difficulté, rendant 50 % des enfants plus disponibles pour les apprentissages.

- Des actions de formation ciblées, localement ancrées sur le terrain, mais pour lesquelles l'effet concret sur les pratiques reste difficile à mesurer.

Cette offre de formation abondante procède par des interventions ponctuelles :

- conférence d'experts, présentation d'outils opérationnels : si ces propositions sont plébiscitées par les enseignants, si les outils sont présents en grand nombre dans les classes, il apparaît nettement une difficulté majeure à transférer les démarches et les procédures avec efficacité ;

[53] Cf. Annexe 9.

  - liaison inter-cycles : le travail sur la liaison GS-CP ou l'articulation maternelle-élémentaire, voire élémentaire-collège, en lien avec l'enseignement du lexique, est un marqueur fort de sa structuration et d'une volonté de continuité et de cohérence ; toutefois, il ne permet pas toujours de se prolonger par des réflexions didactiques et pédagogiques ni ne conduit à de véritables temps de co-construction propices à une réflexion pédagogique partagée et fructueuse ;

- Des actions de formation plus diffuses ou encore au stade de projets, sans dispositifs de suivi de l'effectivité :
  - l'enseignement du lexique « au détour de… » : certaines formations intègrent le lexique comme support d'autres apprentissages *(production d'écrit, grammaire, compréhension).* Si les séances consacrées au lexique sont alors moins nombreuses, elles offrent néanmoins un point d'appui pour développer des liens entre lexique et disciplines ;
  - des actions de formation détournées : des formations combinant lexique et disciplines, comme les arts plastiques, permettent de relier lexique et créativité, par exemple. Leur conception peut conduire à une véritable formation sur la didactique du lexique.

Ces actions de formation sur l'enseignement du lexique offrent bien sûr des points d'appui et des initiatives intéressantes, même si leur spécificité, leur pilotage et le suivi du transfert en classe restent à renforcer[54]. Elles constituent néanmoins une base sur laquelle les équipes peuvent s'appuyer pour structurer davantage les pratiques et favoriser progressivement un effet plus marqué sur les apprentissages des élèves et sur le développement professionnel des enseignants.

3.2.1.3 Des tentatives locales d'évaluation de l'efficacité des formations

Certains ADASEN mettent en place des mécanismes visant à vérifier que les actions départementales ont un effet tangible : ces initiatives locales constituent autant d'expériences encourageantes pour mieux observer l'effet des formations, valoriser les progrès des élèves et renforcer progressivement la cohérence des pratiques enseignantes autour de l'enseignement du lexique :

- **visites thématiques et observations :** bien que les visites thématiques ne soient pas systématiquement centrées sur le seul domaine du lexique, elles incluent souvent des observables partagés concernant ce champ. Par exemple, en Seine-Maritime, des visites de classes de CP sont organisées spécifiquement pour examiner les questions de lexique et la mise en œuvre des séances par les enseignants ;

- **croisement des données :** le département de l'Hérault exprime la volonté de croiser différentes sources de données – *évaluations nationales et d'école, rendez-vous de carrière, dispositifs dédoublés et animations pédagogiques* – afin d'évaluer l'efficacité des formations. Des outils tels qu'Archipel et « Open Data » sont mobilisés pour identifier les écoles présentant des besoins spécifiques et leur apporter un accompagnement ciblé ;

- **expérimentation et enquête :** en Seine-Maritime, une expérimentation est en cours avec un protocole de vingt points incontournables sur l'apprentissage du lexique. Une enquête est prévue pour évaluer l'évolution des pratiques professionnelles qui en résulte ;

- **suivi de cohorte :** le suivi de cohorte est jugé complexe, mais nécessaire pour connaître la plus-value apportée par l'enseignement du lexique depuis la maternelle.

La mission souligne que ces mécanismes constituent déjà une base solide et pertinente pour apprécier les actions de formation et les dispositifs mis en place. Ils permettent de dégager des tendances et des points d'appui utiles pour le pilotage académique et départemental. Toutefois, ils ne permettent pas toujours d'observer en profondeur les pratiques individuelles et la technicité du geste professionnel de l'enseignant.

[54] Certains projets non aboutis sont liés à un mode de pilotage en cours de construction. Ainsi, la création d'un poste spécifique « Brigade langage », encore dépourvu de lettre de mission claire, ne laisse qu'imaginer le levier prometteur qu'il peut représenter pour impulser des pratiques coordonnées, dès lors qu'un cadre explicite est défini.

Pour approfondir : une préoccupation des ADASEN, la cohérence des actions des adultes dans la classe

Au cours des entretiens avec les ADASEN, la mission a relevé avec intérêt leur vigilance quant à la cohérence des interventions des différents adultes présents en classe (enseignants, AESH, ATSEM, membres de RASED) afin de garantir que l'enseignement du lexique conserve sa rigueur et sa progressivité. Cette attention s'inscrit souvent en réponse à des constats issus d'observations de classes et d'évaluations départementales ou locales, qui ont mis en évidence des pratiques parfois dégradées ou peu coordonnées.
La mission a pu relever quelques initiatives qui méritent d'être encouragées :
– une formation de six heures « adultes et tuteurs de langage » (ATSEM, PE, responsables du périscolaire) portant sur la progressivité du lexique et l'organisation d'activités sur la journée, ouverte au personnel du périscolaire ;
– un partenariat établi et formel propose des formations visant à développer les compétences langagières dans le cadre du partenariat PE / ATSEM ;
– un espace Magistère consacré à la formation commune PE + ATSEM recense des actions menées sur l'enseignement du lexique ;
– une expérimentation en cours pour que les personnels RASED s'approprient un protocole afin de construire la collaboration avec les enseignants par le biais des interventions en classe ; portant davantage sur l'écriture et la phonologie, il pourra être pertinent de l'étendre à l'enseignement du lexique.

Ces initiatives mises en place, ou envisagées, permettent de formaliser et de renforcer la collaboration entre les différents acteurs, pour développer un langage modélisant au regard des enjeux et des intentions pédagogiques. Aussi, coordonner les interventions, clarifier les rôles et expliciter les objectifs lexicaux aux autres adultes intervenant dans la classe est-il un point essentiel de la préparation.

3.2.1.4 Le conseil école-collège : une instance pour assurer une continuité curriculaire de l'enseignement du lexique

Contrairement à d'autres domaines, tels que les évaluations nationales, la lecture / fluence ou les mathématiques, l'enseignement du lexique ne semble pas constituer un axe structurant de la liaison école-collège. Dans le cadre des visites réalisées, la mission a constaté que cette articulation inter-degrés est peu citée par les acteurs rencontrés (environ 6 %), et seules quelques circonscriptions ont mentionné des actions spécifiques visant les acquisitions lexicales.

Exemples de verbatim

« *Dans le cadre des instances, conseil école-collège (CEC) ou conseil de cycle 3, un travail d'harmonisation de termes, d'outils, de démarches, de pratiques a fait l'objet de réflexion partagée. La communauté apprenante a regroupé des enseignants des deux degrés, ce qui était positif et a fait évoluer positivement la volonté de travailler davantage en réseau et en équipe*. »
« *Le lexique est abordé en CEC avec l'usage de l'outil de l'académie de Créteil sur les tests spécifiques. Acquisitions lexicales de manière inter-degrés. Ce qui est visé, c'est de définir des corpus inter-degrés* ».
« *Dans le rallye mathématiques, il y a du lexique. Présentation du Visibiléo dans le cadre d'un conseil de cycle 3 pour essayer de renforcer son utilisation. Rallye lecture CM1-CM2-6° sur la compréhension de l'implicite*. »
« *Le lexique est abordé dans chacun des CEC en période 1 au moment de l'analyse des résultats des évaluations. En revanche, il n'a pas été encore possible d'engager un travail spécifique en prolongement de cette analyse dans le cadre de ces instances. Les liaisons se résument principalement à des projets d'actions*. »
« *Le lexique est abordé par l'organisation de défis (jeux basés sur l'oral en français ou en allemand) dans le cadre des conseils école-collège*. »

En parallèle, la mission a repéré que, lorsque la feuille de route du CASF fournit un cadre formalisé, le pilotage de la liaison école-collège, notamment pour le lexique, est mieux structuré.

Dans la majorité des académies, cette structuration reste cependant limitée, alors même que la période de transition correspond à une montée en puissance du vocabulaire des disciplines.

Les travaux récents menés à partir de la base lexicale VOC-ADO**,** qui recense et analyse le vocabulaire utilisé par les adolescents francophones, mettent en évidence l'ampleur de cette « explosion lexicale » qui caractérise ces années de scolarité, marquées par l'apparition massive de mots nouveaux, souvent abstraits, disciplinaires ou morphologiquement complexes[55]. Cette expansion rapide du vocabulaire constitue un enjeu majeur pour la réussite scolaire, car elle conditionne l'accès aux contenus disciplinaires et aux textes plus exigeants rencontrés au collège. Dans cette perspective, la mission souligne donc l'importance d'ancrer explicitement cette continuité dans les politiques académiques afin de préparer progressivement les élèves aux exigences lexicales du second degré.

Pour s'interroger

Comment les inspecteurs chargés de circonscription et les IA-IPR peuvent-ils, par leur action conjointe, contribuer à instaurer des cohérences inter-degrés entre le CM2 et la sixième et plus généralement entre l'école et le collège ?

Comment formaliser explicitement cette nécessité de cohérence curriculaire dans les feuilles de route des CASF ?

3.2.2. IEN et équipe de circonscription

Le pilotage pédagogique des inspecteurs de l'éducation nationale est un facteur déterminant pour accompagner et dispenser des formations de proximité pour les enseignants et les équipes, dans la perspective d'assurer le développement de gestes professionnels plus ajustés dans le domaine de l'enseignement du lexique. Si l'objectif est bien d'inscrire explicitement l'ensemble de cet apprentissage dans le parcours de l'élève, de façon coordonnée et progressive, tout au long de la scolarité, il doit être corrélé à une dimension plus systémique reliant polyvalence, relation éducative, gestion des espaces et des temps.

Depuis la parution du décret du 14 août 2023, le rapport de l'IGÉSR[56] invite les inspecteurs à s'engager dans l'accompagnement de plus en plus rapproché des directeurs d'école.

Dans le cadre des auditions des équipes de circonscription, la mission a dégagé des stratégies de démarches pour accompagner l'enseignement du lexique, et, ce, quelles que soient les spécificités liées au contexte. Ainsi, les inspecteurs de circonscription et leurs équipes énoncent la nécessité d'établir un diagnostic à partir des évaluations nationales et le besoin de structurer des contenus de formation afin de nourrir les enseignants d'apports didactiques et d'éléments théoriques issus de la recherche. Ils constatent cependant très souvent que cela reste insuffisant pour que des mises en œuvre efficaces parviennent jusque dans la classe : pour amener à rendre cet enseignement plus explicite, plus structuré et plus transversal, ils savent que les démarches de pilotage doivent combiner diagnostic et formation, bien sûr, mais également accompagnement de terrain et impulsion d'une culture de travail d'équipe et de cohérence inter-cycles.

Cependant, malgré cette prise de conscience, malgré une reconnaissance unanime de l'importance du lexique, considéré même comme la pierre angulaire de l'acquisition de toutes les autres compétences, cet enseignement reste un objet de pilotage non prioritaire.

[55] Gimenes M., Lambert E., Chaussoy L., Wilson M. A., Quémart P. (2025), « VOC-ADO: A lexical database for French-speaking adolescents », *Behavior Research Methods*, 57(5), 137.

[56] *Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs : état des lieux et perspectives* – Livret 1 – Rapport de l'IGÉSR n°23-24 082A – Juillet 2024.

Exemple de pratique observée : Accompagner autrement – Des flashs pédagogiques en visioférence

Dans un souci de pilotage plus efficace et de proximité, bien qu'à distance, des IEN organisent au sein de leur circonscription des temps d'échanges, voire de formation, inter-circonscriptions sous forme de flash pédagogique de 45 minutes sur la pause méridienne, et, ce, deux fois par an.
Le premier temps propose des ressources, le second temps donne à voir un retour sur expérience.
En 2024, le premier flash pédagogique portait sur les jeux de mémorisation du lexique et un second sur la compréhension d'un mot en contexte (et de ses antonymes), en lien avec la compréhension en lecture et les outils de rebrassage du lexique. Ces temps sont inscrits dans les obligations réglementaires de service des 18 heures de formation statutaire et ils complètent les constellations dont les objets sont déterminés par les PE.
Aux dires des inspecteurs, ces formats brefs, en visioconférence, sont très appréciés. Ils regroupent à chaque fois une vingtaine de professeurs des écoles et conjuguent efficacité, optimisation du temps et rationalisation des frais de déplacement.

3.2.2.1 La concurrence avec d'autres priorités pédagogiques

La mission a constaté que de nombreuses priorités pédagogiques coexistent au sein des circonscriptions : lecture, fluence, production d'écrit mobilisent successivement les équipes et tendent, de fait, à reléguer au second plan la place pourtant essentielle du lexique. Les inspecteurs évoquent ainsi des arbitrages nécessaires, parfois formulés comme des choix « au détriment d'autre chose ».

Dans ce contexte, plusieurs équipes de circonscription expriment la difficulté à inscrire durablement ces priorités dans le temps. La succession des « chantiers » pédagogiques rend complexe la consolidation des transformations de pratiques engagées en formation. Certaines formules : « Quand on ouvre un chantier, on en délaisse un autre » ou encore « Après avoir mis la focale sur la lecture, puis le lexique, puis la production d'écrit, on constate des fragilités en grammaire », illustrent la difficulté à conduire simultanément l'ensemble des composantes de la discipline.

La mission observe ici une caractéristique structurante de la formation dans le premier degré, naturellement en résonance avec les priorités successives issues de la recherche et des orientations nationales. C'est ainsi que, tour à tour, l'enseignement du décodage, puis de la compréhension, ou encore de la production d'écrit, est apparu comme une priorité urgente, propre à mobiliser l'ensemble des acteurs de la chaîne hiérarchique. Aussi, la mission rappelle-t-elle que l'enjeu apparaît moins dans la hiérarchisation des priorités que dans leur articulation. Il importe que chaque composante langagière s'inscrive dans un plan de formation cohérent, capable d'envisager la globalité de la discipline et son lien avec les autres domaines d'enseignement, afin de favoriser des évolutions durables des pratiques professionnelles.

Pour s'interroger

Comment appréhender l'ensemble des enseignements dans une vision systémique qui intègre l'enseignement de la langue et du lexique ?

Enfin, dans ce contexte de priorités multiples et de ressources contraintes, la mission relève que la gestion des difficultés les plus visibles conduit souvent les équipes de circonscription à concentrer leur action sur les écoles où les élèves sont les plus en difficulté, au risque de moins accompagner d'autres équipes. Cette logique, compréhensible au regard des enjeux, souligne néanmoins l'importance de penser des modalités d'appui plus équilibrées, permettant de soutenir l'ensemble des écoles tout en consolidant les priorités engagées et, ce, dans la durée.

