

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Lexique et compréhension des textes

Jacques Crinon
Université Paris-Est Créteil
(IUFM de l'académie de Créteil)
Équipe CIRCEFT-ESCOL

Novembre 2011

Enjeu

Développer des stratégies d'exploitation du vocabulaire et mettre en œuvre une régulation de la compréhension des écrits.

Le bon sens pédagogique accorde une grande importance à la connaissance du vocabulaire dans les activités de lecture : pour comprendre un texte il s'agirait surtout de connaître chacun des mots qui le constituent ; l'étendue du vocabulaire d'un élève serait la condition de ses bonnes performances de compréhension en lecture. D'où des pratiques de lecture en classe où l'explication des mots occupe une partie importante du temps, d'où aussi des manuels où les textes à lire sont accompagnés de nombreuses notes de vocabulaire, d'où enfin, dans certains textes destinés aux apprenants en langue seconde ou étrangère, un étalonnage de la difficulté des textes en fonction du nombre de mots différents qu'on y trouve. La même représentation de la lecture prévaut chez beaucoup d'élèves. Babin et Dezutter (2011) mettent en évidence la prégnance de celle-ci en interrogeant des élèves de quatrième année du secondaire. Réciproquement, il est courant d'entendre dire qu'un des bénéfices de la lecture est d'enrichir son vocabulaire.

D'une certaine façon, la recherche confirme ces affirmations, qu'il s'agisse du rôle des connaissances lexicales dans le processus de lecture et de compréhension ou du rôle, en retour, de la fréquence des pratiques de lecture sur le développement du lexique mental : on peut en effet observer, dans de nombreuses études, des corrélations statistiques entre connaissance des mots et compréhension des textes écrits (Anderson & Freebody, 1981 ; Nagy, Berninger & Abbot, 2006). Poser ce constat ne suffit cependant pas, encore faut-il examiner de quelle manière connaître les mots participe à la compréhension d'un texte et lire contribue à faire apprendre des mots, au sein d'un ensemble de processus plus complexes. Il serait en effet réducteur de ramener la compréhension en lecture à l'identification des mots et de limiter l'apprentissage du vocabulaire à une imprégnation des mots rencontrés.

Identification et compréhension

Lire un texte aboutit à se construire une représentation mentale de la situation décrite par ce texte. De cette suite de mots à cette représentation – ce « modèle mental » (Johnson-Laird, 1983) –, interviennent et se combinent plusieurs traitements, à différents niveaux. Chaque mot (c'est-à-dire, à l'écrit, la suite de graphèmes qui le constitue) est retrouvé en mémoire, dans un lexique mental dont chaque entrée associe une forme écrite, une forme orale et un signifié – un concept. Au mot est aussi associé un ensemble de caractéristiques qui régit la manière dont il se combine avec les autres dans l'énoncé : catégorie grammaticale (c'est par exemple un verbe, pas un nom, ni un déterminant...), règles de construction (ce verbe n'admet pas de complément, alors que cet autre demande un complément introduit par telle préposition...), règles de sélection sémantique (ce verbe exige un sujet animé...). La connaissance des mots du texte est bien une condition nécessaire à la lecture de celui-ci. C'est leur identification, instantanée dès lors que l'apprenti lecteur a automatisé les procédures de correspondance entre graphèmes et phonèmes, qui garantit une lecture courante, dégageant ainsi des ressources attentionnelles pour d'autres traitements cognitifs. Quels sont ceux-ci ? À partir de la surface linguistique de l'énoncé, le lecteur bâtit un ensemble de propositions sémantiques, d'informations minimales articulées logiquement et hiérarchisées. Et à cela, pour arriver à une représentation complète de la situation, le lecteur ajoute des informations qui ne sont pas explicitement présentes dans le texte, mais que celui-ci appelle. Ainsi, lire un énoncé comme « J'ai écouté la météo et j'ai pris mon parapluie » nécessite en premier lieu d'identifier chacun des mots qui le composent et de combiner ceux-ci pour se faire une image de la situation : l'action « écouter », évoquée ici dans le passé, a deux arguments, un agent (l'énonciateur) et un objet (« météo ») ; de même pour « prendre », avec le même agent et l'objet « parapluie » ; ajoutons aussi, pour compléter cette représentation propositionnelle, que la possession du parapluie est attribuée à l'énonciateur et que les deux propositions « écouter la météo » et « prendre un

