

LES COMPETENCES LEXICALES

Roland Goigoux & Sylvie Cèbe

Synthèse réalisées à partir d'extraits de la préface de LECTORINO-LECTORINETTE

Edition RETZ- 2013

- Quand les enseignants ont à se prononcer sur la cause principale des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, c'est **le vocabulaire** qu'ils incriminent.
- Un élève performant en CP connaît **deux fois plus de mots** qu'un élève faible et cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire (Hirsch 2003).

De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance, donc la vitesse de décodage, les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension :

- plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ;
- mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots.

Ainsi, ceux qui comprennent mal ce qu'ils lisent, lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. De surcroît, on sait que les élèves les plus faibles dans ce domaine sont le plus souvent issus de milieux populaires.

Une recherche menée aux USA par Chall, Jacobs & Baldwin (1990) avaient alerté l'opinion publique sur **l'effondrement des performances en lecture** en 4e année d'école primaire (**CM1** en France), elle touchait essentiellement les élèves de condition sociale modeste. Les chercheurs ont défendu l'idée que cette chute n'en était pas véritablement une car il s'agissait seulement de la mise au jour de difficultés préexistantes, mais qui n'avaient pas été détectées plus tôt. En effet, la nature des textes proposés aux élèves de cycle 3 sont essentiellement des textes longs qui contiennent de nombreux mots et expressions que les élèves ont peu rencontrés au cycle 2 : au CP et au CE1, la plupart des textes que les élèves doivent lire sont adaptés à leur niveau de décodage. Il s'agit de textes narratifs, relativement courts, qui renferment peu de difficultés dans les domaines du vocabulaire et de la syntaxe.

Selon ces chercheurs, **le déficit de vocabulaire serait donc bel et bien présent au début de l'école primaire**, mais les épreuves retenues ne permettraient pas de le repérer.

Plusieurs études confirment cette hypothèse. **Les déficits en compréhension du langage oral** mesurés en fin d'école maternelle ne sont pas de bons prédicteurs de la compréhension au cours des deux premières années, ils en sont cependant d'excellents en cycle 3 quelles que soient les compétences que les élèves démontrent dans le domaine du décodage. **Il existe une corrélation forte entre compréhension du langage oral (notamment le lexique) et compréhension en lecture.**

☞ *Dès lors, on perçoit mieux pourquoi les élèves de milieux populaires paient cher la manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales.*

Proposer des textes complexes au cours préparatoire et au cours élémentaire : une condition nécessaire, mais insuffisante...

Plusieurs études font apparaître que cette option n'est pas suffisante. Certes, elle permet bien d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, mais elle ne garantit pas que tous en profitent pour en comprendre et en mémoriser le sens. En effet, on a régulièrement observé que seuls les élèves qui disposent déjà d'un vocabulaire étendu sont capables d'apprendre des mots nouveaux au contact des textes car parce qu'ils connaissent la plupart des mots présents, ils peuvent deviner correctement ce que les autres mots veulent dire et, ainsi, augmenter leur base de connaissances. Mais leurs camarades qui ignorent le sens de la plupart des mots et qui manquent de connaissances encyclopédiques, ne peuvent combler les vides sans aide.

Il convient de se démarquer des pratiques d'enseignement qui misent seulement sur l'écoute de textes ou les **lectures « offertes »** car elles n'intègrent pas un enseignement explicite du vocabulaire.

Deux options apparaissent :

- **Le choix d'activités décontextualisées**, c'est-à-dire organisées lors de leçons de vocabulaire ; elles visent exclusivement l'enseignement du lexique et ne sont pas directement dépendantes de projets ou d'activités de lecture et d'écriture.

Quand elles sont proposées régulièrement, elles entraînent chez les élèves un accroissement du bagage lexical, un meilleur traitement des significations et ont, à long terme, un impact positif sur la qualité de leur compréhension.

Toutefois, pour qu'elles soient efficaces (au sens où le vocabulaire enseigné est compris et utilisé spontanément par les élèves), il faut que les enseignants leur accordent un temps suffisamment important et qu'ils leur en associent d'autres où le traitement des mots et des expressions est inséré dans des tâches et des contextes significatifs.

- **Le choix d'activités contextualisées**, l'encodage et le stockage d'une expression ou d'un mot nouveau sont fortement liés au contexte d'acquisition initial. Il conduit naturellement à intégrer l'enseignement du vocabulaire dans celui des échanges langagiers quotidiens, de la production de texte et de la lecture. La réutilisation du vocabulaire dans de multiples contextes doit être prolongée pendant plusieurs semaines afin que les acquisitions soient solides.