3.2.2.2 Une priorisation contrainte qui échappe aux circonscriptions

La mission constate que la capacité des équipes de circonscription à définir des priorités et à conduire un pilotage pédagogique approfondi se trouve aujourd'hui fortement contrainte[57]. Cette situation s'explique

[57] Même si elle ne porte pas spécifiquement sur les équipes de circonscription, la dernière enquête TALIS conduite par l'OCDE apporte des éclairages indirects, mais utiles sur cette multiplication des missions : les résultats confirment une tendance à l'élargissement du périmètre des missions éducatives et à la dispersion des tâches, susceptibles de réduire le temps consacré au pilotage

d'abord par la multiplication et la dispersion des missions qui leur sont confiées, bien au-delà du seul champ pédagogique (référents harcèlement, laïcité, évaluation externe, école inclusive, instruction en famille, etc.). Ces sollicitations réduisent significativement le temps disponible pour les visites en classe, pourtant reconnues comme un levier majeur d'évolution des pratiques. De nombreuses équipes expriment ainsi un manque de disponibilité qui limite leur capacité à investir durablement des objets spécifiques, comme l'enseignement du lexique.

À cette contrainte s'ajoutent des priorités définies à des échelons supérieurs (départemental, académique), perçues comme des injonctions de pilotage qui restreignent les marges de manœuvre locales. Ces orientations, parfois inscrites dans les feuilles de route académiques issues des CASF, identifient encore rarement le lexique comme un axe prioritaire. Par ailleurs, certaines modalités de formation, telles que les constellations, reposent largement sur les choix des enseignants, parmi lesquels l'enseignement du lexique émerge peu comme un besoin prioritaire, notamment aux cycles 2 et 3, où il demeure souvent perçu comme un outil davantage que comme un objet d'enseignement.

Dans ce contexte, le pilotage pédagogique apparaît globalement fragilisé, parfois « réduit au minimum, involontairement » selon les termes de certains acteurs. La nécessité d'accompagner les directeurs d'école dans la gestion de situations complexes du quotidien mobilise fortement les équipes de circonscription et contribue à reléguer au second plan des enjeux pédagogiques spécifiques. La mission souligne ainsi l'importance de redonner des marges de manœuvre au pilotage pédagogique afin de permettre un accompagnement plus structuré et continu des enseignements, notamment dans le domaine du lexique[58].

3.2.3. Un pilotage de proximité au service de parcours scolaires sécurisés

La mission confirme que le renforcement du pilotage de proximité de l'enseignement du lexique constitue une nécessité, à la fois pour soutenir les enseignants et pour garantir l'égalité des chances des élèves.

À l'école maternelle, si l'élaboration de corpus de mots et la catégorisation sont souvent bien conduites et visibles, les étapes de mémorisation et de réinvestissement restent rarement planifiées, et l'accompagnement sur la prononciation ou la syntaxe demeure peu observé.

Au cycle 2, dès lors que la lecture et le travail sur la fluence deviennent prioritaires, le lexique tend à être relégué au second plan, alors qu'il constitue une articulation essentielle avec la compréhension et les premières productions écrites autonomes.

Au cycle 3, l'enseignement du lexique est parfois perçu comme secondaire ou technicisé, au détriment souvent de l'usage réfléchi et de la curiosité langagière que les programmes invitent à développer.

La mission a relevé que de nombreux enseignants considèrent à ce stade de la scolarité le lexique comme un enseignement désormais acquis, ou délégué aux familles. Par ailleurs, quand ils en manifestent la volonté et le souhait, ils se sentent souvent démunis pour le mettre en œuvre par manque de maîtrise scientifique didactique dans ce domaine.

Dans ce contexte, la mission recommande aux équipes de circonscription de structurer un pilotage transversal et longitudinal du lexique, en s'appuyant sur les objectifs définis par les nouveaux programmes, qui précisent pour chaque niveau une progression claire en lexique, intégrant systématiquement l'enrichissement lexical et la mémorisation dans les activités de langage, tout en favorisant l'articulation avec la lecture, l'écriture et l'oral. Il s'agit également d'accompagner les enseignants dans la conception de situations d'apprentissage explicites, anticipant la différenciation pédagogique et ciblant les mots ou expressions à travailler, de recueillir et d'analyser les observations de classe pour partager les bonnes pratiques et de conforter les directeurs dans leur rôle de pilotes pédagogiques, notamment en valorisant les ressources institutionnelles peu utilisées et en ajustant les interventions des membres du RASED à cette priorité.

pédagogique. Ces constats éclairent les difficultés exprimées par les équipes de circonscription à maintenir un accompagnement régulier et approfondi des pratiques, notamment sur des objets spécifiques comme l'enseignement du lexique.

[58] Cf. L'appropriation des évaluations nationales de CP, CE1 et de sixième dans le pilotage des circonscriptions du premier degré - rapport IGÉSR n° 21-22-081A, janvier 2023.

Ainsi, un pilotage renforcé, organisé et soutenu, constitue un levier pour donner à tous les élèves les moyens d'« habiter » la langue, de développer un usage autonome et varié du lexique, et de faire de cette compétence un véritable moteur de réussite scolaire et d'inclusion.

Exemple de pratique observée : Une démarche outillée d'accompagnement des pratiques enseignantes

Conception de grilles d'auto-évaluation et d'évaluation[59] par une IEN destinées à observer et à accompagner les pratiques enseignantes dans l'enseignement du lexique. Elles offrent un outil structuré pour identifier les points forts, repérer les axes d'amélioration et soutenir le développement professionnel de chacun.

Grille d'autopositionnement de l'enseignant

Positionnement de l'enseignant 1- Je comprends et tente de mettre en œuvre dans la classe, je peux échanger sur ces recommandations, j'ai des supports et des outils précis 2- Je me pose des questions et souhaite des apports	1	2
APPRENTISSAGE DE LA LANGUE		
Connaissance du développement du langage chez l'enfant (langage, sens, attention,) p 8 à 15		
Connaissance de l'importance de la catégorisation p 41		
Connaissance des difficultés qu'un enfant peut rencontrer p. 48		
Connaissance des précautions à prendre pour un enseignement « bienveillant » p. 49		
ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE		
Connaissance des compétences langagières attendues à la fin de l'école maternelle p 18		
Des situations d'interactions entre les élèves et ses pairs existent-elles ? p 20-21		

Grille d'observation des gestes professionnels

Nom PE :	
Niveau classe :	*Date :*
A établi une programmation et une progression annuelle syntaxique et lexicale	
A établi une programmation des supports et matériaux utilisés : comptines, album…/ code alphabétique et phonologie	
Utilise une progression d'école sur - Les objectifs d'apprentissage - Les corpus de mots des univers de référence - Le langage de l'enseignant - Les supports et outils - Les attendus pour les élève	
A élaboré des séquences d'apprentissage structurées avec les 4 étapes suivantes : - Installer un univers de référence - Rencontrer des mots nouveaux à comprendre et à utiliser - Structurer le vocabulaire en construisant des traces - Réutiliser les mots en situation autonome	
Met en œuvre un apprentissage en contexte : dans tous les domaines, au cours des situations de classe	
Met en œuvre des séances spécifiques de travail sur la langue (séances décrochées de mémorisation, catégorisation d'emploi, de réactivation du lexique)	

[59] https://nuage02.apps.education.fr/index.php/s/jRrCKxNqtTmyanm

3.3. À l'échelon de l'école

3.3.1. Pilotage pédagogique des directrices et des directeurs d'école[60]

La mission a constaté que, dans de nombreuses écoles, l'enseignement du lexique reste encore peu structuré. Les directeurs d'école manifestent une véritable préoccupation et un engagement réel, mais la fragilité du pilotage de proximité évoquée précédemment, combinée à la multiplicité des objets qui caractérisent le quotidien des directeurs, freine la cohérence et l'ampleur des pratiques mises en œuvre. Sur ce sujet, il leur apparaît complexe d'investir de façon formelle les liaisons maternelle / élémentaire, encore moins celles avec le collège. L'enseignement du lexique reste l'objet de trop rares réflexions pédagogiques partagées en conseils de maîtres ou de cycles et la mission a recensé très peu d'outils de suivi systématique de l'acquisition lexicale par les élèves et/ou de programmation d'école. Néanmoins, certaines progressions et programmations observées par la mission et mentionnées précédemment constituent des exemples à suivre, offrant des repères concrets pour structurer et articuler les apprentissages lexicaux sur l'ensemble du cycle 1 et du cycle 2.

La mission a constaté que, lorsque l'acquisition du lexique est inscrite comme un axe structurant du projet d'école, près de la moitié des écoles visitées mettent en place une organisation cohérente et progressive des apprentissages de la petite section à la grande section. Dans ces configurations, le projet d'école joue un rôle d'impulsion et de cadrage : il soutient l'élaboration de programmations fondées sur des corpus de mots définis collectivement, introduits de manière progressive et de complexité croissante, en lien avec des albums de référence et déclinés dans l'ensemble des domaines d'apprentissage. Cette inscription dans une dynamique collective favorise ainsi la continuité et la structuration des acquisitions lexicales.

Les programmes de 2025, en renforçant la structuration de cet enseignement, offrent un cadre ambitieux. Leur mise en œuvre implique de relever des défis pédagogiques, sociaux et institutionnels dont les solutions naîtront d'une intelligence collective.

C'est dans cet objectif que les IEN et les équipes de circonscription doivent accompagner les directeurs d'école dans une mission de relais, capables d'animer, d'impulser, d'orienter et de développer pleinement un pouvoir de conviction pédagogique, en lien avec les attentes institutionnelles. Cette mission consiste en ce sens à :

- assurer la continuité et la cohérence des enseignements au sein de l'équipe, notamment pour ce qui concerne les apprentissages fondamentaux en français ;
- animer la réflexion collective sur les enjeux didactiques et pédagogiques : progressivité, démarches, différenciation, etc. ;
- coordonner et réguler les pratiques autour des outils communs (programmations, évaluations, supports, etc.) ;
- formaliser les décisions et les orientations définies collectivement dans le projet d'école.

Au regard des observations décrites précédemment, la mission ne peut que réaffirmer que l'échelle de l'école est une échelle majeure de réflexion, de concertation, de décisions et de formalisation. C'est dans une telle communauté pédagogique, unie par des objectifs et un contexte communs, que pourront se développer des solutions, des stratégies où la liberté pédagogique de chacun pourra s'exprimer dans le cadre d'un projet commun fédérateur en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du lexique.

Si la mission est consciente de la complexité de la tâche, notamment pour des directeurs d'école parfois peu déchargés ou néo-titulaires, elle souligne l'importance à installer une dynamique collective au sein des équipes d'écoles et de cycles. L'accompagnement de l'équipe de circonscription est alors précieux pour venir en appui en présentant un état des lieux, en rappelant les enjeux institutionnels, en construisant une culture commune sur le sujet, puis en animant et en rassemblant une communauté d'enseignants aptes à réfléchir ,partager, proposer, expérimenter, réguler et formaliser collectivement.

[60] Dans la suite de ce paragraphe, la terminologie « directeur d'école » sera employé pour désigner la fonction et non pour marquer le genre.

Afin de répondre aux enjeux des programmes, la mission propose quelques recommandations s'inscrivant dans le cadre des missions du directeur d'école en lien avec celles du rapport de l'IGÉSR sur le pilotage des directeurs d'école [61].

Pour s'interroger

Comment engager une réflexion collective sur les démarches et les modalités de mise en œuvre au sein des classes et de l'école ?

Comment poser la question de l'organisation des espaces, des emplois du temps, de la place du jeu, de l'enjeu du corps et du mouvement pour favoriser un enseignement du lexique structuré et vivant ?

Exemple de pratique : Des outils départementaux à l'intention des directeurs d'école

Développement, au sein de la mission maternelle d'un département, de plusieurs outils, notamment des outils de programmation et des dispositifs de suivi des élèves, conçus pour accompagner efficacement les directeurs dans leur mission de pilotage :

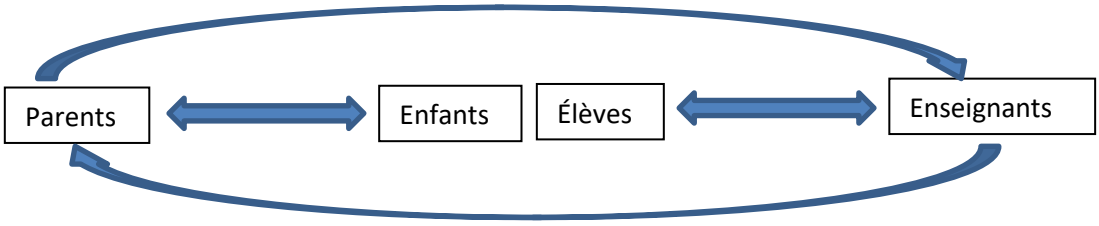
– quatre outils de suivi des élèves : enrichir son vocabulaire, articuler, produire des discours variés, développer sa syntaxe ;
– des critères de réussite par année de cycle 1 : « Acquérir le langage oral »[62].

Ces ressources constituent autant de références pour structurer et harmoniser l'enseignement du lexique au sein des écoles.

3.3.2. Le lexique, un levier essentiel pour une alliance éducative équilibrée et respectueuse

Levier essentiel pour l'épanouissement et la réussite scolaire des élèves, le renforcement du lien et de l'alliance éducative avec les familles ainsi qu'avec les collectivités et les partenaires institutionnels se caractérise par une attention et une préoccupation forte de la part des équipes. La mission a cependant régulièrement constaté que cette volonté se heurtait souvent à des difficultés de structuration et de mise en œuvre.

Dans ses missions relatives aux relations avec les partenaires de l'école, la direction d'école joue un rôle clé. Elle ne peut être qu'invitée à placer son action et celle de l'équipe pédagogique dans une logique collaborative : facilitation d'un dialogue constructif centré sur les besoins des enfants, coopération et soutien à tous les acteurs éducatifs. Dans le domaine de l'enseignement du lexique, la mise en place d'une réflexion collective et d'actions pédagogiques harmonisées et cohérentes peut constituer un levier puissant pour renforcer les liens avec les familles, en valorisant les compétences langagières déjà présentes, quel que soit le milieu d'origine. Ces démarches permettent de transformer les défis lexicaux en occasions d'apprentissage partagé, favorisant l'engagement et la participation de tous. Des dispositifs tels que le cahier de vie ou le cahier culturel, présentés dans plusieurs écoles maternelles, illustrent cette volonté de communication et de co-construction des apprentissages. Ils offrent un point d'appui concret pour impliquer les familles et créent une dynamique :



[61] Cf. IGÉSR (juillet 2024). Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs : état des lieux et perspectives. Rapport n° 23-24 082 A.

[62] Cf. Annexe 11.