parapluie » sont reliées par un « et », indice d'une relation qui reste à construire par le lecteur (énumération ? enchaînement chronologique ? relation de cause à conséquence ?). L'information concernant le possesseur du parapluie, relativement peu importante dans la situation, sera probablement rapidement oubliée. En revanche, la représentation de la situation ne sera complète que si le lecteur active ses connaissances antérieures sur ce type de situations de la vie quotidienne pour inférer que l'énonciateur a appris, en écoutant les prévisions météo, que la pluie était probable et que c'est à cette cause qu'on peut attribuer son action suivante, prendre un parapluie. Ainsi, de proche en proche, le lecteur intègre-t-il de nouvelles informations à un modèle mental du texte en construction, de la compréhension locale des mots et des phrases où ceux-ci s'assemblent à une représentation globale de la situation, dans l'interaction de processus ascendants et descendants¹.

C'est pourquoi les aides fournies au lecteur sous forme d'informations supplémentaires possèdent une efficacité différente selon qu'elles concernent la signification des mots ou qu'elles permettent de faire des inférences et de combler les « trous sémantiques » du texte. Une recherche conduite avec des élèves de la fin de l'école primaire a comparé les effets, sur la construction de la cohérence de la signification du texte, de notes de vocabulaire et de notes « inférentielles » ; elle conclut à la supériorité du second type d'aide (Marin *et al.*, 2007) ; en outre ces aides sont particulièrement opérantes lorsqu'elles sont proposées sous une modalité de présentation informatisée qui aide les jeunes lecteurs à les intégrer, au fur et à mesure, à leur représentation du contenu du texte² (Crinon *et al.*, 2007).

Les mots inconnus et le recours au contexte

L'identification des mots apparaît ainsi comme une condition nécessaire, mais pas suffisante, de la compréhension du texte. Les différences dans la « qualité lexicale » (le nombre de mots connus et la qualité des représentations orthographiques) explique une bonne partie des différences de performance en compréhension (Perfetti, 2010). Mais la maîtrise des stratégies de construction de la représentation mentale est également un facteur essentiel de cette performance.

Ignorer certains mots du texte bloque-t-il la compréhension ? Pas toujours, si la proportion des mots inconnus n'est pas trop grande³. S'appuyer sur le contexte, c'est-à-dire sur le modèle mental en construction, permet de faire des hypothèses sur la signification du mot qui manque. Tout texte comporte des « trous sémantiques », des « blancs », de l'implicite, et une bonne partie de l'activité mentale du lecteur consiste à remplir ces blancs, en procédant à des inférences, comme nous venons de le voir. De la même manière, le lecteur va tenter de réparer les ratés de la communication, qu'ils proviennent des imperfections du texte lui-même ou qu'ils soient dues à l'insuffisance de ses connaissances.

De ce point de vue, il faut distinguer les mots inconnus et les mots connus mais présents avec un autre sens que celui que connaît l'apprenti lecteur, tout aussi perturbateurs pour la compréhension. En ce qui concerne les mots inconnus, la situation n'est pas tout à fait la même dans les textes informatifs et dans les récits. Dans le premier cas, un mot complètement nouveau appartient souvent au vocabulaire spécialisé d'une discipline scientifique. Il est monosémique et son sens peut souvent être déduit du

¹ Pour une synthèse plus complète concernant les processus de compréhension en lecture, on pourra se reporter par exemple à Gaonac'h et Fayol, 2003.

² En effet, le bon usage des notes n'est pas spontané et doit être enseigné ; certains élèves lisent les notes de bas de page indépendamment du texte lui-même. Dans la recherche évoquée, étaient comparées les performances en lecture d'élèves disposant du texte et des notes les uns sur support papier (notes de bas de page), les autres sur support numérique ; dans ce dernier cas, les notes étaient disponibles à la demande, en cliquant sur le mot ou l'expression annotée. La condition « ordinateur » s'est révélée plus favorable que la condition « papier ».

