

Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention ⁱ

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe

Enseignants-chercheurs au laboratoire ACTé (EA 4281)
Université Blaise Pascal Clermont2

Les recherches récentesⁱⁱ donnent raison aux professeurs qui attribuent au manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques une grande part des difficultés de lecture de leurs élèvesⁱⁱⁱ. C'est pourquoi toute intervention centrée sur l'amélioration des **compétences en lecture-compréhension** doit inclure un volet d'enseignement qui les prend pour cible^{iv} comme ce fut le cas dans une recherche-action réalisée au collège (au « cycle d'orientation » à Genève^v), à la suite de la publication de notre ouvrage *Lector & Lectrix*^{vi}.

Les conclusions de cette recherche nous incitent à valoriser quatre pistes en complément des activités spécifiques de vocabulaire, activités décrochées visant l'enseignement du lexique. Nos propositions, qui ont pour objectifs la compréhension, la mémorisation et l'utilisation de mots et expressions méconnus^{vii}, reposent sur des **activités contextualisées, intégrées à l'enseignement de la lecture**. Mises en œuvre par des enseignants expérimentés, soucieux de s'assurer que tous leurs élèves comprennent les textes qu'ils leur proposent, elles sont relativement simples, voire banales, mais gagneraient, selon nous, à être diffusées auprès des nouveaux enseignants qui les méconnaissent.

Ces quatre pistes illustrent aussi la conception de la recherche en éducation que nous promovons depuis des années dans une triple logique d'**observatoire**, de **conservatoire** et de **laboratoire** des pratiques d'enseignement^{viii} : observatoire pour comprendre l'activité ordinaire des professeurs, conservatoire afin d'assurer la transmission de leurs savoirs, techniques et savoir-faire, laboratoire innovant au service d'une amélioration des apprentissages des élèves qui ont le plus besoin de l'école pour apprendre.

1. Première piste : différencier en amont (« Mieux vaut enseigner que remédier »)

La première solution trouvée par les professeurs pour surmonter les difficultés lexicales de leurs élèves en lecture est de les anticiper, c'est-à-dire de procéder à ce que nous appelons une « différenciation en amont ». Avant de présenter un texte, ils dressent un inventaire *a priori* des mots ou expressions qu'ils pensent inconnus de leurs élèves puis ils en proposent une explication préalable à la lecture afin d'éviter les blocages ou les malentendus.

Les enseignants débutants ont parfois du mal à choisir les cibles de cette préparation. Le plus souvent, ils sous-estiment les difficultés de leurs élèves ou, lorsqu'ils en mesurent l'étendue, ils ont tendance à expliquer un nombre trop important de mots. Or, pour que cette option pédagogique soit féconde, il faut que les explications données ne soient pas trop nombreuses, qu'elles soient étroitement contextualisées et seulement finalisées par l'aide à la compréhension de ce texte-ci, à ce moment-là. C'est pourquoi il est souhaitable, durant l'analyse *a priori*, de distinguer parmi les mots difficiles^{ix} ceux qui sont le plus importants. Il s'agit donc de **circonscrire l'étude préparatoire** aux seuls mots qui risquent de faire gravement obstacle à la compréhension et de limiter les explications aux sens que les mots et les expressions prennent dans ce texte particulier pour ne pas submerger les élèves.

Ces choix pédagogiques doivent être explicites pour que les collégiens puissent progressivement adopter la même stratégie. Concrètement, il s'agit de leur expliquer que d'autres mots et expressions inconnus seront volontairement passés sous silence : les uns, parce qu'ils n'empêchent pas de comprendre l'essentiel du texte, les autres parce qu'ils peuvent être compris moyennant un effort de raisonnement sur les données du texte.

2. Deuxième piste : apprendre à utiliser le contexte

Rares sont les faibles lecteurs qui savent qu'il est possible d'attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte (phrastique et textuel) et sur leurs connaissances du monde. Cette compétence mérite, selon nous, d'être enseignée en tant que telle durant les ateliers de lecture.