La mission attire cependant l'attention des équipes sur la nécessité d'un accompagnement spécifique en direction de certaines familles afin qu'elles puissent en saisir pleinement les usages et les codes, notamment lorsqu'elles sont éloignées de la langue de scolarisation ou des pratiques scolaires.

La direction d'école est le garde-fou de cet équilibre fragile entre les exigences scolaires et la prise en compte des réalités sociales et familiales des élèves. Elle est également la garante d'une pratique collective liée à des prérogatives d'équité. Aussi sera-t-il essentiel pour la direction d'école de porter une attention à la compréhension des attendus et des consignes, à la communication liée à la vie de l'école, des classes, aux modalités d'entretiens individuels, collectifs, sur les supports communiqués.

Consciente que les problématiques relatives à cette dimension sont complexes et résistantes, la mission préconise toutefois d'expérimenter, en particulier à l'égard des familles, des moments partagés « école / famille » de manière plus instituée : classe ouverte pour rendre l'école plus lisible, séances d'histoires racontées pour mieux comprendre comment on lit, comment on écoute une histoire, comment on explicite les mots rencontrés, temps consacrés à des jeux partagés, production d'enregistrements audio utilisables hors du temps scolaire, etc. Ces espaces proposés et réitérés dans l'année sont propices à la rencontre sincère pour lever des freins émotionnels, pour vivre les réussites, pour oser, parler, écouter, mieux se comprendre et mieux construire ensemble pour finalement remettre de la couleur, de la confiance dans les quotidiens de chacun.

Un travail pourrait être également plus régulier avec les personnels éducatifs des temps péri et extra-scolaires pour que la richesse de ces contextes soit prise en compte dans les activités de vie de classe et les situations d'apprentissage et réciproquement. Cela permettrait de mobiliser ces temps comme espace d'expansion et de réinvestissement du lexique étudié.

C'est en quelque sorte tendre vers la construction d'un environnement d'apprentissage pour lequel les cloisons seraient cassées et où chaque temps pourrait devenir propice à la démarche.

Pour s'interroger

Au regard du contexte d'exercice, quels dispositifs seraient les plus appropriés et les plus efficaces pour associer les familles, notamment celles les plus éloignées du système scolaire, à la nécessité de l'apprentissage régulier du lexique *(lectures à la maison, comptines, etc.)*, dans une logique de continuité éducative ?

Exemple de pratique observée : « la boîte à raconter » à partir d'un album

Cet outil ludique et concret est construit à partir d'un album étudié en classe. Il contient des objets, figurines, images ou accessoires représentant les personnages, lieux et éléments clés de l'histoire. L'enfant peut l'emporter chez lui pour rejouer et raconter l'histoire à sa famille, en s'appuyant sur ces supports.



Cette démarche favorise la mémorisation, stimule le langage oral, enrichit le lexique et permet à l'enfant de mettre des mots sur ce qu'il a compris, tout en créant un lien actif entre l'école et la maison.

Conclusion

Au terme de cette mission, l'enseignement du lexique apparaît tout autant comme un champ à consolider que comme un levier stratégique à réexaminer, au service de l'épanouissement individuel et social de chaque élève.

Les constats établis montrent en effet que, malgré une prise de conscience partagée de son importance, le lexique demeure trop souvent pensé comme un accompagnement ponctuel, parfois implicite, de la lecture, de l'écriture ou de l'étude de la langue, et non comme un objet structurant de l'accès au sens, à la pensée et à l'émancipation intellectuelle.

Les évolutions récentes des programmes marquent une inflexion politique forte en reconnaissant explicitement le lexique comme un domaine d'enseignement à part entière. Cette reconnaissance ne produira pourtant pleinement ses effets que si elle s'accompagne d'un changement de stratégie pédagogique : passer d'un enseignement additif et fragmenté des mots à une progression curriculaire du lexique, pensée dans le temps long, articulée entre cycles, disciplines et degrés, et soutenue par un pilotage affirmé.

Faire autrement pour mieux apprendre suppose donc de sortir d'une logique de dispersion des pratiques pour assumer des choix clairs : quels réseaux de mots enseigner prioritairement ? Selon quelles progressions ? Avec quels attendus de réutilisation et de transfert ? Quels appuis sur les autres composantes de l'enseignement ?

Ces choix ne relèvent pas uniquement de la liberté pédagogique individuelle ; ils engagent une responsabilité collective et institutionnelle. À ce titre, l'enseignement du lexique constitue un terrain particulièrement fécond pour renforcer le travail d'équipe dans les écoles, la cohérence inter-cycles et le dialogue entre premier et second degrés.

Cette ambition appelle également à donner une place de choix à l'enseignement du lexique dans la formation initiale comme continue des enseignants. Enseigner le lexique ne s'improvise pas : cela requiert une solide culture linguistique et didactique, mais aussi des gestes professionnels précis. Investir ce domaine de formation, c'est afficher que la maîtrise des mots n'est pas uniquement une question de méthodes, mais un enjeu profondément pédagogique, culturel et social.

Enfin, au-delà des dispositifs et des outils, l'enseignement du lexique engage une vision politique de l'École. Donner à tous les élèves, dès le plus jeune âge, un accès riche, structuré et vivant aux mots, c'est leur permettre de nommer le monde, de comprendre les savoirs, de penser avec précision et de prendre place dans le débat démocratique. C'est aussi lutter contre les déterminismes sociaux en agissant sur l'un de leurs ressorts les plus puissants : l'inégale maîtrise du langage.

Dès lors, le lexique, s'il doit être appréhendé comme un objet d'enseignement, doit être considéré encore plus comme un bien commun éducatif, au cœur d'une École qui ne se contente pas de transmettre, mais qui vise à former des sujets capables de dire, d'argumenter, de créer et de comprendre.

C'est en ce sens que la mission a souhaité dans ce rapport donner des perspectives ouvertes invitant à inscrire l'enseignement du lexique dans une politique éducative ambitieuse, cohérente et durable, à la hauteur des enjeux de réussite, d'égalité et d'émancipation qui fondent la promesse républicaine de l'École. Dans ce contexte, l'École, dans toutes les disciplines, doit permettre à ses élèves d'appréhender un lexique de plus en plus riche qui seul leur permettra d'élaborer une pensée complexe et d'améliorer leurs capacités de raisonnement. « *L'idée sans le mot serait une abstraction ; le mot sans l'idée serait un bruit ; leur jonction est leur vie* », écrit Victor Hugo dans son essai *William Shakespeare* (1864). Puisse l'École forger chez les élèves cette alliance de la pensée et du langage, et leur donner le goût et le désir de ciseler l'une par l'autre tout au long de leur vie.





Florence IMOKRANE

Fabrice POLI

Annexes

Annexe 1 : Liste des académies, départements et circonscriptions visités 59

Annexe 2 : Présentation succincte des programmes actuellement en vigueur dans les systèmes équivalant à l'école maternelle et à l'école élémentaire dans quelques pays de l'espace francophone (Belgique, Luxembourg, Suisse, Canada) et en Italie..... 62

Annexe 3 : Les origines plurielles du lexique français, entre formes héritées du latin et du grec et formes empruntées aux langues du monde 72

Annexe 4 : Les doublets étymologiques..... 76

Annexe 5 : La combinaison des racines grecques et latines dans le lexique français..... 78

Annexe 6 : Lexique et histoire des mots 79

Annexe 7 : Base statistique Manulex 81

Annexe 8 : Les locutions au sein des réseaux de mots (cycles 2 et 3) : exemples tirés de cinq thématiques usuelles dans le premier degré..... 85

Annexe 9 : Dispositif de formation départemental du Bas-Rhin 86

Annexe 10 : Susciter l'amour des mots chez les élèves 87

Annexe 11 : Des critères de réussite par année de cycle 1 : « Acquérir le langage oral »..... 89

Annexe 1

Liste des académies, départements et circonscriptions visités par la mission enseignement primaire de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Académies	Départements	Circonscriptions
Aix-Marseille	Bouches-du-Rhône	Marseille La Rose
Aix-Marseille	Bouches-du-Rhône	Marseille Longchamp
Amiens	Oise	Crépy-En-Valois
Amiens	Oise	Nogent-Sur-Oise
Amiens	Oise	Gouvieux
Besançon	Doubs	Besançon 1
Besançon	Doubs	Montbéliard 3
Besançon	Doubs	Morteau
Besançon	Doubs	Pontarlier
Besançon	Doubs	Besançon 4
Bordeaux	Gironde	Bordeaux Centre
Bordeaux	Gironde	Bègles -Floirac
Bordeaux	Gironde	La Réole
Bordeaux	Dordogne	Saint-Astier Ouest Dordogne
Bordeaux	Pyrénées-Atlantiques	Bayonne Langue Régionale Basque
Bordeaux	Pyrénées-Atlantiques	Biarritz Pré-Élémentaire
Bordeaux	Pyrénées-Atlantiques	Saint-Palais Langue Régionale Basque
Clermont-Ferrand	Allier	Moulins 1
Clermont-Ferrand	Allier	Vichy 1
Clermont-Ferrand	Puy-de-Dôme	Clermont-Ville
Clermont-Ferrand	Puy-de-Dôme	Clermont-Plaine
Corse	Haute-Corse	Bastia Biguglia Lucciana
Corse	Haute-Corse	Bastia Cap-Nebbiu
Créteil	Seine-Saint-Denis	Pantin
Créteil	Seine-et-Marne	Dammartin-En-Goële
Créteil	Seine-Saint-Denis	La Courneuve
Créteil	Val-de-Marne	Nogent-Joinville
Grenoble	Isère	Grenoble 3
Grenoble	Isère	Grenoble 2
Grenoble	Isère	La-Tour-Du-Pin
Grenoble	Isère	Saint-Martin-d'Hères
Grenoble	Isère	Bourgoin-Jallieu 2

Grenoble	Isère	Bourgoin-Jallieu 3
Guadeloupe	Guadeloupe	Capesterre-Belle-Eau
Guadeloupe	Guadeloupe	Baie-Mahault
La Réunion	La Réunion	Saint-André
La Réunion	La Réunion	Saint-Denis 5
La Réunion	La Réunion	Saint-Paul 2
Lille	Nord	Douai-Waziers
Lille	Nord	Roubaix-Wasquehal
Lille	Nord	Tourcoing Est
Lille	Pas-de-Calais	Arras 1
Lille	Pas-de-Calais	Béthune 4
Lyon	Rhône	Lyon 4 – Caluire
Lyon	Rhône	Belleville
Mayotte	Mayotte	Petite-Terre
Mayotte	Mayotte	Acoua
Montpellier	Gard	Manduel
Montpellier	Gard	Le Grau-Du-Roi Camargue
Montpellier	Hérault	Montpellier Nord
Montpellier	Hérault	Castelnau-Le-Lez
Nancy-Metz	Meurthe-et-Moselle	Nancy 1
Nancy-Metz	Meurthe-et-Moselle	Nancy 2
Nantes	Mayenne	Mayenne N Est
Nantes	Loire-Atlantique	Carquefou
Nantes	Loire-Atlantique	Vallet
Nantes	Maine-et-Loire	Cholet Et Sèvres
Nice	Alpes-Maritimes	Nice 1
Normandie	Seine-Maritime	Le Havre Ouest
Normandie	Seine-Maritime	Le Havre Sud
Normandie	Calvados	Lisieux Nord
Normandie	Calvados	Lisieux Sud
Orléans-Tours	Cher	Vierzon
Orléans-Tours	Cher	Bourges 1
Orléans-Tours	Loiret	Orléans Est
Poitiers	Vienne	Poitiers Est
Poitiers	Deux-Sèvres	Niort
Poitiers	Charente	Angoulême Sud
Poitiers	Charente	Cognac
Reims	Marne	Châlons-En-Champagne Est
Reims	Marne	Châlons-En-Champagne Ouest

Reims	Marne	Châlons-En-Champagne Nord
Rennes	Finistère	Morlaix
Rennes	Finistère	Brest Nord
Rennes	Finistère	Brest Est
Strasbourg	Bas-Rhin	Erstein
Strasbourg	Bas-Rhin	Obernai
Strasbourg	Bas-Rhin	Saverne
Strasbourg	Bas-Rhin	Strasbourg 2 + Privé
Strasbourg	Bas-Rhin	Strasbourg 4
Strasbourg	Haut-Rhin	Wittenheim
Strasbourg	Haut-Rhin	Mulhouse 1
Toulouse	Aveyron	Millau - Onet-Le-Château
Toulouse	Aveyron	Decazeville
Toulouse	Tarn	Gaillac
Toulouse	Tarn	Lavaur
Toulouse	Tarn-et-Garonne	Caussade
Toulouse	Haute-Garonne	Tournefeuille
Versailles	Val-d'Oise	Cergy Ouest
Versailles	Val-d'Oise	Garges-Lès-Gonesse
Versailles	Hauts-de-Seine	Clamart
Versailles	Hauts-de-Seine	Nanterre 1
Versailles	Yvelines	Mantes-La-Ville

Au total :
Nombre d'académies : 26
Nombre de départements : 44
Nombre de circonscriptions : 93
Nombre d'écoles : 109
Nombre de classes observées en GS, en CE1 et en CM2 : 152

L'enseignement du vocabulaire et du lexique dans le premier degré (écoles maternelle et élémentaire) dans les programmes actuellement en vigueur en Belgique (Bruxelles et Région wallonne)

Région Bruxelles-Capitale et Région wallonne
« Enseignement maternel » (facultatif de 2,5 à 5 ans ; obligatoire de 5 à 6 ans) : 3 ans (M1, M2, M3)
« Enseignement primaire » (obligatoire) : 6 ans
- Première primaire (P1) (6-7 ans)
- Deuxième primaire (P2) (7-8 ans)
- Troisième primaire (P3) (8-9 ans)
- Quatrième primaire (P4) (9-10 ans)
- Cinquième primaire (P5) (10-11 ans)

École maternelle

L'enseignement du lexique et du vocabulaire à l'école maternelle, tel que défini dans le référentiel actuellement en vigueur, se caractérise par une volonté d'enrichir le bagage linguistique des élèves pour les préparer à la réussite scolaire et à la vie en société.

Les grandes caractéristiques de cet enseignement sont les suivantes.

Le développement de la « langue de scolarisation »

Il s'agit d'une priorité transversale à tous les domaines d'apprentissage. L'expression « langue de scolarisation » désigne la langue spécifique utilisée à l'école pour interagir et construire les savoirs. Elle possède une structure et un lexique propres qui permettent d'argumenter, de reformuler et de synthétiser. Son développement répond à un impératif de réduction des inégalités : l'école vise à faire progresser les élèves d'un langage familier, souvent hétérogène, vers un langage socialisé et plus précis, réduisant ainsi les écarts entre les enfants.