³ Selon une étude de Carver (1994), le seuil où un texte est jugé difficile par les élèves de la fin du primaire est atteint lorsque le texte comporte 2 % de mots inconnus.

contexte ; il est répété et, parce qu'il s'agit justement d'un mot rare, il arrive fréquemment que, dans un souci de vulgarisation, il soit glosé dans le corps même du texte⁴. Les auteurs de récits, eux, répètent peu les mêmes mots ; mais la présence récurrente de mots rattachés à la même notion peut aider à inférer la signification d'un mot ignoré (pour décrire l'état mental de son personnage, l'auteur déploiera par exemple le vocabulaire de la peur : effrayé, inquiet, alarmé, terrifié, apeuré...). Plus redoutables encore que les mots inconnus sont les mots polysémiques dont le lecteur connaît une autre signification que celle qui est pertinente dans le texte. Identifier le mot consiste à le reconnaître et à en actualiser une signification compatible avec le contexte immédiat et avec la représentation partielle déjà construite. Or un mot polysémique peut donner aux élèves une impression de familiarité qui les égare. Ainsi, dans une classe de CM2 confrontée à la lecture du mythe de l'anneau de Gygès, le mot « chaton » a posé des problèmes à beaucoup d'élèves : le chaton de la bague qui, tourné vers l'intérieur, rendait son possesseur invisible a été pris pour un animal, conduisant à une représentation incohérente de la situation⁵.

Être capable d'utiliser le contexte pour accéder à un sens nouveau d'un mot est une des caractéristiques des bons lecteurs. En effet, réguler sa lecture en évaluant en permanence la cohérence de la représentation construite est une des composantes de l'activité de compréhension. Dans l'exemple précédent, les élèves qui se sont posé la question : « Alors qu'est-ce qui est magique, la bague ou le chaton [c'est-à-dire l'animal] ? » ont pu remettre en cause le sens de « chaton » dans ce contexte. À l'opposé, les lecteurs en difficulté, parce qu'ils croient que lire consiste à juxtaposer les significations des phrases ou des éléments du texte, construisent une signification « en ilots », sans chercher à construire une cohérence globale de la situation décrite, et sans mettre en œuvre de stratégies de régulation permettant de détecter et de résoudre les problèmes de compréhension rencontrés, y compris les interprétations de tel ou tel mot incohérentes avec le modèle mental du texte.

C'est dire à quel point la question de la compréhension des mots est difficilement dissociable de l'apprentissage des stratégies de compréhension des textes. Poser aux élèves, au début d'une séance de lecture, la question : « Quels sont les mots que vous ne comprenez pas ? », non seulement ne permet pas de détecter les difficultés rencontrées avec les mots polysémiques, mais détourne les élèves de ce qu'ils ont ici à apprendre : développer des stratégies d'inférence et de régulation de la compréhension, et acquérir ainsi une autonomie dans cette régulation du processus de lecture.

Le recours à la morphologie et aux champs sémantiques

Outre le recours au contexte, un autre type de stratégie joue un grand rôle pour accéder au sens des mots inconnus : l'appui sur la morphologie. Beaucoup de mots français sont morphologiquement complexes, c'est-à-dire formés d'une base et d'un affixe : par exemple est « incroyable » ce qui n'est pas croyable (préfixe « in » négatif + « croyable ») ; est « croyable » ce qui peut être cru (« croire » + suffixe « able », qui peut être). Sur le même modèle, on peut comprendre, si l'on connaît le sens de « calculer », qu'un nombre « incalculable » ne peut pas être calculé ou, si l'on connaît « manger », qu'un plat « immangeable » ne peut pas être mangé...

La prise de conscience de cette créativité lexicale de la langue, qui permet de former des néologismes à l'infini à partir d'un petit nombre de règles et d'affixes, permet aussi à l'apprenti lecteur d'enrichir et de structurer son lexique mental. Colé et ses collègues (2004) citent des travaux anglophones qui montrent un rôle croissant des connaissances morphologiques dans la lecture des mots isolés, ainsi que dans la compréhension des textes, entre la 3^e et la 6^e année de scolarité. De plus, les recherches empiriques conduites par cette équipe mettent en évidence que la morphologie joue déjà un rôle dans le début de l'apprentissage de la lecture. « Les connaissances morphologiques implicites des apprentis lecteurs

⁴ Sur la reformulation des mots techniques dans le discours de vulgarisation scientifique, voir Delavigne, 2009.