Pour ce faire, les enseignants peuvent arrêter la lecture collective à la fin de chaque paragraphe pour demander aux élèves de dresser la liste des mots qui ont fait obstacle à leur compréhension. Ensemble, ils doivent ensuite chercher à leur donner un sens **approximatif et provisoire**, mais plausible dans l'énoncé^x. Cette recherche prend appui sur les données contextuelles, au niveau global du texte et au niveau local (phrase ou proposition). Elle exige donc le traitement approfondi d'indices syntaxiques sous la direction du professeur qui peut avoir recours à des artifices didactiques comme celui qui consiste à « schtroumpfer » un mot inconnu (dans cette phrase par exemple, les élèves seraient conduits à déduire que le mot *schtroumpfer*, précédé de la préposition *à*, est un verbe à l'infinitif). Elle peut aussi reposer sur des mises en scène dans lesquelles les mots difficiles et importants sont remplacés par des pointillés. Cela suppose que les professeurs fassent une bonne analyse *a priori* du texte pour s'assurer que le contexte permet bien de trouver le sens des mots manquants et qu'ils n'en suppriment pas trop pour que l'exercice soit réalisable. Une fois que les blancs sont remplis, on prend soin de présenter le mot original, choisi par l'auteur, dont les élèves ont proposé de nombreux substituts ou synonymes. Mais encore faut-il leur faire prendre conscience qu'il importe peu qu'ils n'aient pas trouvé le mot « juste » du moment que leur raisonnement leur a permis de lui trouver un substitut acceptable. Là encore, ces activités sont d'autant plus utiles qu'elles sont conclues par une phase de synthèse dans laquelle on attire l'attention des élèves sur les procédures qu'ils ont employées pour parvenir à donner un sens aux mots méconnus^{xi}.

Dans tous les cas, le sens donné devra être considéré comme provisoire, « jusqu'à preuve du contraire » disent parfois les professeurs. Cela signifie que les élèves doivent avoir conscience du risque pris par leur approximation. La mise en alerte qui en découle les incitera à vérifier dans la suite du texte que leur hypothèse reste plausible. Ils seront ainsi conduits à l'infirmer ou à la confirmer, le plus souvent à l'affiner.

3. Troisième piste : aider les élèves (aide directe, « en ligne »)

Les enseignants savent que le recours au dictionnaire se solde, le plus souvent, par un échec de leurs élèves pour trois principales raisons : 1) les élèves ne parviennent pas à choisir entre les multiples sens proposés (ce qui supposerait qu'ils aient déjà compris le texte source), 2) les explications données (en des termes eux-mêmes inconnus) vont souvent au-delà de leurs capacités de compréhension et 3) cette recherche les détourne trop longtemps du travail de compréhension demandé. Il n'est pas rare de voir des élèves se réfugier dans la

lecture du dictionnaire pour éviter de se confronter au texte... et au regard de l'enseignant ou de leurs camarades.

Il est donc indispensable que les professeurs apportent des aides directes, « à chaud », qui offrent l'occasion d'expliquer le sens des mots non pas de façon arbitraire et déconnectée des besoins réels des élèves (type « leçon de mots ») mais en lien direct avec ces derniers. Et si l'on admet qu'il n'y a pas meilleure façon d'apprendre, pour les élèves, que quand l'enseignement répond à une nécessité (ici, comprendre un texte) alors il importe de répondre attentivement à leur demande. D'autant qu'un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre^{xii}.

La posture la plus efficace pour offrir cette aide « en ligne » est celle d'un professeur métamorphosé en **dictionnaire parlant**, plus intelligent qu'un ordinateur donnant une explication lorsque l'élève clique sur un mot inconnu. Le professeur est, en effet, capable de deux prouesses : d'une part, délivrer une information accessible à ses élèves en fonction de leurs compétences linguistiques effectives (qu'il est seul à connaître) et, d'autre part, délivrer une information pertinente, et seulement celle-ci, dans un contexte singulier (réduction de la polysémie) ; bref une aide ajustée, économique et efficace, permettant aux élèves de poursuivre sans distraction leur quête de sens à l'échelle du texte. Conscient toutefois d'avoir fourni une signification contextualisée, le professeur alertera ses élèves ultérieurement sur la polysémie et ne laissera passer aucune occasion de tisser des relations entre les multiples sens d'un même mot dans différents contextes.

La question primordiale reste cependant celle de **la mémorisation** de la signification délivrée en contexte puisqu'une seule rencontre avec les mots, même s'ils sont correctement définis et expliqués, ne suffit pas toujours. Plusieurs recherches ont, en effet, montré que pour être acquis – c'est-à-dire compris et utilisable – un même mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés : si pour certains élèves, quatre rencontres suffisent, pour d'autres, plus de dix sont nécessaires^{xiii}.