Une approche transversale à travers toutes les disciplines

Le lexique n'est pas enseigné de manière isolée, mais s'inscrit dans chaque activité. Dans les domaines spécifiques, l'enseignant installe un vocabulaire précis pour décrire une observation scientifique, expliquer une démarche mathématique ou exprimer un ressenti artistique. Les élèves apprennent ainsi à utiliser des mots spécifiques à une discipline (exemples : « cube », « peinture », « germination ») ou communs à plusieurs domaines pour formuler des messages adéquats.

L'enrichissement progressif du bagage lexical

L'enseignement vise une précision croissante dans la communication. En M1-M2, l'accent est mis sur l'appropriation de termes fréquents rencontrés dans le cadre scolaire et l'enrichissement du lexique usuel pour comprendre et s'exprimer. En M3, les élèves sont amenés à dégager le sens commun de mots utilisés fréquemment et à créer des champs lexicaux en associant des mots par thématiques (exemple : le spectacle), par sens (synonymes) ou par dérivation (exemple : *chat, chaton*).

Le rôle central de l'interaction et du jeu

L'enseignant agit comme un modèle langagier qui aide à faire évoluer les énoncés maladroits des élèves vers une verbalisation plus structurée. Le lexique se construit dans des échanges permanents entre pairs et avec l'adulte, notamment lors d'activités ludiques préparées qui offrent un contexte signifiant pour apprendre.

L'articulation entre l'oral et l'écrit

Bien que l'accent soit mis sur le langage oral, l'école maternelle prépare l'entrée dans l'écrit en montrant que ce qui s'observe peut être nommé avec précision et que ce qui se dit peut être écrit. Progressivement, des traces écrites sont gardées pour alimenter la mémoire collective de la classe.

École élémentaire

L'enseignement du lexique et du vocabulaire dans le référentiel actuellement en vigueur à Bruxelles et en Région wallonne se caractérise par une approche intégrée, progressive et transversale, centrée sur la maîtrise de la langue de scolarisation.

Les grandes caractéristiques de cet enseignement sont les suivantes :

Une priorité à la « langue de scolarisation »

Le français est à la fois l'objet et l'outil des apprentissages. L'enseignement du lexique ne se limite pas à des listes de mots isolés, mais vise à donner aux élèves les clés du « français de l'école ». Toutes les disciplines doivent expliciter leur vocabulaire spécifique. L'accent est par ailleurs mis sur la compréhension de mots abstraits et sur la polysémie, à savoir le fait qu'un mot quotidien peut changer de sens selon la discipline (exemple : « développer » en mathématiques *vs* en éducation physique).

Une distinction entre différents types de lexique

L'apprentissage du lexique est structuré autour de trois catégories majeures :

- lexique courant (mots usuels traités dans les messages oraux et les supports de lecture) ;
- lexique spécifique (termes propres à une thématique ou à un champ disciplinaire) ;
- mots à haute fréquence (liste précise de mots de base (exemples : *avoir, être, pour, mais*) dont la maîtrise est amorcée en première primaire (50 %) et attendue pour la fin de la deuxième primaire.

Une approche structurée de la morphologie et de la sémantique

L'étude du lexique inclut la compréhension du fonctionnement interne des mots.

Dès le début du primaire, les élèves apprennent à identifier la racine d'un mot et à comprendre que les mots d'une même famille partagent un lien de sens. Les relations sémantiques sont également mises en œuvre : le travail porte sur les synonymes, les antonymes, les champs lexicaux, ainsi que sur la distinction entre sens propre et sens figuré.

Une progression spiralaire et réflexive

En première et en deuxième primaire, le lexique est travaillé de manière contextuelle par l'observation. La formalisation (métalangage) intervient plus tardivement. L'élève doit ensuite réutiliser les nouveaux mots rencontrés dans des tâches de production (parler et écrire) pour assurer une acquisition durable.

Enfin, l'enseignement vise à ce que l'élève s'interroge sur ses propres choix lexicaux lors de la révision de ses textes.

L'enseignement du vocabulaire et du lexique dans le premier degré (écoles maternelle et élémentaire) dans les programmes actuellement en vigueur au Luxembourg

« Enseignement fondamental » (de 3 à 11 ans) : 9 ans

Cycle 1 : « Éducation précoce » (1 an) (facultatif) et « Éducation préscolaire » (obligatoire) (2 ans).

Cycles 2, 3, 4 : « Enseignement primaire » (6 ans).

Le cycle 1 (enfants de 3 à 5 ans) met en œuvre une approche plurilingue axée sur le luxembourgeois et le français, tout en valorisant les langues d'origine des enfants. La langue de communication est le luxembourgeois et plusieurs activités ludiques sont organisées en français au cours de la semaine.

Aux cycles 2 à 4 (enfants de 6 à 11 ans), l'alphabétisation se fait en allemand, alors langue d'enseignement (langue véhiculaire) de toutes les disciplines, à l'exception du français. L'apprentissage du français oral commence au cycle 2. L'apprentissage du français écrit est introduit au cycle 3.

École élémentaire

L'enseignement du vocabulaire et du lexique aux **cycles 2, 3 et 4** se structure selon une progression qui part de l'immersion thématique pour aboutir à une maîtrise nuancée et abstraite de la langue.

Cycle 2 : Acquisition thématique et lexique de base

L'apprentissage se concentre sur un lexique fonctionnel permettant de répondre aux besoins quotidiens. Le lexique est ancré dans des domaines familiers, comme la famille, l'école, l'habillement, l'environnement proche et les loisirs. L'accent est mis sur les mots très fréquents, les principaux verbes d'action ainsi que sur les expressions de relations spatiales et temporelles. En allemand, l'élève doit commencer à orthographier correctement un vocabulaire de base de grande fréquence lié aux thèmes de la classe. Si le lexique lui manque, l'élève est encouragé à utiliser des gestes ou des mots de sa langue maternelle pour maintenir la communication.

Cycle 3 : Précision et structuration lexicale

Le répertoire s'élargit vers des domaines plus vastes et commence à s'organiser de façon logique. Les sujets s'étendent au monde du travail, à la santé, à l'homme et la nature, ainsi qu'à la diversité culturelle. On attend désormais de l'élève l'utilisation d'un vocabulaire précis, varié et adapté au contexte. Les élèves apprennent à constituer des familles de mots et découvrent des combinaisons typiques de mots (notamment les collocations). L'usage actif d'outils de référence (dictionnaires illustrés, banques de mots, ressources numériques) devient une compétence clé pour enrichir ses productions.

Cycle 4 : Abstraction, nuances et outils technologiques

Le dernier cycle vise une maîtrise permettant de traiter des sujets complexes. L'élève doit pouvoir s'exprimer sur des sujets tant concrets qu'abstraits, familiers ou inconnus. L'étude lexicale inclut l'usage des synonymes, des antonymes, des mots composés ainsi que la maîtrise des préfixes et suffixes. L'enseignement encourage la compréhension des sous-entendus, des allusions et l'utilisation d'expressions idiomatiques. L'utilisation autonome du dictionnaire (monolingue ou bilingue) et du correcteur orthographique est requise pour optimiser la qualité linguistique des écrits.

Stratégies transversales (Cycles 2 à 4)

Tout au long de ces cycles, deux approches méthodologiques sont systématiquement encouragées. Pour comprendre des mots nouveaux, l'élève apprend à mobiliser des indices contextuels dans les textes d'écoute ou de lecture. Une attention constante est portée à l'observation des similitudes et différences entre le luxembourgeois, l'allemand, le français et les autres langues parlées par les élèves.

L'enseignement du vocabulaire et du lexique dans le premier degré (écoles maternelle et élémentaire) dans les programmes actuellement en vigueur en Suisse romande

« Degré préprimaire (école enfantine) » : démarrage à 4 ans (durée : majoritairement 2 ans).

« Degré primaire » : démarrage entre 4 et 6 ans (durée : entre 5 et 8 ans ; majoritairement : 6 ans).

Suisse : 26 cantons, 26 ministères de l'éducation.

La Suisse romande inclut les cantons suivants : Berne, Fribourg (*in partibus*), Genève, Jura, Neuchâtel, Vaud, Valais (*in partibus*) (9508 km², 23 % de la confédération).

Cycle 1 (de la 1ère à la 4e) : 4-8 ans

Cycle 2 (de la 5e à la 8e) : 8-12 ans

Maternelle

L'enseignement du lexique et du vocabulaire au début de la scolarité (1re et 2e années du cycle 1, correspondant à la maternelle) se caractérise par une approche interdisciplinaire, ludique et fortement ancrée dans l'oralité.

Les grandes caractéristiques de cet enseignement sont les suivantes :

Une intégration interdisciplinaire et thématique

Le lexique n'est pas enseigné de manière isolée, mais à travers des thèmes globaux qui touchent plusieurs domaines. La plupart des activités en classe intègrent des apprentissages langagiers. Par exemple, l'élève apprend du vocabulaire spécifique en explorant la nature, en faisant de la gymnastique ou des activités créatrices.

Chaque domaine contribue à enrichir le lexique de l'enfant :

- espace et géographie : utilisation d'un vocabulaire lié au repérage spatial (*devant, derrière, gauche, droite, monter, descendre*) ;
- temps et histoire : apprentissage de termes temporels (*avant, pendant, hier, aujourd'hui, demain, les jours de la semaine*) ;
- arts et perception : description d'objets ou d'images avec des termes usuels (*grand, petit, léger, lourd, rugueux, chaud*) et identification des couleurs ;
- nutrition : utilisation de termes sensoriels pour décrire les aliments (*sucré, salé, acide, amer*).

Le rôle central de l'oralité et du jeu

Le développement du lexique passe prioritairement par l'écoute et la production orale. L'enfant mémorise des comptines, des chansons et des poésies, ce qui l'aide à s'approprier les sons et les mots. L'enseignement encourage l'enfant à jouer avec la langue française à travers des devinettes et l'invention d'histoires. Un aspect essentiel est la capacité de l'élève à écouter une histoire lue par l'enseignant et à la reformuler avec ses propres mots. L'enseignant veille également à ce que l'enfant utilise des formulations correctes à l'oral.

L'entrée progressive dans le monde de l'écrit

Bien que l'accent soit mis sur l'oral, les bases du lexique écrit sont posées dès les premières années. L'élève apprend à identifier globalement certains mots très courants ou proches de lui, comme son prénom, « papa » ou « maman ». L'enfant commence à mémoriser l'image visuelle de certaines lettres et de mots familiers

d'après un modèle. La mise en place de l'alphabet et la compréhension du lien entre les phonèmes et les lettres sont présentées comme essentielles pour maîtriser plus tard le fonctionnement de la langue.

L'éveil à la diversité linguistique

L'enseignement du lexique inclut une dimension d'ouverture. Les élèves découvrent ainsi la diversité des langues parlées dans la classe ou dans le monde en écoutant et en répétant des mots simples issus d'autres langues (*bonjour, merci*).

École élémentaire

Dans le programme de la Suisse romande, l'enseignement du lexique n'apparaît pas comme un bloc isolé, mais est intégré au travail de compréhension, de production et de fonctionnement de la langue, dans toutes les activités de français et des langues étrangères au cycle 2.

Intégration au fonctionnement de la langue

Le lexique est travaillé à travers la thématique « Fonctionnement de la langue », en lien avec l'orthographe, la grammaire et la structure de la phrase, et non comme une simple liste de mots à apprendre par cœur. L'élève enrichit son lexique en même temps qu'il apprend les règles d'accord, les classes de mots et la construction de phrases, ce qui ancre les mots dans des structures syntaxiques et des contextes d'usage.

Ancrage dans les activités de lecture et d'écriture

Le lexique se développe par la lecture de « textes variés » (contes, récits d'aventure, faits divers, lettres, textes documentaires, etc.) où l'élève doit comprendre le sens global, repérer des informations et distinguer fait/opinion, ce qui suppose un travail implicite et explicite sur les mots et expressions. En production écrite (récit, exposé, texte argumentatif, lettre, marche à suivre), l'élève doit choisir un vocabulaire approprié au genre, à la situation de communication et aux effets recherchés (expliquer, convaincre, décrire, etc.), ce qui amène à enrichir et préciser son lexique.

Dimension orale et interactionnelle

En compréhension de l'oral (récits, interviews, débats, documentaires, chansons), l'élève rencontre et stabilise un lexique courant et scolaire, dans des situations de communication identifiées (émetteur, destinataire, support). En production orale (récits oraux, exposés, débats), il doit utiliser des mots précis, des connecteurs (cause, conclusion, chronologie) et un vocabulaire adapté au thème, ce qui contribue directement à l'enrichissement lexical.

Approches interlinguistiques et langues étrangères

Le programme de la Suisse romande prévoit une thématique « Approches interlinguistiques » qui amène à comparer les langues, leurs mots, leurs systèmes (phonèmes / lettres, formes, genre, nombre, etc.), ce qui soutient la conscience lexicale. En allemand et en anglais, le vocabulaire est développé autour de « thèmes familiers » (identité, famille, loisirs, école, préférences, etc.), avec mémorisation de mots et expressions en contexte de compréhension et de production simples (présentations, petits dialogues, textes courts).

Lien avec les stratégies d'apprentissage et les capacités transversales

Le programme de la Suisse romande insiste sur les « Stratégies d'apprentissage », par exemple la répétition orale ou écrite du lexique en langues étrangères, l'usage systématique d'outils (dictionnaires, supports numériques) et le travail sur la mémorisation de l'orthographe des mots fréquents. Le lexique est enfin lié à la communication et à la démarche réflexive : choisir les mots pour débattre, défendre un point de vue, analyser des textes médiatiques ou des documents dans d'autres disciplines (sciences, éducation numérique), ce qui élargit le lexique au-delà du seul cours de français.

L'enseignement du vocabulaire et du lexique dans le premier degré (écoles maternelle et élémentaire) dans les programmes actuellement en vigueur au Québec

« Éducation préscolaire » : élèves de 4 à 6 ans (durée : 2 ans).

« Enseignement primaire » : élèves de 6 à 11 ans (durée : 6 ans, 3 cycles de 2 ans).

École maternelle

L'enseignement du lexique et du vocabulaire au niveau préscolaire, tel que décrit dans le programme de la province de Québec, s'inscrit principalement dans le domaine langagier, sous l'axe de développement du langage oral. L'objectif central est de permettre à l'enfant d'élargir son vocabulaire pour exprimer ses idées avec précision, comprendre celles des autres et structurer sa pensée.

Les grandes caractéristiques de cet enseignement sont les suivantes :

Un apprentissage intégré et contextuel

Le lexique ne s'enseigne pas de manière isolée, mais se développe à travers des interactions constantes dans une variété de situations où l'enfant est un apprenant actif :

- le jeu est le contexte privilégié. L'enfant utilise le langage pour communiquer spontanément durant ses jeux. Le jeu symbolique est particulièrement propice au réinvestissement du nouveau vocabulaire ;
- la vie quotidienne. Les échanges tout au long de la journée, la résolution de problèmes et les moments de transition sont autant d'occasions d'apprendre de nouveaux mots.