⁵ L'exemple est emprunté à Desault, 2011.

[interviendraient] dans un premier temps indirectement dans la lecture débutante comme une “aide lexicale” à la reconnaissance des mots écrits. Puis ces connaissances seraient “relayées” progressivement par des connaissances morphologiques explicites dont le développement dépendrait non seulement de l’acquisition de l’orthographe et d’un enseignement morphologique explicite, mais aussi d’une certaine exposition à l’écrit. » (Colé *et al.*, 2004, p. 745).

Identifier un mot lors de la lecture ne consiste pas à retrouver un item dans une liste aléatoire, mais à accéder à un ensemble structuré d’éléments stockés dans la mémoire à long terme. Structuration morphologique en familles de mots, nous venons de l’indiquer, mais aussi structuration sémantique. Le vocabulaire n’est pas un répertoire d’étiquettes des objets du monde, mais un système où les unités prennent sens les unes par rapport aux autres, dans des relations de proximité avec les unités qui comportent les mêmes traits sémantiques, ou d’opposition qui permettent de définir d’autres traits sémantiques. Ainsi le vocabulaire se structure à partir de grandes catégories (animé / non animé, concret / abstrait...) et dans un emboîtement d’hyperonymes et d’hyponymes (la joie et la crainte sont deux sentiments), d’oppositions (la tristesse est le contraire de la joie), de relations de gradation (le crainte et l’épouvante se distinguent par l’intensité de ce qui est éprouvé), de relation avec un « prototype » (« moineau » est plus proche d’« oiseau » que « pingouin ») etc.⁶. Cette structuration arborescente ou en réseau de la mémoire sémantique a des conséquences dans l’activation de la signification des mots lors de la lecture : la compréhension d’un mot fait appel, non seulement aux connaissances directement associées à ce mot, mais aussi aux connaissances associées aux mots surordonnés⁷.

Enseigner le vocabulaire en insistant sur sa structuration sémantique⁸ est donc utile, non seulement parce que relier ce qui est nouveau à ce que l’élève sait déjà facilite la mémorisation, mais aussi parce que la compréhension des mots et des textes lors des lectures en sera facilitée. En outre il faut prêter une attention particulière aux mots des savoirs. Il est certes important de fournir aux élèves un large registre lexical pour parler de l’expérience quotidienne, désigner les objets et plus encore rendre compte des états mentaux. Mais les élèves ont aussi de plus en plus besoin au fur et à mesure qu’ils avancent dans leurs cursus scolaire, de lire et d’utiliser des textes de savoir, dans les différentes disciplines. Lire, à l’école, c’est souvent lire pour apprendre.

Comme le souligne Nonnon (2008), lorsque les mots des savoirs dans les disciplines sont des mots polysémiques (« sommet, milieu, échelle, échange, carte... »), il ne suffit pas d’aider les élèves à ne pas en confondre les différentes significations et de préciser avec eux ce que tel mot désigne dans une discipline donnée. Ainsi, apprendre le sens d’« échelle » en géographie et en mathématiques n’est pas du même ordre que de repérer sa référence banale (l’échelle à laquelle on grimpe). Maîtriser le sens de ces mots demande d’avoir construit les concepts correspondant, en intégrant à chaque fois le terme dans différents réseaux conceptuels, de plus en plus complexes au fur et à mesure qu’on avance dans l’étude des disciplines concernées⁹. Il s’agit en outre de construire certes les spécificités des emplois dans des

⁶ Un lien a pu être établi, chez les jeunes enfants, entre entraînement à la catégorisation et développement lexical (voir Florin, 1999).

⁷ Empruntons un exemple à Lieury (2011) : un éléphant a une trompe, cette caractéristique lui est directement associée. A-t-il un cerveau ? oui puisqu’il appartient à la catégorie des animaux.

⁸ Ainsi ont pu être proposées des démarches d’élaboration de cartes conceptuelles, à partir de listes de mots que les élèves associent à un mot familier de départ.