Plusieurs scénarios didactiques permettent de surmonter cette difficulté. En voici un à titre d'exemple. Chaque fois qu'un terme est expliqué publiquement, le mot cible (ou l'expression) est rapidement noté au tableau par le professeur, sans interruption du cours des échanges avec la classe. À la fin de la séance, les mots inscrits au tableau sont relus à haute voix et leur sens en contexte est rappelé par le groupe, le professeur notant un synonyme ou une explication extrêmement succincte basée sur deux ou trois mots-clés. Un peu plus tard, avant d'effacer le tableau utilisé pour d'autres tâches, le professeur fait disparaître le mot cible et demande aux élèves de le retrouver de mémoire sur la base de la trace restante (synonyme ou autre) et du rappel du contexte. Lors du cours suivant, le professeur réécrit ces mots au tableau et sollicite les élèves pour un nouveau et très bref rappel. Cette procédure ritualisée permet ainsi d'offrir quatre occurrences du même terme et, de surcroît, de mettre en alerte les élèves sur le nécessaire effort de mémorisation à opérer avant que les mots disparaissent. Une ultime consigne consiste à leur demander de réutiliser le terme dans un autre contexte – mais dans un sens pertinent – au cours d'une activité quelconque de la classe. Le jeu qui s'ensuit est généralement très joyeux même s'il conduit parfois à des énoncés tirés par les cheveux. Son efficacité, reposant sur la combinaison d'activité de réception et de production, n'en est pas moins grande.

L'étude menée par Stahl (2003) explique en partie ces résultats prometteurs : elle montre, en effet, qu'une connaissance totale d'un mot et son utilisation flexible dans différents contextes suppose d'abord la compréhension de sa signification « principale » ou

centrale puis la prise de conscience que celle-ci change en fonction du contexte. Elle montre que des élèves qui ont vu les mots dans des contextes multiples, même sans instruction explicite, en savent plus que ceux auxquels on a expliqué les mots dans un seul contexte. Autrement dit, pour connaître véritablement un mot et pouvoir l'utiliser à bon escient, l'élève n'a pas seulement besoin d'apprendre sa définition ou le rapport logique qu'il entretient avec une catégorie ou une classe, il doit aussi et surtout comprendre que ce mot peut avoir plusieurs sens en fonction du contexte.

Pour conclure, nous dirons que s'il n'y a pas meilleurs pourvoyeurs de lexique nouveau et de connaissances du monde que les auteurs de textes, il n'y a pas meilleurs professeurs de vocabulaire que les enseignants et tout particulièrement ceux qui aident leurs élèves à les comprendre, à les organiser en mémoire au cours de l'activité de lecture elle-même, à les étudier dans de nombreux contextes et à les revoir jusqu'à ce qu'ils fassent partie du vocabulaire actif de tous les élèves. Ces derniers s'impliquent d'autant plus dans la lecture collective qu'ils comprennent que leurs difficultés de compréhension sont la conséquence de faiblesses lexicales et non d'un défaut d'intelligence et, surtout, que leur professeur est là pour les aider. Ils sont rassurés et mobilisés lorsque celui-ci n'hésite pas à se mettre à leur service, à leur expliquer le sens des mots, et qu'il ne se contente plus de leur demander de le découvrir par eux-mêmes.

4. Quatrième piste : apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

Dans l'enseignement secondaire, un premier pas est franchi lorsque les élèves s'autorisent à appeler leur professeur à l'aide quand ils sont confrontés à des difficultés lexicales (méconnaissance ou doute). Le professeur peut ensuite s'efforcer de réduire ces appels de deux manières : 1° rendre les élèves plus conscients de leurs demandes d'aide en plaçant celles-ci sous le contrôle de leur attention ; 2° les amener à prendre conscience qu'ils peuvent développer des compétences et des stratégies qui leur permettent, parfois, de se passer de soutien.