L'importance de l'environnement et des modèles

Le développement lexical repose sur un environnement de qualité et des interactions riches :

- modèles de qualité : l'enfant a besoin d'interagir avec des adultes qui sont des modèles langagiers de qualité (locuteurs et lecteurs) ;
- littérature de jeunesse : l'exposition fréquente à des œuvres culturelles (albums, contes, documentaires, chansons, comptines) est essentielle pour découvrir de nouveaux mots ;
- supports visuels : l'utilisation de pictogrammes, d'affiches et de supports gestuels aide à la communication fonctionnelle et à l'acquisition de nouveaux termes.

La progression et la précision du langage

Entre 4 et 6 ans, le lexique de l'enfant s'accroît quotidiennement, ce qui lui permet de :

- nuancer son expression : il commence à utiliser des mots de liaison pour complexifier ses explications (exemples : *mais, aussi, avant, après, dans, entre*) ;
- gagner en précision : il apprend à utiliser des termes de plus en plus précis pour désigner des objets, des actions ou des émotions ;
- structurer sa pensée : le développement du lexique l'aide à faire des liens entre ses connaissances et affine sa compréhension du monde.

Stratégies et manifestations observées

Le programme propose plusieurs pistes pour soutenir et observer l'élargissement du lexique chez l'enfant :

- curiosité naturelle : encourager l'intérêt de l'enfant pour les mots nouveaux, même s'il ne saisit pas encore tout à fait leur sens ;
- réseaux d'idées : amener l'enfant à regrouper des mots qui ont des liens entre eux pour structurer son lexique ;
- vocabulaire spécifique : initier l'enfant à des termes liés aux technologies de l'information (TIC) ou à des concepts mathématiques (noms des nombres, formes géométriques) ;
- ouverture linguistique : respecter et valoriser le bagage linguistique (langue première) de l'enfant, tout en l'amenant à prendre conscience des différences avec la langue d'enseignement.

Synergie avec les autres domaines

Le vocabulaire acquis dans un domaine nourrit les autres. Par exemple, apprendre le vocabulaire lié au corps et aux mouvements soutient le développement physique et moteur, tandis que les mots liés aux émotions renforcent le domaine affectif et social en aidant à résoudre des différends

École élémentaire

L'enseignement du vocabulaire et du lexique à l'école élémentaire au Québec ne se limite pas à une simple mémorisation de listes de mots. Il s'agit d'une approche **intégrée, fonctionnelle et évolutive**, centrée sur la capacité de l'élève à mobiliser ses connaissances dans des situations de communication réelles.

Les grandes caractéristiques de cet enseignement qui peuvent être isolées sont les suivantes.

Une approche intégrée et transversale

Le lexique n'est pas enseigné de manière isolée ; il est considéré comme un outil au service de la pensée et de l'apprentissage dans toutes les disciplines :

- transversalité : l'élève acquiert un vocabulaire spécifique non seulement en français, mais aussi en sciences, en technologie et en univers social ;
- réinvestissement : l'acquisition de mots et de termes grammaticaux n'est pas une fin en soi, mais doit être réinvestie dans des tâches concrètes de lecture, d'écriture et de communication orale ;
- interrelation des compétences : Il existe un transfert constant entre les compétences ; par exemple, les lectures de l'élève influencent directement le lexique utilisé dans ses propres écrits.

Une progression graduelle par cycles

Le répertoire lexical de l'élève s'enrichit en précision et en complexité tout au long du primaire :

- premier cycle : l'accent est mis sur un lexique concret et courant. L'élève développe un lexique de base et apprend à reconnaître des mots fréquents ;
- deuxième cycle : l'élève doit utiliser un lexique correct et varié. Il commence à apporter des précisions avec des termes plus justes ;
- troisième cycle : l'exigence monte vers un lexique précis, évocateur et spécialisé selon les besoins. L'élève est capable de nuancer son point de vue grâce à un lexique plus riche.

L'étude de la structure et des relations entre les mots

L'enseignement inclut une dimension réflexive sur le fonctionnement même de la langue :

- formation des mots : les élèves explorent la base, les préfixes et les suffixes, ainsi que les familles de mots ;

- relations de sens : l'apprentissage porte sur les synonymes, les antonymes, ainsi que la distinction entre le sens « commun » (sens propre) et le sens figuré ;
- expressions : une attention particulière est portée aux expressions figées, aux proverbes et aux expressions régionales.

Le développement de stratégies d'acquisition

Au lieu de simplement donner des définitions, l'enseignant aide l'élève à devenir autonome :

- utilisation du contexte : l'élève apprend à inférer le sens de mots nouveaux ou d'expressions à partir des indices présents dans le texte ou la situation de communication ;
- substitution : pour améliorer la cohérence de ses textes, l'élève apprend à utiliser des termes de substitution (pronoms, synonymes, groupes de mots) afin d'éviter les répétitions.

L'usage systématique d'outils de référence

L'élève est formé à utiliser une grande variété d'outils pour soutenir sa maîtrise du lexique :

- outils papier et visuels : dictionnaires (usuels, de synonymes, d'antonymes, analogiques), lexiques, glossaires, imagiers et dictionnaires visuels ;
- technologies : recours aux dictionnaires intégrés dans les logiciels de traitement de texte et utilisation de mots-clés pour des recherches documentaires.

L'appropriation d'une terminologie spécifique

L'élève doit maîtriser un vocabulaire technique pour parler de ses apprentissages :

- concepts grammaticaux : apprentissage des termes tels que nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom, adverbe et préposition ;
- monde du livre : acquisition de termes précis comme auteur, illustrateur, quatrième de couverture, préface ou recueil.

L'adaptation au contexte (registres de langue)

L'enseignement du lexique inclut une dimension sociale forte. L'élève doit apprendre à adapter son choix de lexique et son registre de langue (familier ou standard) en fonction de ses interlocuteurs et de la situation d'énonciation.

Annexe 2E

L'enseignement du vocabulaire et du lexique dans le premier degré (écoles maternelle et élémentaire) dans les programmes actuellement en vigueur en Italie

L'enseignement du vocabulaire et du lexique dans le système éducatif italien du premier degré se caractérise par une approche progressive, transversale et réflexive, visant à donner aux élèves les outils nécessaires pour comprendre le monde et s'exprimer avec précision.

Les grandes caractéristiques de cet enseignement sont les suivantes. Contrairement aux autres présentations adoptées ci-dessus, le panorama embrasse également ici les classes du collège.

Une progression graduelle de l'école maternelle au collège

L'acquisition du lexique commence dès l'école maternelle par l'exploration de situations de communication réelles :

- à l'école maternelle : l'accent est mis sur l'enrichissement spontané du patrimoine lexical à travers le jeu, la manipulation de matériaux et le dialogue avec les pairs et les adultes. Les enfants apprennent à nommer leurs émotions et à explorer les différents sens des mots en contexte ;
- à l'école primaire : l'objectif est d'acquérir de manière sûre le lexique fondamental et de haute fréquence. On commence à explorer les champs sémantiques, les synonymes, les antonymes et la polysémie ;
- au collège : l'enseignement devient plus analytique. Les élèves apprennent à organiser le lexique en familles de mots et à maîtriser des relations plus complexes, comme l'hyponymie et l'hyperonymie.

Un apprentissage ancré dans le contexte et l'usage

Le lexique n'est pas enseigné de manière isolée ou par simple mémorisation de listes :

- l'usage réel : la réflexion linguistique part des usages communs et de textes réels, oraux ou écrits ;
- le sens à partir du contexte : les élèves sont encouragés à déduire le sens de mots inconnus ou moins connus grâce au contexte dans lequel ils sont employés ;
- la précision : dès le premier cycle, on insiste sur l'adéquation qualitative et la précision du langage comme une forme de respect envers l'interlocuteur et un devoir social.

La dimension transversale et disciplinaire

L'éducation linguistique n'est pas la seule responsabilité du professeur d'italien, mais de tous les enseignants :

- vocabulaires spécialisés : chaque discipline (mathématiques, sciences, technologie, histoire, géographie) possède ses propres « sous-codes » et termes spécifiques que l'élève doit maîtriser pour comprendre et produire des textes d'étude ;
- compréhension de texte : la maîtrise du lexique est présentée comme la clé indispensable pour accéder aux connaissances dans tous les domaines, y compris les « STEM » (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques).

La réflexion métalinguistique et l'étymologie

L'enseignement du lexique s'accompagne d'une réflexion sur la structure même de la langue :

- l'apport du latin : l'étude du latin (proposée en fin de collège) est utilisée comme une ressource pour mieux comprendre l'étymologie, la sémantique et les fondements grammaticaux de la langue italienne ;
- comparaison linguistique : les élèves sont invités à établir des comparaisons lexicales entre leur langue maternelle, le latin et les langues étrangères étudiées pour saisir les continuités et les variations de sens.

L'utilisation d'outils de référence

L'enseignement vise à rendre l'élève autonome dans sa gestion du lexique :

- le dictionnaire : son usage devient systématique et conscient pour vérifier les significations et enrichir son propre répertoire :
- outils numériques : l'utilisation d'applications, de dictionnaires numériques et de bases de données est encouragée pour approfondir l'étude des mots et de leur origine.

Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères

Pour les langues comme l'anglais ou les autres langues communautaires, le lexique se développe par cercles concentriques :

- on commence par les besoins immédiats (couleurs, nombres, objets du quotidien, école) ;
- on progresse vers des concepts plus articulés liés à la culture, aux traditions et aux enjeux mondiaux (durabilité, citoyenneté) ;
- l'apprentissage intègre également des expressions idiomatiques et des registres de langue adaptés aux différentes situations de communication.

Les origines plurales du lexique français, entre formes héritées du latin et du grec et formes empruntées aux langues du monde

Latin vulgaire et latin classique

Un rapport sur l'enseignement du lexique ne saurait faire totalement l'économie d'un bref rappel des différentes étapes qui ont été à l'œuvre au moment de la formation des mots français, car, dans notre langue, c'est précisément de la manière dont le lexique s'est formé au cours des siècles que procèdent les principales difficultés pour l'enseigner et le faire mémoriser.

Le français, au même titre que l'italien, l'espagnol, le portugais, le roumain et bien d'autres langues, est une langue romane. Cela signifie que ces idiomes ont en partage des points communs phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux en raison de leur origine linguistique commune, le latin.

Dans le cas présent de la langue française, le premier contact entre ce qui va devenir le territoire hexagonal actuel et le latin peut être daté avec précision au moment de la conquête de la Gaule par Rome (58-51 av. J. C.). Le territoire métropolitain est alors habité par des peuples gaulois (au moment de la conquête romaine, la population est estimée à environ 10 millions d'habitants), non unifiés politiquement et parlant majoritairement une langue, le gaulois, appartenant au groupe des langues celtiques (breton, gallois, irlandais, etc.). Le gaulois était une langue globalement uniforme et, si des variantes ont existé, elles n'entravaient pas l'intercompréhension entre ses différentes variantes.

Au moment de la conquête romaine, les fonctionnaires, les soldats et les marchands venus de Rome importèrent en Gaule une variété de latin que les Romains appelaient eux-mêmes le *sermo cotidianus* (« langue de tous les jours ») auquel la recherche contemporaine va donner le nom de « latin vulgaire ». Cette appellation, pour être bien perçue, doit être comprise dans son sens étymologique (« le latin de la foule, de la multitude », d'après l'adjectif latin uulgaris « qui concerne la foule, général, ordinaire »), sans nuance péjorative.

Parallèlement à cette forme orale de la langue, différente selon les locuteurs et les régions, existait la forme normée et unifiée du latin, celle du latin écrit, dont les grands écrivains de la latinité donnent à voir une version artistiquement travaillée et qui demeura stable tout au long de l'histoire de Rome. De la même façon, le français parlé tous les jours (selon les personnes, les contextes et les situations) n'est pas le même que celui de la norme écrite, parfois appelée « français de référence », ni le même que celui de nos plus grands écrivains.

C'est de l'évolution du latin vulgaire parlé en Gaule que va naître graduellement le français, de la même façon que les autres formes de latin vulgaire vont donner naissance, à leur tour, ailleurs en Europe, aux autres langues romanes évoquées ci-dessus.

En se limitant au seul domaine lexical, le latin vulgaire était assez différent du latin classique : certains mots usuels de la langue classique y étaient tombés en désuétude et la métaphore ainsi que les tournures imagées y étaient très fréquentes, ce qui contribua à un renouvellement des sources du lexique français.

Ainsi, la notion de « tête » s'exprimait en latin classique avec le nom *caput* (génitif *capitis*). Mais ce mot, pourtant usuel et très fréquent, céda sa place, en latin vulgaire, au nom *testa* « vase en terre cuite, pot, cruche » qui est à l'origine du français usuel « tête ». On y perçoit, comme cela a été dit précédemment, un sens métaphorique et imagé, comme dans le français « caisson » (littéralement « grosse caisse, boîte ») pour désigner la tête.

Mais cette substitution (*caput* > *testa*) ne signifie pas pour autant que le nom classique *caput* disparut du français : celui-ci évolua phonétiquement en français pour devenir « chef » et servit également à désigner la notion de « tête », mais dans des emplois peu fréquents (« couvre-chef ») et plutôt au sens figuré (« le chef, quelqu'un qui est à la tête de quelque chose »). L'évolution *caput* > *chef* montre en tout cas une transformation profonde du mot latin, au gré des modifications phonétiques successives qu'il a subies lors de l'évolution de la langue. Pour ces raisons, on parle, au sujet de ces mots, de formations populaires.

Mais, lorsque le besoin de nouveaux mots français se fit sentir, les écrivains ainsi que les érudits du Moyen Âge (à partir, le plus souvent, du XIII^{e} siècle) et de la Renaissance allèrent puiser des mots nouveaux, non pas au sein du latin vulgaire (le *sermo cotidianus* évoqué ci-dessus), mais au sein du latin classique. Il en résulta le recours à des mots latins classiques qui avaient pu être supplantés en latin vulgaire et qui, pour ainsi dire, se trouvaient ainsi revitalisés : c'est ainsi que le nom *caput, capitis* servit à forger l'adjectif *capital* (sens propre : peine capitale ; sens figuré : rôle capital). Ces formations étant des formations forgées de manière consciente et non pas le produit d'une évolution phonétique, elles ont pour caractéristique première de respecter très fidèlement la forme du mot latin (radical latin *capit-* > français *capital*). Pour ces raisons, on parle, au sujet de ces mots, de formations savantes.

Le premier tableau synoptique suivant résume donc une première étape de la constitution du lexique français.