⁹ « La notion d’échanges en biologie suppose pour les élèves de CM de commencer à faire le lien entre différentes grandes fonctions (digestion, respiration...) à travers l’idée commune de transformation et solubilisation des nutriments, de diffusion à travers une membrane, de passage dans le sang ; cette notion d’échange sera reprise dans la scolarité ultérieure, à un autre niveau de conceptualisation, dans l’idée de réaction chimique, de métabolisme, en relation avec le concept d’énergie. [En géographie] on a vu la complexité du réseau conceptuel que les élèves commençaient à entrevoir autour du lien entre industries : notions de transformation de matières premières en produits de base puis en produits finis, de

contextes propres à une discipline, mais aussi de comprendre comment ces mots polysémiques circulent entre leurs différents contextes d'emploi.

Apprendre des mots en lisant

Après avoir examiné la question du rôle des connaissances lexicales dans l'activité de lecture, intéressons-nous à présent au rôle de la lecture dans l'accroissement de ces connaissances lexicales.

Que savons-nous du développement du vocabulaire des enfants d'âge scolaire ? Nous disposons, pour les enfants français, de la vaste enquête d'Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin (1978). Celle-ci a concerné 2800 enfants de l'école élémentaire, du CE1 au CM2. À partir d'un vocabulaire de référence établi avec des adultes, les enfants ont été invités à porter un jugement de connaissance, sur une échelle de cinq points, à propos des mots écrits qui leur sont présentés ; on leur demandait aussi de définir ces mots. Un des résultats majeurs de cette recherche est que le nombre moyen de mots connus augmente de 1300 environ chaque année. Mais l'augmentation est moindre pour les mots très connus et les participants échouent à définir beaucoup des mots qu'ils déclarent connaître. Les différences de performances entre enfants de milieux sociaux contrastés sont importantes et augmentent avec l'âge ; elles touchent aussi la manière de définir les mots (définitions catégorielles et abstraites vs. définitions empiriques par l'usage ou des traits descriptifs) (Florin, 1999).

Les écarts d'un enfant à l'autre s'accroissent encore au collège, selon Lieury (1996), dont l'étude montre en outre un décalage important entre le vocabulaire connu par les élèves et le vocabulaire présent dans les manuels scolaires. L'accroissement des écarts d'acquisition du vocabulaire est également attesté par les recherches conduites avec des élèves anglophones (voir par exemple Biemiller & Slonim, 2001).

Le développement du vocabulaire semble étroitement lié aux rencontres avec les textes écrits, dès la petite enfance. Ainsi par exemple Sénéchal (2000) met en évidence un lien statistique entre fréquence et variété des lectures aux jeunes enfants par les parents et étendue du vocabulaire de l'enfant.

Le rôle de la compréhension des mots en contexte, lors des lectures, est bien documenté en langue anglaise. Une série de recherches a mis en évidence que les enfants « apprennent la signification des mots lorsqu'ils lisent, même lorsqu'ils ne lisent pas dans le but d'apprendre ces mots » (Nagy, 2010). Dans une métaanalyse des recherches disponibles sur le sujet, Swanborn et de Glopper (1999) concluent que les enfants retiennent une proportion notable, bien que modeste (environ 15 %) des mots inconnus qu'ils rencontrent en lisant. Nagy (2010) insiste sur l'effet cumulatif d'un tel effet, puisqu'un rapide calcul montre que, si un élève lit régulièrement pendant 25 minutes par jour, il acquiert environ 1500 mots par an, chiffre que nous pouvons mettre en rapport avec les résultats de l'enquête française d'Ehrlich et son équipe.

Mais, d'un point de vue didactique, peut-on s'en remettre à une exposition fréquente à l'écrit, à travers les lectures, pour l'apprentissage du vocabulaire ? Plusieurs objections ont été faites. En premier lieu tous les contextes ne permettent pas d'acquérir le sens des mots nouveaux et les mots peu fréquents semblent peu concernés par cet apprentissage « incident ». En outre, tous les élèves ne bénéficieraient pas de la même manière de ce type d'apprentissage, car apprendre les mots en contexte dépend de la compétence à lire (McKeown, 1985). Cependant, Nagy (2010) rappelle que les travaux de son équipe ne mettent pas en évidence une telle relation entre l'apprentissage incident du vocabulaire lorsque les élèves lisent et leur niveau de lecture. Il interprète ces résultats, divergents en fonction des méthodologies utilisées, en faisant l'hypothèse d'un apprentissage lexical par association avec d'autres mots lorsqu'un mot est rencontré à proximité de ceux-ci. Processus assez différent du raisonnement par inférence observé dans d'autres travaux concluant à l'étroite relation entre le niveau de lecture et l'acquisition des mots nouveaux en lisant.

localisation, de services et de main-d'œuvre, d'achat et de vente, de distribution, de transport, de débouchés et de marché, d'échelle locale ou internationale... » (Nonnon, 2008, p. 60).