Dans ce but, les professeurs peuvent par exemple reprendre l'idée développée par Pelgrims (2009) et donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer un texte à lire. Ces jetons sont des « porteurs d'aide » : avant de commencer la lecture chacun sait qu'il pourra compter sur son professeur pour obtenir le sens de trois mots (ou de trois expressions), mais seulement trois, et que tout jeton épargné sera conservé par son propriétaire. Ce dispositif utilisé avec des groupes à effectif réduit a pour but d'apprendre aux élèves à transformer leur demande immédiate en une demande « stratégique » et donc à essayer d'évaluer quels sont les mots ou expressions auxquels, moyennant un effort de raisonnement sur les données textuelles, ils peuvent donner un sens provisoire sans nuire à la compréhension globale du texte ou ceux dont ils peuvent raisonnablement « se passer » sans nuire à la compréhension globale du texte.

Plusieurs recherches ont montré que le lecteur expert utilise systématiquement cette stratégie. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire, il se rappelle « quelque chose » de ces mots, notamment le texte dans lequel il les a rencontrés. Et même s'il n'a pas fait l'effort conscient de les traiter et de les mémoriser, ils sont bien en mémoire. Aussi, quand il les rencontre de nouveau, a-t-il déjà une vague idée de ce qu'ils signifient. Cette donnée fait mieux comprendre l'intérêt de notre seconde proposition qui consiste à demander aux

enseignants d'écrire la liste des mots méconnus au tableau et d'en donner une explication.

Les enseignants genevois qui ont mis en place le dispositif des trois jetons témoignent de son intérêt pour les apprentissages lexicaux et la plupart d'entre eux affirment que leurs élèves réfléchissent à deux fois avant de les appeler. On pourrait arguer que cette diminution a pour seule origine le fait que les élèves économisent leur « magot » sans pour autant faire l'effort de donner une interprétation aux mots inconnus. Les observations faites par les enseignants montrent qu'il n'en est rien car leurs élèves apprécient le fait de pouvoir choisir leurs mots et cherchent donc activement à leur donner une interprétation provisoire. Les professeurs jugent aussi que ce dispositif est très rassurant pour leurs élèves qui savent qu'ils peuvent encore compter sur eux (et ne pas être abandonnés à leurs seules ressources). Bref, il permet, selon eux, de rendre beaucoup plus concret le passage d'une aide systématique et automatique à un désétayage progressif dans lequel l'élève joue un rôle très important. Ils ajoutent qu'il est important de ne pas féliciter les élèves qui parviennent à faire des économies et à ne pas stigmatiser les plus dépensiers pour ne pas dévoyer le but du dispositif. Nous leur donnons raison sur ce point. Au fil du temps, les enseignants constatent aussi que les adolescents se montrent de plus en plus stratégiques. Ceux qui, en début d'intervention, dilapidaient leur capital en deux phrases (et se trouvaient fort dépourvus quand la suite était venue) changent de stratégies : avant de se précipiter à leur bureau, ils lisent le texte en entier, soulignent les mots qu'ils méconnaissent, cherchent le sens de certains, laissent tomber ceux qu'ils jugent peu importants et arrivent avec une liste de deux ou trois mots bien choisis.

Les professeurs observent aussi la fierté éprouvée par les élèves quand ils ont compris le sens de certains mots et qu'ils ont économisé des jetons pour la fois suivante. Certains se proposent d'étendre le dispositif à d'autres activités scolaires (le questionnaire, par exemple) et d'enrôler leurs collègues d'autres disciplines. Leur objectif est de faire prendre conscience à leurs élèves que les stratégies apprises dans une activité ou une matière scolaire donnée peuvent aider au traitement de tâches inscrites dans d'autres disciplines.

Bibliographie

- Bolger, D. J., Balass, M. Landen, E. & Perfetti, C. A. (2008). Contextual variation and definitions in learning the meaning of words. *Discourse Processes*, 45(2), 122-159.
- Brun-Lacour, I. (2010). *Remarques sur l'enseignement du lexique au collège*. IUFM d'Auvergne, non publié.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 4, 671-681
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, les ratés de l'apprentissage de la lecture*, n° 35, 185-206.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2011). Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 35-43.
- Cèbe, S., Perez-Bacque, M.-T., Raguideau, A.-C., von Burg, A. & Goigoux, R. (en préparation). *Lector & Lectrix II : un outil pour enseigner la compréhension en lecture aux élèves du secondaire*. Retz.
- Chall, J., Jacobs, V., & Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluations, difficultés et intervention. *Conférence de consensus sur la lecture*. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fayol.pdf>
- Feldman, K. & Kinsella, K. (2005). *Narrowing the Language Gap: The Case for Explicit Vocabulary Instruction*. *Scholastic Professional Paper*. New York: Scholastic Inc.
- Goigoux R. (2000). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes: CNEFEI (INS HEA).