L'expression de la notion de « tête » en français à partir du latin

Latin vulgaire	*testa*	« tête »
Latin classique	*caput*	« (couvre-)chef » (formation populaire)
caput	« (peine) capitale » (formation savante)	

Pour approfondir : les doublets étymologiques

Il a pu également arriver qu'un même mot latin donne deux mots en français, le premier, issu d'une évolution populaire et le second issu d'une création savante plus tardive. Les deux mots résultant de ce processus sont appelés des doublets étymologiques. Ainsi, le verbe latin masticare « mâcher » a donné mâcher (formation populaire) et mastiquer (formation savante), le nom ministerium « fonction de serviteur » a donné les noms métier (formation populaire) et ministère (formation savante) et l'adjectif captiuus « prisonnier » a donné chétif (formation populaire) et captif (formation savante). On trouvera une liste de doublets étymologiques dans l'annexe 4 ci-dessous qui peuvent constituer une approche ludique de la place du latin dans la constitution du lexique français.

L'élève, au cours de son apprentissage du lexique, peut être stimulé par la découverte de ces liens parfois souterrains entre les mots. Ceux-ci peuvent contribuer à en affiner le sens, comme ils peuvent aiguiser la curiosité des enfants, ce qui est un des objectifs du cycle 3.

L'apport du grec ancien

La situation évoquée ci-dessus, déjà complexe, doit être en outre complétée par l'apport du grec ancien qui fut une autre source fondamentale de la création du lexique français, notamment dans le domaine de la science et des techniques.

Lorsque les écrivains et les érudits ressentirent, comme cela a été dit ci-avant, le besoin de créer des nouveaux mots, le recours au grec ancien fut également très important, faisant ainsi entrer dans l'ensemble, déjà dense, formé par le latin un nouveau radical. C'est ainsi que, pour la notion de « tête », un radical *céphal-*, tiré du grec ancien κεφαλή (*képhalè*) « tête », fut utilisé en français pour former des mots comme *bicéphale, céphalée, céphalopode, encéphalite,* etc., portant ainsi à quatre le nombre de radicaux disponibles en français pour exprimer la notion de « tête ».

Exemple : L'expression de la notion de « tête » en français à partir du latin et du grec

Latin vulgaire	*testa*	« tête »
Latin classique	*caput*	« (couvre-)chef » (formation populaire)
caput	« (peine) capitale » (formation savante)	
Grec ancien	κεφαλή	« céphalée »

Si quelques mots, comme « tête », se distinguent par quatre radicaux (la notion d'« œil » est également dans le même cas avec la coexistence des radicaux *œil/yeux, ocul-iste*, (*nerf*) *opt-ique* et *ophtalmo-logie*), la norme

habituellement observée en français est plutôt celle de la coexistence de trois radicaux usuels pour une même notion, comme le montrent les quelques exemples ci-dessous :

« cheval » (latin vulgaire *caballus* « cheval châtré »)
« équitation » (latin classique *equus* « cheval »)
« hippodrome » (grec ancien ἵππος (*hippos*) « cheval »)

« enfant » (latin classique *infans* « tout jeune enfant » [0-7 ans])
« puéril » (latin classique *puer* « enfant » [7-17 ans])
« pédagogie » (grec ancien παῖς (*païs*), παιδός (*paidos*) « enfant »)

« entendre » (latin classique *intendere* « diriger son attention vers »)
« audition » (latin classique *audire* « entendre »)
« acoustique » (grec ancien ἀκούω (*akouô*) « entendre »)

Le grec ancien, en venant enrichir le lexique français, a ainsi augmenté le nombre de radicaux pour une même notion, ce qui contribue à complexifier l'apprentissage du lexique français, car, rien, en synchronie, ne permet de déduire que les mots *entendre / audition / acoustiqu*e sont unis par un dénominateur sémantique commun et forment avec leurs dérivés (*audible, inaudible, entente, mésentente*, etc.) un réseau cohérent de mots.

Pour dire les choses autrement, un autre choix de création lexicale aurait été possible, celui de partir de la base « cheval » et de créer ainsi des mots comme **chevalation* (pour *équitation*) ou **chevalodrome* (pour *hippodrome*) qui auraient eu pour avantage de présenter un radical immédiatement identifiable. Mais ce n'est pas l'usage qui a prévalu en français et l'apprentissage du lexique s'en trouve ainsi complexifié.

L'annexe 5 propose quelques exemples de combinaisons des racines grecques et latines dont les professeurs pourront s'inspirer dans le cadre d'une présentation de cet aspect de la création lexicale en français.

Enfin, au-delà de la seule étymologie, pour pertinente qu'elle soit, le recours aux langues anciennes permet également de faire prendre conscience aux élèves que, derrière chaque mot, se cachent très souvent une histoire, un mythe, une légende, un proverbe. L'annexe 6 liste ci-dessous quelques mots, à la fois des noms communs relevant de la mythologie, mais aussi des noms propres relevant du marketing, qui permettront aux professeurs de sensibiliser les élèves à ce point propre à susciter leur curiosité et leur goût pour les mots.

Les emprunts aux langues étrangères

Ce tour d'horizon de la genèse du lexique français doit être complété par l'apport des mots étrangers qui représentent environ 20 % du lexique français.

Les emprunts aux langues étrangères, qu'ils aient été faits directement depuis une langue étrangère vers le français ou par le biais (très fréquent) d'une autre langue jouant le rôle d'intermédiaire linguistique, se divisent en deux grands ensembles : certains sont complètement intégrés en français et ne laissent plus percevoir leur origine étrangère (*abricot, ballon, sucre, tomate*, etc.) ; d'autres, en revanche, laissent encore percevoir, par leurs phonèmes constitutifs et la notation de ces derniers, leur origine étrangère (*blockhaus, building, kimono, vodka, week-end,* etc.).

Les premiers ne posent pas de problème d'apprentissage particulier, tandis que les seconds concentrent des difficultés phonologiques et orthographiques parfois ardues, car ils présentent des phonèmes et des graphèmes qui ne sont pas d'un usage usuel en français (comme c'est le cas de la notation <u> du phonème [i] dans la première syllabe du mot *business*).

La question corollaire de l'orthographe lexicale

À cette origine plurielle du lexique français, mêlant plusieurs niveaux de langue du latin, le grec ancien et les emprunts aux langues étrangères, vient se greffer la question de l'orthographe lexicale qui ne peut pas non plus être passée sous silence dans un rapport dévolu à l'enseignement du lexique.

Le choix principal qui a présidé à la fixation de la norme orthographique française est celui d'un très grand respect de l'étymologie, ce qui entraîne, par voie de conséquence, la multiplicité des graphèmes pour un même phonème.

À titre d'exemples, le phonème consonantique [k] peut être écrit en français de douze manières différentes, rendant compte chaque fois de l'étymologie de tel ou tel mot. Le tableau synoptique ci-dessous, bien représentatif de la constitution du lexique français, mêle ainsi en son sein des mots latins (classiques ou tardifs) (*accord, acquérir, arc, coq, quai*), des mots grecs (*chœur, ecchymose*) et des emprunts à des langues étrangères (*boxe, cheikh, drakkar, ski, stock*).

Du graphème le plus fréquent au plus rare, les possibilités sont les suivantes :

Exemple : Les 12 notations possibles du phonème [k] en français

<c> : *arc*	<ck> : *stock*
<ch> : *chœur*	<qu> : *quai*
<cqu> : *acquérir*	<q> : *coq*
<cch> : *ecchymose*	<k> : *ski*
<kh> : *cheikh*	<x> : *boxe* (<x> valant [k] + [s])
<kk> : *drakkar*	<cc> : *accord*

Mais ce classement par ordre fréquentiel décroissant s'avère parfois délicat à établir, car, si le graphème <q> n'est attesté que dans deux mots français (*coq* et *cinq*), le second, *cinq*, est en revanche très fréquent et doit donc faire l'objet d'une vigilance toute particulière au moment de l'apprentissage du lexique.

Ce rapport n'est pas le lieu pour discuter ou remettre en cause la norme orthographique adoptée par l'Académie française tout au long des éditions successives de son *Dictionnaire* (la neuvième édition, commencée dans les années 1980, a été achevée en novembre 2024). Mais il n'en reste pas moins que les nombreuses possibilités orthographiques offertes pour tel ou tel phonème constituent de redoutables écueils à bien avoir à l'esprit quand on enseigne le lexique, difficultés qui viennent s'ajouter à la pluralité des radicaux existant pour une même notion.

Les doublets étymologiques

Doublets nominaux

latin	mot savant	mot populaire
amygdala « amande »	amygdale amande	
aquarium « réservoir »	aquarium évier	
articulus « articulation, jointure des os »	article	orteil
caballarius « palefrenier »	cavalier chevalier	
calamus « roseau »	calame	chaume
causa « cause, raison, motif »	cause	chose
cholera « bile »	choléra colère	
clauicula « petite clé »	clavicule	cheville
collecta « quote-part, perception d'argent »	collecte	cueillette
cucurbita « gourde » (plante)	cucurbitacée	courge, gourde (nom)
examen « essaim ; troupes »	examen	essaim
fabrica « atelier, forge »	fabrique	forge
factio « troupe, corporation, association »	faction façon	
frictio « action de frotter »	friction	frisson
hospitalis (adj.) « hospitalier » hôpital	hôtel	
ministerium « fonction de serviteur » ministère	métier	
modulus « mesure »	module moule (masc.)	
musculus « petit rat ; moule ; muscle »	muscle	moule (fém.)
officina « atelier, fabrique »	officine	usine
parabola « comparaison »	parabole	parole
potio « boisson »	potion	poison
respectus « considération, égard » respect	répit	
sacramentum « dépôt fait aux dieux d'une certaine somme comme garantie de sa bonne foi ou du bienfondé d'une cause dans un procès »	sacrement	serment
scala « échelle, degré d'un escalier » escalier		échelle
securitas « tranquillité »	sécurité	sûreté
spathula « spatule, omoplate »	spatule	épaule
unio « grosse perle »	union	oignon
utensilia « meubles, ustensiles »	ustensile	outil

Doublets adjectivaux

latin	mot savant	mot populaire
acer « pointu »	âcre	aigre
augustus « consacré, majestueux »	auguste	août (nom)
auricularius « relatif à l'oreille »	auriculaire (adj.)	oreiller
capitalis « relatif à la tête » *capitale* (nom)	capital (adj./nom)	cheptel (nom)
captiuus « prisonnier »	captif	chétif
directus « qui est en ligne droite »	direct droit	
ebrius « pris de vin »	ébriété (nom)	ivre

foetidus « qui sent mauvais »	fétide	fade
integer « non touché, non entamé	intègre	entier
strictus « serré »	strict	étroit
fragilis « cassant »	fragile	frêle
gracilis « mince »	gracile	grêle
legalis « relatif aux lois »	légal	loyal
maturus « mûr »	mature mûr	
mobilis « qui peut être déplacé »	mobile (adj./nom)	meuble
natiuus « qui a une naissance »	natif	naïf
pedester « qui est à pied »	pédestre	piètre, pitre (nom)
regalis « royal »	régalien	royal
rigidus « dur »	rigide	raide
singularis « unique, solitaire »	singulier	sanglier (nom)
uolatilis « qui vole, ailé »	volatile (adj./nom)	volaille (nom)

Doublets verbaux

latin	**mot savant**	**mot populaire**
captare « chercher à attraper »	capter	chasser
cauma « forte chaleur »	calmer chômer	
coagulare « figer, épaissir »	coaguler cailler	
communicare « mettre en commun »	communiquer	communier
cumulare « entasser »	cumuler	combler
fugere « fuir »	fuguer fuir	
eradicare « déraciner »	éradiquer arracher	
implicare « plier, entortiller »	impliquer	employer
liberare « donner la liberté »	libérer livrer	
masticare « mâcher »	mastiquer	mâcher
nauigare « voyager sur mer »	naviguer nager	
pensare « peser, apprécier »	penser/panser	peser
recuperare « reprendre »	récupérer	recouvrer
separare « mettre à part »	séparer	sevrer
simulare « copier, imiter »	simuler	sembler
ululare « hurler »	hululer	hurler

La combinaison des racines grecques et latines dans le lexique français

Mots français	Mots savants d'origine latine	Mots savants d'origine grecque
couper bas lat. *colpus* « coup de poing »[1]	*sécateur, dissection* lat. cl. *secare*, « couper »	*dérivés en -tomie* (ex. *anatomie)* gr. τέμνω (*temnô*) « couper »
folie lat. cl. *follis* « soufflet pour le feu, outre gonflée, ballon » devenu adj. en bas lat. « idiot, sot »	*démence, démentiel* lat. cl. *dementia* "démence, folie"	*dérivés en –mane et –manie* (ex. *pyromanie*) gr. μανία (*mania*) « folie »
foule lat. cl. *fullo* « esclave qui foule, presse les étoffes, foulon »[3]	*vulgaire* lat. cl. *uulgus* "foule, multitude"	*ochlophobie*[2] gr. ὄχλος "foule"
oiseau bas lat. *aucellus* « roi des cailles, râle[4] »	*grippe aviaire* lat. cl. *auis* "oiseau"	*dérivés en ornitho-* (ex. *ornithologie)* gr. ὄρνις (*ornis*), ὄρνιθος (*ornithos*) « oiseau »
peau lat. cl. *pellis* « peau d'animal, fourrure, peau tannée, cuir »[5]	*injection sous-cutanée* lat. cl. *cutis* "peau de l'homme"	*derme, épiderme, épidermique* gr. δέρμα (*derma*) "peau"
vieillard lat. cl. *uetulus* « quelque peu vieux » et suffixe *–ard* dérivé de l'adj. all. *hart* « dur, fort »	*sénile* lat. cl. *senex, is* « vieillard »	*presbytie, presbytère* gr. πρέσβυς (*presbus*) « vieux »
ville lat. cl. *uilla* « maison de compagne », puis, en bas. lat., « groupe de maisons adossées à la *uilla* (= village) »	*urbain, urbanité* lat. cl. *urbs* « ville »	*police, politique* gr. πόλις (*polis*) « cité »
voler lat. cl. *uolo, as, are* « se maintenir dans les airs »[6]	*ravir, rapt* lat. cl. *rapere* "voler, dérober"	*kleptomanie* gr. κλέπτω (*kleptô*) « voler, dérober »

[1] Le rapport de sens entre *couper* et *coup de poing* se comprend par le sens premier de *couper* qui est « séparer par un coup ».
[2] On ne confondra pas l'*ochlophobie* qui est la peur de la foule avec l'*agoraphobie* qui est la peur des grands espaces vides.
[3] Le rapport de sens entre le *foulon* et la *foule* s'explique par le caractère souvent pressé de la multitude.
[4] Le *roi des cailles* et le *râle* sont des oiseaux.
[5] Le sens familier du latin se retrouve à l'identique dans le français « avoir le cuir épais », « trouer le cuir à quelqu'un ».
[6] Le passage du sens « se maintenir dans les airs » à « dérober » se comprend au sens qu'a le verbe dans le vocabulaire de la fauconnerie où il désigne le vol du rapace pour s'emparer de sa proie.