Peut-être peut-on attribuer un rôle particulier à la lecture des textes littéraires dans cet apprentissage incident des mots. Chabanne et ses collègues (2008), analysant des dispositifs alliant activités lexicales et interprétation de textes littéraires, avancent que « dans l'association d'un fragment fictionnel complexe et d'un vocable, [...] l'œuvre littéraire [fournirait] pour la mémoire du lecteur ce qui est l'équivalent des exemples du dictionnaire : un contexte prototypique, une micro-fiction, qui permet de visualiser/imaginer le sens, de le "sentir" intuitivement. » (p. 90).

Certains chercheurs se sont, de manière alternative, intéressés aux effets de l'enseignement direct du vocabulaire sur la capacité à comprendre les textes. Ainsi des gains statistiquement significatifs dans la compréhension en lecture ont été observés à la suite d'un enseignement systématique du vocabulaire, mais seulement lorsqu'une durée supérieure à vingt minutes était consacrée à chaque mot (McKeown *et al.*, 1983). La généralisation d'un tel enseignement dans le quotidien des classes semble donc peu réaliste et il est difficile de se fonder uniquement sur ce type de stratégie didactique pour faire progresser les connaissances lexicales des élèves et les compétences en lecture qui les accompagnent.

Sans doute est-il ainsi nécessaire de ne négliger aucune piste, qu'il s'agisse d'enseigner le vocabulaire de manière systématique et structurée¹⁰ ou d'accroître le temps consacré à la lecture, en classe et hors de la classe, en tablant sur l'apprentissage incident des mots fréquemment rencontrés mais aussi sur des aides systématiques à la compréhension des mots, lors des séances de lecture en classe. Puisque la lecture est un puissant moyen d'acquérir du vocabulaire, qu'il s'agisse de la forme orthographique des mots connus à l'oral, de mots entièrement nouveaux, ou de significations nouvelles de mots déjà connus, il s'agit d'amorcer et de favoriser un apprentissage en spirale, observé d'ailleurs aussi dans bien d'autres apprentissages : la lecture est d'autant plus efficace et facile que le vocabulaire du lecteur est étendu et la fréquence des lectures renforce la mémorisation des mots rencontrés et donne aussi accès à des mots nouveaux, rendus ensuite disponibles pour la lecture d'autres textes, ce qui renforce encore les compétences de lecture antérieures.

Quelles aides dans la classe ?

Quelles aides envisager en classe pour que les élèves, lorsqu'ils lisent des textes, ne soient pas arrêtés par leurs ignorances lexicales et pour favoriser le rôle de ces lectures dans le développement de leur vocabulaire ?

Plusieurs propositions découlent des analyses précédentes.

- ▶ Engager les élèves à utiliser leurs connaissances de la morphologie, travaillées par ailleurs spécifiquement, pour faire des hypothèses sur la signification des mots inconnus en les rapprochant de mots de la même famille.
- ▶ Les encourager, de la même façon, à s'appuyer sur des connaissances partielles de certains mots, lorsque les réseaux des relations avec des mots sémantiquement proches sont encore mal assurés, pour tenter des hypothèses.
- ▶ Les entraîner à utiliser le contexte pour approcher la signification d'un mot nouveau ou dont la signification connue ne convient pas. Un mot rare est souvent paraphrasé dans le contexte immédiat. Reasonner par inférence pour trouver une signification vraisemblable dans la situation est aussi une manière de faire à privilégier. Dans ce cas comme dans le précédent, il restera à vérifier ensuite que l'hypothèse proposée est compatible avec les sens possibles du mot, en langue.
- ▶ Les conduire à réguler de manière de plus en plus autonome leur compréhension du texte. Détecter d'éventuelles incohérences dans leur représentation provisoire de la situation les amènera notamment à remettre en question la signification d'un mot et à faire d'autres hypothèses sur celle-ci.