- Harris, T. & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 22, 8-15.
- Nation, K., Snowling, M. J. & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 9, 2, 131-139.
- Nonnon, E. et Goigoux, R. (Dir.) (2006). Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères*, n°35.
- O.N.L. (2002). *Maitriser la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skills. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life : Essays in honor of Isabel Beck* (pp. 291-303). New-York : Guilford.
- Schwanenflugel, P. J., Stahl, S. A. & McFalls, E. L. (1997). *Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension* (Research Report n° 76). University of Georgia, National Reading Research Center.
- Stahl, S. A. (2003). How words are learned incrementally over. *American Educator*, 22, 18-19.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

ⁱ Ce texte a été rédigé d'après l'article de Cèbe, S. et Goigoux, R. (2011). Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 35-43.

ⁱⁱ Cain, Oakhill & Lemmon (2009) ; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990 ; Feldman & Kinsella, (2008) ; Harris et Hodges (1995) ; Hirsch (2003) ; Nation, Snowling & Clarke (2007) ; Perfetti (2010).

ⁱⁱⁱ Le déficit lexical n'est pas seulement la cause des difficultés, il peut aussi en être la conséquence. Les élèves qui comprennent mal ce qu'ils lisent, lisent de moins en moins et ont donc de moins en moins d'occasions d'apprendre de nouveaux mots et de nouvelles connaissances. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent (Stanovich, 1986). Ce phénomène tient à ce que, à partir de huit ans, l'essentiel des expressions et mots nouveaux appris par un élève se trouve dans les textes qu'il lit (ou qu'on lui lit) alors qu'auparavant il provenait des situations de communication orale. Les professeurs sont donc souvent placés face à un dilemme : soit ils proposent des textes riches mais dont les difficultés submergent et découragent les élèves, soit ils simplifient l'offre de lecture mais ils les sous-alimentent sur le plan lexical.

^{iv} De la recherche longitudinale qu'ils ont menée, Chall et ses collaborateurs (1990) concluent que si les élèves de milieux populaires disposent d'une connaissance de la langue suffisante pour réussir les trois premières années d'école primaire, ils ne sont pas préparés à l'abondance de mots abstraits, techniques ou littéraires qu'ils rencontrent à partir de la quatrième année. Selon eux, l'écart linguistique doit donc être considéré comme l'un des facteurs qui contribue à l'effondrement des performances des élèves au CM1 et la cause principale de l'écart de rendement entre des groupes socialement et économiquement contrastés.

^v Cèbe, Perez-Bacque, Raguideau, von Burg & Goigoux (en préparation)

^{vi} Cèbe et Goigoux (2009)

^{vii} Bolger, Balass, Landen et Perfetti (2008) ; Fayol (2003)

^{viii} <http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/du-travail-en-education-prioritaire/diaporama-r-goigoux>; Nonnon et Goigoux, 2006.

^{ix} Parmi ces mots difficiles, il y a des mots « rares » souvent monosémiques, des mots « courants » néanmoins inconnus de certains élèves et des mots « courants » employés dans un sens inhabituel (sens figuré, métaphorique...). Il y a donc des mots que les élèves savent ignorer mais d'autres qu'ils croient savoir, provoquant des faux sens durables et souvent insoupçonnables pour des professeurs inexpérimentés (Brun-Lacour, 2010). D'où l'intérêt pour eux de travailler plusieurs années de suite sur les mêmes textes afin d'accroître leurs capacités d'anticipation des difficultés des élèves.

^x Ce processus « inférentiel » (ou déductif) est celui que les jeunes enfants utilisent spontanément pour apprendre le langage oral et sous-tend l'accroissement du vocabulaire tout au long de la vie (Hirsch, 2003, p. 16).

^{xi} Cette recherche doit aussi conduire le professeur à guider les élèves vers des remarques touchant à la morphologie ou à l'étymologie des mots.

^{xii} Stahl 2003)

^{xiii} ONL (2002)