Lexique et histoire des mots

Noms communs et locutions tirés de la mythologie grecque : *un apollon, un atlas, un cerbère, un écho, une pomme de discorde, un projet chimérique, un dédale, une égérie, une harpie, un mécène, une mégère, un mentor, une muse, un pygmalion, un sosie, un stentor, un vandale ; être médusé, être riche comme Crésus, jouer les Cassandre, ouvrir la boîte de Pandore, passer de Charybde en Scylla, tomber dans les bras de Morphée*, *toucher le Pactole*, etc.

Noms propres commerciaux tirés du latin :

Mots latins	**Noms commerciaux**
Dura lex sed lex	verres « Duralex »
« La loi est dure, mais c'est la loi »	(France, 1927)

Lexique en relation : Famille de mots (*loi, légiférer, légal, illégal, loyal, etc.)* et champ lexical de « loi » (*parlement, sénat, assemblée nationale ; législatif ; voter, abroger, censurer ;* etc.).

frigidus, a, um	électroménagers « Frigidaire »
« froid »	(États-Unis d'Amérique, 1918)

Lexique en relation : Famille de mots (*froid, froideur, frigorifique, réfrigération*) et champ lexical de « froid » (*hiver, glace, neige, frimas ; glaçant, glacial, hivernal ;* etc.).

niueus, a, um	crème « Nivea »
« blanc comme la neige »	(Allemagne, 1911)

Lexique en relation : Famille de mots (*neigeux, enneigé, déneiger, enneigement, etc.*) et champ lexical de « neige » (*blancheur, fonte, flocons, avalanche, poudreuse, perce-neige, cristaux ; déblayer, damer ;* etc.).

proximus, a, um	réseau mobile « Proximus »
« très proche »	(Belgique, 1994)

Lexique en relation : Famille de mots (*proche, proximité, approximation*, etc.) et champ lexical de « proche » (*proximité* ; *voisin, limitrophe, mitoyen, attenant ; apparier, jouxter*, etc.).

quies, etis, f.	boules « Quies »
« repos »	(France, 1918)

Lexique en relation : Champ lexical de « repos » (*quiétude, inquiétude, souci, sinécure, paix, tranquillité, sérénité ; tranquilliser, rasséréner,* etc.).

Quo vadis, Domine ?	agendas « Quo Vadis »
« Où vas-tu, Seigneur ? »	(France, 1954)

Lexique en relation : champ lexical de « agenda » (*memento, aide-mémoire ; inscrire, planifier, repousser, décaler, annuler,* etc.).

urgeo, es, ere	pansements « Urgo »
« presser »	(France, 1958)

Lexique en relation : champ lexical de « urgent » *(obligation, urgence, impératif ; impérieux, pressant, indispensable, primordial, inévitable, contraignant, astreignant ; prioriser,* etc.).

ualetudo, inis, f. « bonne santé » *do, as, are* « donner »	pastilles « Valda » (France, 1903)

Lexique : champ lexical de « santé » (*chirurgien, médecin, infirmier, aide-soignant, hôpital, clinique, valétudinaire, hypocondriaque, maladif, cacochyme, décliner, somatiser, se remettre, relever d'une maladie,* etc.).

Noms propres commerciaux tirés du grec :

Noms grecs	noms commerciaux
gala, galaktos, m. : « lait »	chocolat « Galak »

Lexique en relation : famille du mot « lait » : *allaiter, galaxie, lait, laiteux, voie lactée.*

pepsis, eôs, f. : « digestion »	boisson « Pepsi » (États-Unis d'Amérique, 1893)

Lexique en relation : famille du mot « digérer » : *digérer, ingérer, digeste, indigeste, indigestion, ingestion.*

Base statistique lexicale Manulex

Parmi les bases lexicales numériques existantes, la base *Manulex* (manulex.org), développée par Bernard Lété et Éric Ortega, gratuite, en accès libre et d'une manipulation aisée, constitue, selon les mots de ses concepteurs, « une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires (1,9 million de mots). Les listes de fréquences de mots sont fournies pour trois niveaux d'expertise de la lecture : le CP (6 ans) où se construit le lexique de l'enfant sur la base de la médiation phonologique, le CE1 (7 ans) où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit et le cycle 3 (CM1-6ème, 8-11 ans) où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit. Un quatrième niveau est constitué par le regroupement de l'ensemble des manuels du CP au CM2 représentant ainsi l'écrit adressé à l'enfant à l'école primaire. *Manulex* est constituée de deux lexiques pour les quatre niveaux considérés : un lexique de 48 900 formes orthographiques différentes rencontrées dans les manuels (*chantons, chanteraient, bateau, bateaux*, etc.) et un lexique de 23 900 lemmes pour lesquels la fréquence correspond à la somme des fréquences des formes orthographiques (*chanter* = *chantons* + *chanteraient*, *bateau* = *bateau* + *bateaux*, etc.) ».

À titre d'exemple, figure ci-dessous, par ordre décroissant de fréquence, la liste des 100 (sur les 23 900 de la base) mots lexicaux (adjectif [ADJ], adverbe [ADV], nom commun [NC], verbe [VER]) les plus courants.

La donnée U (Fréquence du mot) fournit le nombre total d'occurrences du mot considéré.

La donnée SFI (Standard Frequency Index) se lit ainsi qu'il suit : un SFI de 90 (jamais atteint pour les quatre catégories de mots lexicaux retenus ici) signifie une occurrence du mot tous les 10 mots lus ; un SFI de 80 traduit une rencontre tous les 100 mots ; un SFI de 70, tous les 1000 mots, etc… ; un SFI de 40 signifie une seule rencontre dans un million de mots.

GRAM	ORTHO	U	SFI
VER	être	23092.47	83.63
VER	avoir	16153.69	82.08
ADV	ne	9261.23	79.67
ADV	pas	6078.25	77.84
VER	faire	5747.19	77.59
VER	dire	4387.32	76.42
VER	aller	3794.05	75.79
ADV	plus	3723.10	75.71
ADJ	petit	3565.98	75.52
NC	mot	3198.31	75.05
ADJ	tout	3173.79	75.02
VER	pouvoir	2929.95	74.67
ADV	bien	2755.97	74.40
VER	voir	2413.35	73.83

ADJ	deux	2154.37	73.33
ADJ	quel	2000.21	73.01
ADJ	grand	1729.45	72.38
VER	trouver	1716.11	72.35
ADV	très	1709.90	72.33
VER	mettre	1615.69	72.08
NC	phrase	1614.64	72.08
VER	vouloir	1581.27	71.99
VER	prendre	1541.45	71.88
VER	venir	1469.24	71.67
VER	écrire	1457.17	71.64
ADV	si	1379.61	71.40
ADV	tout	1337.53	71.26
NC	nom	1300.34	71.14
NC	jour	1296.01	71.13
VER	donner	1279.28	71.07
NC	enfant	1237.06	70.92
VER	lire	1175.80	70.70
ADJ	bon	1138.22	70.56
VER	savoir	1128.46	70.52
NC	texte	1120.53	70.49
NC	temps	1106.32	70.44
ADJ	chaque	1107.39	70.44
VER	falloir	1080.27	70.34
VER	regarder	1075.47	70.32
VER	passer	1068.54	70.29
VER	arriver	1060.61	70.26
NC	maison	1039.15	70.17
ADV	alors	1032.70	70.14
NC	eau	1024.26	70.10
ADV	là	996.91	69.99
ADV	aussi	985.55	69.94
NC	histoire	979.41	69.91
NC	fois	972.00	69.88

ADJ	autre	957.38	69.81
NC	verbe	955.11	69.80
NC	chat	952.01	69.79
ADJ	trois	928.06	69.68
NC	chien	922.45	69.65
VER	devoir	913.69	69.61
NC	homme	898.20	69.53
ADV	peu	892.37	69.51
ADJ	beau	888.72	69.49
VER	jouer	874.80	69.42
VER	manger	853.48	69.31
VER	partir	838.84	69.24
NC	heure	838.24	69.23
VER	demander	836.03	69.22
NC	tête	833.49	69.21
ADJ	quelque	827.30	69.18
ADV	encore	814.63	69.11
VER	entendre	809.52	69.08
ADV	non	799.22	69.03
VER	répondre	793.40	68.99
NC	maman	787.89	68.96
VER	appeler	778.92	68.91
VER	parler	775.87	68.90
NC	animal	761.14	68.81
ADJ	gros	756.66	68.79
VER	chercher	746.53	68.73
ADV	même	733.86	68.66
VER	aimer	731.90	68.64
ADV	toujours	722.15	68.59
NC	nuit	707.65	68.50
NC	main	683.74	68.35
ADJ	même	682.73	68.34
VER	sortir	679.68	68.32
ADJ	premier	668.97	68.25

NC	terre	664.82	68.23
NC	yeux	664.10	68.22
NC	question	660.97	68.20
NC	oiseau	652.42	68.15
NC	ami	634.01	68.02
VER	tomber	633.47	68.02
ADV	vite	627.70	67.98
NC	lettre	623.88	67.95
NC	chose	623.92	67.95
NC	point	622.54	67.94
NC	air	620.94	67.93
NC	coup	621.09	67.93
ADJ	seul	616.23	67.90
ADV	jamais	599.77	67.78
NC	monsieur	599.98	67.78
NC	monde	598.70	67.77
NC	arbre	599.08	67.77

Annexe 8

Les locutions au sein des réseaux de mots (cycles 2 et 3) : exemples tirés de cinq thématiques usuelles dans le premier degré

« Aliments » → *crier famine sur un tas de blé, être soupe au lait, rouler quelqu'un dans la farine, veiller au grain, faire chou blanc, avoir un cœur d'artichaut, être bonne poire, raconter des salades, jeter de l'huile sur le feu, partir en lune de miel, être trempé comme une soupe, boire du petit lait, être bête comme chou, tirer les marrons du feu, ménager la chèvre et le chou, tenir la dragée haute, avoir du pain sur la planche, casser du sucre sur le dos, tourner au vinaigre,* etc.

« Animaux » → *poser un lapin, prendre le taureau par les cornes, peigner la girafe, tuer la poule aux œufs d'or, vendre la peau de l'ours, être comme un coq en pâte, s'ennuyer comme un rat mort, clouer le bec, donner sa langue au chat, ménager la chèvre et le chou, avoir d'autres chats à fouetter, avoir du chien, finir en queue de poisson, avoir le cafard, passer du coq à l'âne, verser des larmes de crocodile, avoir une faim de loup, manger de la vache enragée, avaler des couleuvres, avoir un chat dans la gorge, prendre la mouche, être laid comme un pou, battre de l'aile, se parer des plumes du paon, manger du lion, monter sur ses grands chevaux, s'octroyer la part du lion, noyer le poisson, pousser des cris d'orfraie, faire mouche, courir deux lièvres à la fois,* etc.

« Corps humain » → *se regarder le nombril, avoir le nez creux, avoir les yeux plus gros que le ventre, prendre quelque chose au pied de la lettre, manger sur le pouce, faire la fine bouche, mettre la puce à l'oreille, avoir bon dos, avoir un compas dans l'œil, dormir sur ses deux oreilles, avoir l'estomac dans les talons, faire le gros dos, se saigner aux quatre veines, mettre sa main au feu, tirer les vers du nez, couper les cheveux en quatre, prendre ses jambes à son cou, se mettre le doigt dans l'œil, avoir une dent contre quelqu'un, se lever du pied gauche, avoir le cœur sur la main, croiser les doigts, se ronger les sangs, ne pas avoir froid aux yeux, changer son fusil d'épaule, faire des gorges chaudes, couper l'herbe sous le pied, mettre l'eau à la bouche, se mettre la rate au court-bouillon,* etc.

« Habillement et tissus » → *aller comme un gant, être à la botte de quelqu'un, être blanc comme un linge*, *être dans ses petits souliers, ne pas arriver à la ceinture de quelqu'un*, *avoir la tête près du bonnet, avoir le doigt sur la couture du pantalon, avoir plusieurs casquettes, chausser ses bottes de sept lieues, retourner sa veste, rester droit dans ses bottes, être dans de beaux draps, mouiller sa chemise, ne pas quitter quelqu'un d'une semelle, se faire remonter les bretelles, porter la culotte, manger son chapeau, (faire) porter le chapeau, rire sous cape, tirer son chapeau à quelqu'un, se faire tirer la manche, se retrousser les manches, se serrer la ceinture, sortir du chapeau, tomber la veste, trouver chaussure à son pied, vendre sous le manteau,* etc.

« Habitat » → *bâtir des châteaux en Espagne, crier sur les toits, être au pied du mur, faire un four, jeter l'argent par les fenêtres, jeter une pierre dans le jardin de quelqu'un, laisser sur le carreau, les murs ont des oreilles, mettre la clé sous la porte, prendre la clé des champs, trier sur le volet, sauver les meubles, voir midi à sa porte,* etc.

Dispositif de formation départemental du Bas-Rhin

Mission maternelle 67

ENRICHIR LE VOCABULAIRE

Un apprentissage structuré, progressif et explicite

Plan maternelle
Se former pour mieux accompagner les élèves



Consulter et/ou Télécharger l'ensemble des documents formateurs

MODULE 1 : ENRICHIR LE VOCABULAIRE, UN APPRENTISSAGE STRUCTURE, PROGRESSIF ET EXPLICITE

MODULE 1 : Les supports de la formation

- Le **livret du formateur** : il comporte le sommaire de la formation et le conducteur.
- Le **support de présentation** : les pages de notes donnent des indications sur le déroulement et les commentaires.
- La **liste des ressources et annexes** : les annexes sont les outils nécessaires à la mise en œuvre du présentiel, les ressources sont à la disposition du formateur pour aller plus loin.
- La fiche « **C'est décidé, je m'empare des corpus** » Mission Maternelle 67, 2026

MODULE 1 : Les annexes

A1 : Étiquettes Démarche d'enseignement du vocabulaire
A2 : Notions lexicales au cycle 1, Christine Zeisser, 2025.
A3 : Trame de séquence de vocabulaire, Christine Zeisser, 2025.
A4 : Jeux de catégorisation, Christine Zeisser, 2025
A5 : Vidéo EPS en PS, Appendre à parler, SCEREN
A6 : Jeux de réactivation, Christine Zeisser 2020
A7 : Vidéo Pinces enregistreuses, Mission maternelle 62
A8 : Trame de séquence vierge C1-C2, Catherine Dorion, DGESCO, 2024.