¹⁰ Bentolila (2007) insiste ainsi sur l'importance des « leçons de mots » régulières.

- ▶ Clarifier fréquemment avec les élèves de ce qu'est la lecture : construire des images mentales de ce que dit le texte, relier logiquement les informations du texte les unes aux autres, mobiliser ses connaissances antérieures sur le sujet pour compléter les « blancs » du texte, contrôler en permanence la cohérence des informations rencontrées avec ce qu'on a déjà construit de la situation décrite. Il importe que le travail sur le vocabulaire des textes ne conduise pas les élèves à se méprendre sur les stratégies à mettre en œuvre pour lire. Les élèves en difficulté en lecture, non seulement n'ont pas acquis ces stratégies de compréhension, mais se font une représentation fautive de ce qu'il faut faire pour lire, pensant qu'il suffit d'identifier les mots, et restent très dépendant des sollicitations et des questions de l'enseignant, ainsi que l'a montré Goigoux (Goigoux, 2000 ; Goigoux & Cèbe, 2011).
- ▶ Multiplier les lectures, en alternant des textes « trop » faciles favorisant une identification de plus en plus rapide des mots connus et leur complète mémorisation ainsi que la mise en œuvre aisée des processus de compréhension et des textes permettant de rencontrer un lexique plus étendu et des problèmes susceptibles de faire travailler des stratégies nouvelles. Relire plusieurs fois des textes déjà connus.
- ▶ Apporter des aides spécifiques, lorsque le lexique du texte proposé et le niveau des élèves (ou de certains élèves) l'exige. Les notes (marginales plutôt que de bas de page, sur les documents électroniques, les notes hypertextuelles) peuvent, comme nous l'avons indiqué plus haut, constituer de telles aides. Des explicitations lexicales préalables à la lecture du texte en sont une autre forme : par exemple, sous forme de situations orales de découverte de l'univers évoqué par le texte et de familiarisation avec les mots qui permettent d'en parler. L'explicitation directe du sens du mot par l'enseignant est également un moyen simple et efficace d'aider à la compréhension du texte et de faire acquérir les significations des mots (Biemiller & Boote, 2006).
- ▶ Faire de certains des textes lus le point de départ d'un travail spécifique de structuration du lexique en s'attachant à quelques mots : analyse des ressemblances et différences avec des mots déjà connus, production de contextes de réemploi, rédaction de définitions, reprise et réemploi périodique dans le temps... En fin de compte, créer un intérêt pour les mots eux-mêmes, une curiosité pour les mots nouveaux, leur histoire, leurs relations peut être un moteur des apprentissages lexicaux¹¹.

En revanche, l'utilisation des dictionnaires, privilégiée parfois par les enseignants au cours des activités de lecture pour pallier les ignorances lexicales des apprentis lecteurs, doit être envisagée avec prudence. Certes, la maîtrise des dictionnaires est gage d'autonomie et l'initiation systématique à leur usage est un objectif à poursuivre. Cependant, en cours de lecture, le dictionnaire ne peut constituer une aide qu'à titre de vérification des hypothèses déjà faites, sauf à empêcher l'activité d'inférence et de construction d'une représentation cohérente de la situation qu'on cherche à obtenir des apprentis lecteurs. En outre, un recours au dictionnaire pendant la lecture hache celle-ci, interrompt cette activité de mise en cohérence des informations et peut même brouiller, chez certains élèves, la compréhension de la nature de l'activité de lecture, assimilée alors à tort à l'unique recherche du sens des mots.

Il n'est donc pas question de nier la relation étroite entre les connaissances lexicales et les compétences en lecture. Perfetti (2010) utilise l'image d'un « triangle d'or du savoir-lire » constitué par l'identification des mots, le vocabulaire et la compréhension, où les connaissances lexicales réalisent la nécessaire médiation entre les deux autres termes. Ce lien est une des raisons qui doivent conduire les enseignants à accorder une grande attention au développement des connaissances lexicales de leurs élèves, à tous les niveaux de la scolarité, et particulièrement pour les élèves en difficulté : chez ceux-ci le déficit du vocabulaire et les mauvaises performances en lecture vont de pair. Cependant, l'enseignement du lexique ne constitue pas un prérequis à celui de la lecture et de la compréhension en lecture. En la matière, les