MODULE 1 : Les ressources pour le formateur

Ressources institutionnelles

R1 : Le programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit du cycle 1
R2 : Le livret pour enseigner aux élèves avant quatre ans
R3 : Le guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle
R4 : Le dossier Fiches thématiques Enrichir le vocabulaire, Eduscol

Ressources complémentaires

R5 : Note de synthèse du CSEN : **Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ?**
R6 : Glossaire, Projet de l'académie de Créteil, Des mots pour dire et penser le monde, 2024-2026
R7 : Mots les plus fréquents de la langue écrite française, Eduscol
R8 : Classement par univers de référence d'après la classification de Philippe Boisseau
R9 : Fiche repère – Les activités ritualisées- Projet de l'académie de Créteil, Des mots pour dire et penser le monde, 2024-2026
R10 : Fiche scénario espace "Activités physiques" - à partir de 5 ans, Projet de l'académie de Créteil, Des mots pour dire et penser le monde, 2024-2026
R11 : Le livret d'accompagnement langage oral et écrit, à partir de 4 ans
R12 : Le livret d'accompagnement langage oral et écrit, à partir de 5 ans

MODULE 2 : PLANIFIER UNE SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT, CONCEVOIR UNE PROGRAMMATION SUR LE CYCLE

MODULE 2 : Les supports de la formation

- Le support de présentation
- Cadre de conception de la programmation, STG4, 2023
- Outil d'aide à la programmation, Christine Zeisser 2025
- Élaborer un emploi du temps à l'école maternelle, Christine Zeisser, 2026



Consulter et/ou Télécharger l'ensemble des documents formateurs

Màj le 07-05-2026

Susciter l'amour des mots chez les élèves

La séance de lexique a aussi pour objectif de faire aimer les mots aux élèves, en leur montrant que, derrière de très nombreux lexèmes, se cache très souvent une histoire, un mythe, une légende et que, partant, un mot ne se réduit pas à une suite de phonèmes et de graphèmes.

En référence à ce qui a été dit au début de ce rapport sur les origines latine et grecque du lexique français (cf. aussi annexe 3), l'Antiquité gréco-romaine peut constituer, de ce point de vue, une amorce intéressante pour rendre sensibles les élèves au substrat qu'impliquent certains mots ou locutions.

À titre d'exemples et pour reprendre le propos développé dans le paragraphe 2.1.3.5, l'on citera les mots et locutions suivantes : *un écho*, *un apollon, un atlas, un cerbère, une pomme de discorde, un projet chimérique, un dédale, une égérie, une harpie, un mécène, une mégère, un mentor, une muse, un pygmalion, un sosie, un stentor, un vandale ; être médusé, être riche comme Crésus, jouer les Cassandre, ouvrir la boîte de Pandore, passer de Charybde en Scylla, tomber dans les bras de Morphée*, *toucher le Pactole*, etc.

Deux exemples d'histoire de mots sont fournis ci-dessous :

Écho (Ἠχώ en grec ancien), fille de l'Air et de la Terre, était une nymphe des montagnes et des grottes de la suite de la déesse Héra, femme de Zeus, le roi des dieux. Ce dernier en avait fait la complice de ses nombreuses infidélités : dès que le roi des dieux quittait le séjour de l'Olympe pour vaquer à ses amours adultérines, Écho détournait la jalousie et la méfiance de son ombrageuse épouse en l'amusant avec de longues histoires. Lorsque Héra se rendit compte de l'artifice de sa servante, elle la punit d'une manière implacable : Écho fut condamnée à ne plus parler sans qu'on l'interrogeât et à ne répondre aux questions qu'on lui faisait que par les derniers mots qu'on lui adressait. Elle tomba alors amoureuse du beau Narcisse, fils de la nymphe Liriope et du fleuve Céphisse, lequel, devant son mutisme, la repoussa et la méprisa. Désespérée d'être ainsi éconduite, Écho se retira au fond des bois et des grottes et, consumée par le chagrin, elle devint d'une extrême maigreur, ses os même se pétrifièrent et, de la belle nymphe d'autrefois, il ne resta plus que la voix. Partout invisible, l'infortunée nymphe écoute et, si elle vient à entendre quelques phrases, elle n'en répète que les derniers mots selon la punition éternelle dont elle est frappée…

La tortue est un être vivant qui nous est bien familier et qui, contrairement aux requins, aux araignées ou aux serpents, par exemple, jouit dans notre société d'une image favorable, renvoyant à un animal inoffensif et placide.

Son nom est pourtant porteur d'un tout autre sens, bien plus sombre, pour ne pas dire infernal…

Dans l'Antiquité romaine, tout être humain était, au terme de sa vie terrestre, conduit sous terre devant les trois juges (Minos, Éaque et Radamanthe) du royaume des morts, appelé les Enfers (c'est-à-dire le séjour souterrain des défunts), juges intraitables et incorruptibles qui décidaient du sort de cette personne en fonction de ses actions accomplies sur Terre. Ainsi, les hommes vertueux accédaient aux Champs Élysées, séjour d'un éternel printemps, tandis que les êtres méchants étaient enfermés dans le Champ des châtiments, région affreuse, aride et semée d'étangs glacés et de lacs brûlants où les âmes coupables étaient alternativement plongées en réparation des crimes commis sur Terre. Mais, il y avait pire séjour encore dans le monde des morts : les êtres les plus méchants étaient précipités dans ce que nous appellerions aujourd'hui une prison de haute sécurité, appelée le Tartare, close d'une triple enceinte de bronze, où les condamnés qui y étaient enfermés, notamment les dieux déchus, subissaient d'atroces châtiments pour leurs méfaits commis durant leur vie terrestre. Ainsi, parmi les prisonniers tristement célèbres, 49 des 50 sœurs Danaïdes, filles de Danaos, roi d'Argos, furent condamnées à remplir sans fin un tonneau percé, pour avoir tué leurs maris le soir de leurs noces sur ordre de leur père.

Mais quel rapport entre l'horrible prison du Tartare et notre bien sympathique tortue ? En latin classique, *tortue* se dit *testudo*, nom qui a survécu dans l'italien *testuggine*. Mais notre nom *tortue* a une autre origine et tire sa source d'un groupe nominal, attesté en bas latin, *bestia tartaruca* « la bête du Tartare ». L'adjectif *tartaruca* est devenu dans un premier temps *tartaruga*, puis *tortuga* par disparition de la seconde syllabe <tar> et par influence du verbe *tordre*, les tortues ayant les pattes tordues. Comment la tortue est-elle devenue la « bête du Tartare » que nous avons évoquée précédemment ? Dans la religion chrétienne, le coq représente, par son chant, le début de la journée, et donc la vie, après les ténèbres de la nuit. Pour cette raison, cet animal est, dans la religion chrétienne, associé au Christ qui, par son enseignement, a fait passer le monde des ténèbres à la lumière.

On trouve d'ailleurs souvent des coqs au sommet des clochers de nos églises. Par opposition au coq, la tortue représente, quant à elle, la mort et les ténèbres. Une scène, exceptionnelle par sa rareté, d'un combat entre une tortue (sur la défensive) et un coq (à l'offensive) est d'ailleurs représentée, répétée deux fois, dans la célèbre et somptueuse mosaïque de la basilique patriarcale d'Aquilée qui se trouve dans le Frioul-Vénétie Julienne en Italie. Il faut très vraisemblablement y voir un combat et une victoire symboliques, ceux du christianisme sur le paganisme. Mais la raison qui explique cette image négative attachée à la tortue, à « la bête du Tartare », n'est pas exactement déterminée. Peut-être faut-il lier cette sombre perception de l'animal au mythe de la jeune Chéloné qui, dans la mythologie grecque, fut victime d'une punition exemplaire pour avoir méprisé les dieux[7]. Quoi qu'il en soit, la tortue mérite sans doute fort mal son nom….

[7] Tous les êtres humains avaient été invités par Mercure aux noces de Zeus et d'Héra : une jeune fille, nommée Chéloné, avait refusé de se rendre au mariage. Quand Mercure s'en aperçut, il jeta Chéloné et sa maison dans un cours d'eau et la transforma en tortue.

Outils de suivi et critères de réussite par année de cycle 1 : « Acquérir le langage oral »

ENRICHIR SON VOCABULAIRE

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE sur le cycle	CRITERES DE REUSSITE		
	Avant 4 ans	**A partir de 4 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés**	**A partir de 5 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés**
Comprendre, mémoriser, réemployer les mots des corpus enseignés (2 par période, 3 à partir de 5 ans)	- Comprendre et utiliser • les réseaux lexicaux de la vie familiale • les réseaux lexicaux des activités récurrentes dans la vie de la classe (ex. : verbes de mouvement en lien avec les activités de motricité) • les réseaux lexicaux des relations avec les autres, des activités scolaires, des albums lus en classe. - Écouter et échanger avec le professeur qui commente ses actions en situation ; - Trouver un objet présent nommé par le professeur en contexte (ex. : Peux-tu me donner la colle ?). - Reconnaitre et nommer un objet présenté sous différentes formes.	• les mots qui vont permettre de décrire l'environnement immédiat de l'élève ; • les mots spécifiques des projets et des différents domaines travaillés en classe ; • les mots des histoires entendues.	• les mots des émotions, des sentiments et des états mentaux des personnages de • fiction ; • les mots qui entretiennent une proximité phonique (poule/roule/boule/moule) ; • les mots qui vont permettre de s'emparer des apprentissages du CP.
Organiser les mots en catégorie et en réseau.	- Retrouver un mot jamais entendu - Retrouver un intrus. - Attribuer un objet à une catégorie. - Ranger des jeux familiers par catégorie (ex. : ranger par catégorie les couverts de la dinette).	- Trouver un intrus dans une catégorie. - S'appuyer sur des noms qu'il connait déjà pour comprendre un mot nouveau : animal/animalerie. - Trouver des mots polysémiques : l'élève différencie la glace dans laquelle on se regarde et la glace que l'on mange. - Ranger des jeux familiers par catégorie (ranger par catégorie les couverts de la dinette). - Trouver des synonymes	- Distinguer le sens propre du sens figuré (sans que ces notions ne soient enseignées) : l'élève comprend le sens de dévorer un gâteau et dévorer un livre. - Construire des dérivations (sans que ces notions ne soient enseignées) : arroser → arrosage ; gentil → gentiment → gentillesse. - S'appuyer sur des verbes et des noms qu'il connait déjà pour comprendre et essayer de construire un nouveau mot : jambe/enjamber. - Chercher des hyperonymes des réseaux étudiés (véhicule est un hyperonyme de voiture, bus, vélo, etc. ; animal est un hyperonyme de chat, chien, grenouille, etc.). - Inférer le sens d'un mot inconnu.

PRODUIRE DES DISCOURS VARIES

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE sur le cycle	CRITERES DE REUSSITE		
	Avant 4 ans	A partir de 4 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés	A partir de 5 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés
Entrer en communication verbale avec un adulte ou un autre élève	- Oser parler pour exprimer un besoin ou prendre part à la vie de la classe. - S'exprimer lorsqu'on est sollicité.		
Dire ce qu'on fait. Dire ce qu'on a fait et, peu à peu, ce qu'on va faire. Dire ce qu'on va faire. Dire comment on a fait ou comment on va faire. Décrire une action ou une activité qui a été menée par un autre élève. Se faire comprendre, par le truchement du langage, d'un adulte qui ne connait rien à la situation évoquée.	- Dire : « Moi, je fais du toboggan. J'ai joué à la balançoire et je vais faire du vélo. »	- Dire : « Après la récréation, on va aller dans la salle de motricité et on va rouler sur le tapis. » - Dire : « Sur la grande affiche, on a collé les papiers et après on a mis la peinture avec les doigts. On a tapoté doucement. Dans l'atelier, on va coller les papiers et après on va mettre la peinture. »	- Dire : « Pour acheter les fruits du gouter, il faudrait compter les élèves de la classe. » - Dire : « Si on voulait de la peinture verte, il faudrait mélanger du jaune avec du bleu. » - Dire : « Peut-être que Corentin a mis la peinture avant de dessiner avec les feutres. » - Suffisamment se décentrer et identifier les informations qu'on doit communiquer pour qu'un interlocuteur qui n'a pas vécu la situation évoquée puisse la comprendre.
Prendre part à l'oralisation d'un court texte mémorisé. Oraliser un court texte mémorisé.	- Participer à un moment collectif d'oralisation d'une comptine, d'une chanson, d'un court poème ou d'un bref extrait d'un album qui a été mémorisé	- Réciter une comptine, une chanson, un court poème ou un bref extrait d'album qui a été mémorisé.	
Participer à des échanges en restant dans le propos. Participer à une conversation avec un adulte ou des pairs et reformuler son propos s'il n'a pas été compris.			
Émettre une hypothèse			

DEVELOPPER SA SYNTAXE

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE sur le cycle	CRITERES DE REUSSITE		
	Avant 4 ans	A partir de 4 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés	A partir de 5 ans ou dès que les apprentissages précédents ont pu être observés
Diversifier les pronoms employés.	- Comprendre et utiliser : les pronoms il-elle/ils-elles : « Il mange le gâteau », « Elle est partie », « Ils sont sur le toboggan » ; Plus tard dans l'année, le pronom je : « Moi, je mange le gâteau. »	- le pronom tu : « Toi, tu manges le gâteau » ; - le pronom on : « On a été chez mamie et on a mangé le gâteau. »	- Utiliser les pronoms nous et vous : « Avec les CP, nous avons mangé un gâteau », « Vous, vous mangez un gâteau et pas nous. »
Construire à l'oral un système de temps de plus en plus efficace	- Utiliser dans la première partie de l'année, le présent : « Il mange le gâteau » ; - En fin d'année, un système à trois temps : présent/passé composé/présent à valeur de futur proche (aller) : « Moi, je fais du toboggan. J'ai joué à la balançoire et je vais faire du vélo. »	- l'imparfait et le passé composé : « Moi, j'étais dans la cour. J'ai fait du vélo » ; - le conditionnel : « Moi, je serais un voleur et toi, tu serais un gendarme. »	- un système à trois temps : imparfait/plus-que-parfait/imparfait à valeur de futur dans le passé (aller) « Moi, j'étais sur un toboggan. J'avais fait de la balançoire et j'allais faire du vélo » ; - le futur simple : « Quand on écrira aux correspondants » ; un système à deux temps : futur/futur antérieur : « Quand on ira chez les correspondants, on aura déjà été au spectacle et on pourra leur raconter l'histoire. »
Formuler des énoncés de plus en plus complexes.	- Coordonner des propositions grâce à de premiers connecteurs : et/et puis : « Il monte sur le banc et puis il lance le ballon et puis il saute. »	- Utiliser dans son énoncé de nouveaux connecteurs temporels et spatiaux : d'abord/ensuite/après/pendant, etc. : « D'abord j'ai lancé le ballon et après j'ai sauté dans le cerceau » ; - Utiliser de nouveaux connecteurs afin de subordonner les propositions : parce que/que/qui : « Moi, je n'ai pas mon manteau parce qu'il est resté dans la voiture. »	- Utiliser de nouveaux introducteurs de complexité : où/quand/pour que/si/comme, etc. : • « Là, c'est la maison où le loup a mangé le petit chaperon rouge. » • « Le chevreau s'est caché dans l'horloge pour que le loup ne le voie pas. » • « Quand je vais à la boulangerie, la boulangère me donne un bonbon. » « Comme il fait chaud, elle va boire de l'eau. »