¹¹ Nous ne tenterons pas ici de répertorier l'ensemble des situations d'apprentissage systématique du lexique. On pourra notamment se reporter aux propositions innovantes de David (2003).

causalités mises en évidence par la recherche sont circulaires, ce qui incite donc à poursuivre en même temps des objectifs d'enseignement du vocabulaire et des stratégies de compréhension. En outre, autant au moins que l'étendue de leur vocabulaire, c'est la nature de leurs connaissances lexicales qui différencie les élèves en réussite des élèves en difficulté : les premiers, avant même la fin de l'école primaire, possèdent un vocabulaire plus abstrait, plus proche de celui des textes à lire à l'école (Chall & Jacobs, 2003), moins limité aux mots, aux acceptions et aux désignations souvent très englobantes de l'oral conversationnel, et sont plus capables de paraphraser de manière abstraite les mots qu'ils connaissent, par des définitions (Florin, 2009). C'est donc bien dans le cours même des activités de lecture et d'apprentissage, dans tous les domaines et les disciplines de l'école, que peut se jouer la réduction de ces inégalités, au-delà des nécessaires leçons de vocabulaire.

Références

- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (p. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Babin, J. & Dezutter, O. (2011, à paraître). Accéder au point de vue d'apprenants adolescents par le croisement de données : le cas d'une recherche sur le rapport à l'annotation du texte narratif. Symposium « Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ? ». Réseau Éducation Formation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 12-13 septembre 2011.
- Bentolila, A. (2007). *L'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413-437.
- Chabanne, J.-C., Cellier, M., Dreyfus, M. & Soulé, Y. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. In F. Grossmann & S. Plane (Éds.), *Les apprentissages lexicaux* (p. 85-101). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Chall, J.S. & Jacobs, V.A. (2003). The Classic Study on Poor Children's Fourth-Grade Slump. *American Educator*.
En ligne : <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2003/index.cfm>
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année psychologique*, 104(4), 701-750.
- Crinon, J., Legros, D., Marin, B. & Avel, P. (2007). Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques. *Alsic*, 10. En ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/crinon/alsic_v10_03-rec3.htm.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. In B. Germain, I. Le Guay & N. Robert (Dir.), *Le manuel de lecture au CP* (p. 53-63). Paris : Scérén et Savoir Livre.
- Delavigne, V. (2009). Les mots de l'autre. Approche contrastive des discours de vulgarisation. In F. Grossmann, M.-A. Paveau & G. Petit (Coord.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (p. 189-213). Grenoble : Ellug.
- Desault, M. (2011). *Le rôle de la littérature et de la philosophie pour enfants dans l'éducation aux valeurs. Quels gestes professionnels ?* Doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paul Valéry, Montpellier.
- Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron, G. & Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : PUF.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (coord.) (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : CNEFEI.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2011). Comprendre et mémoriser les récits à l'école. Se souvenir de ce que le texte ne dit pas. In G. Toupiol (dir.), *Mémoire, langages et apprentissage* (p. 33-52). Paris : Retz.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Lieury, A. (1996). Mémoire encyclopédique et devenir scolaire : étude longitudinale d'une cohorte sur les quatre années du collège français. *Psychologie et psychométrie*, 17(3), 33-44.
- Lieury, A. (2011). Mémoire et apprentissage : des méthodes d'apprentissage aux programmes de stimulation cérébrale. In G. Toupiol (dir.), *Mémoire, langages et apprentissage* (p. 9-32). Paris : Retz.
- Marin, B., Crinon, J., Legros, D. & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique. Quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de Pédagogie*, 160, 119-131.
- McKeown, M.G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 20, 482-496.
- McKeown, M., Beck, I., Omanson, R. & Perfetti, C. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on the knowledge and use of word: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3-18.
- Nagy, W. (2010). The word games. In M.G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (p. 72-91). New York: The Guilford Press.
- Nagy, W., Berninger, V. & Abbot, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Nonnon, É. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. In F. Grossmann & S. Plane (Éds.), *Les apprentissages lexicaux* (p. 43-69). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. In M.G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (p. 291-303). New York: The Guilford Press.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186.
- Swanborn, M.S.L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.