Comment choisir le vocabulaire à enseigner ?

Il convient de limiter l'enseignement aux mots qui pourraient empêcher les élèves de comprendre les idées essentielles du texte et de négliger les autres d'importance secondaire.

Cette option offre deux avantages, elle permet :

- de ne pas détourner inutilement l'attention des lecteurs du but de la lecture (la compréhension),

- de faire prendre conscience que tous les mots inconnus ne sont pas d'égale importance.

En effet, des élèves, notamment les moins performants, interrompent systématiquement leur lecture et appellent à l'aide leur enseignant dès qu'ils tombent sur un mot dont ils ignorent le sens, convaincus que toute la compréhension s'y niche.

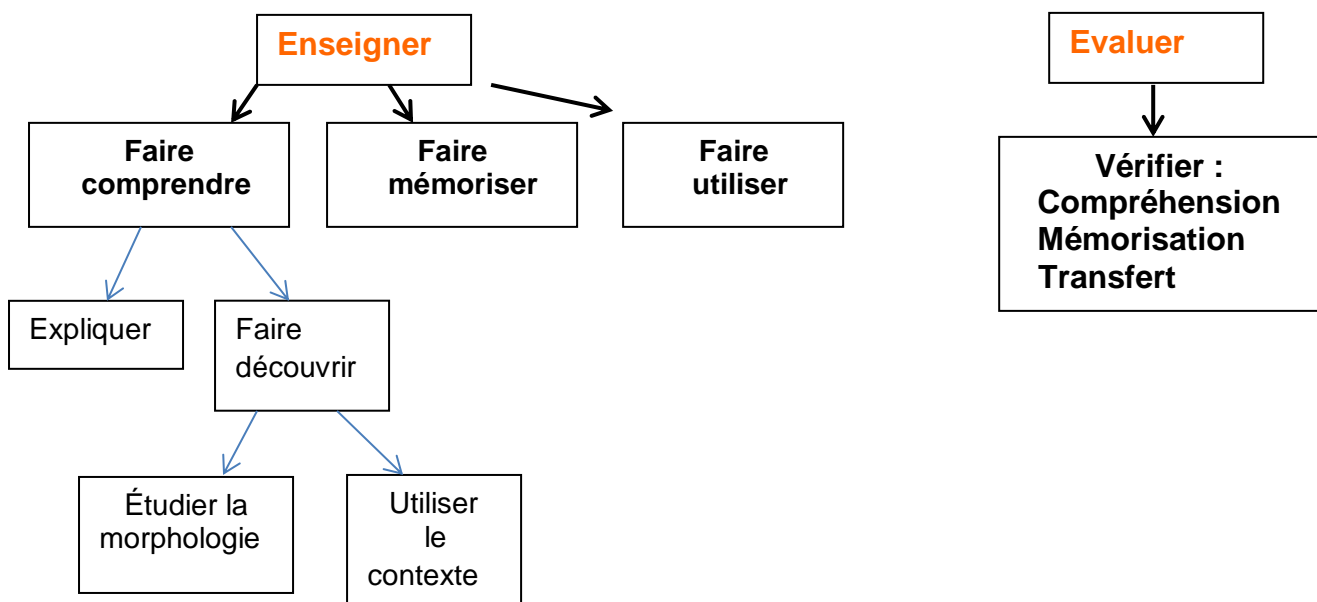
L'enseignement du vocabulaire : les pratiques enseignantes

Etude réalisées en 2011-2012

Les principales actions des enseignants sont structurées en quatre niveaux :

- les activités d’enseignement sont dissociées des activités d’évaluation.
- s’agissant de l’enseignement, trois actions principales ont été inventoriées : « **faire comprendre** », « **faire mémoriser** » (exercer, réviser) ou « **faire réemployer** » le vocabulaire étudié. « Faire » signifiant à la fois inciter et/ou aider.
- deux actions constitutives du « **faire comprendre** » ont été séparées :
 - « expliquer » selon toutes sortes de modalités : paraphraser, donner des définitions, des exemples, des illustrations, proposer des antonymes, des synonymes, etc., dans des termes accessibles aux jeunes élèves, pour affiner leur compréhension ou explorer la polysémie)
 - « faire découvrir » lorsque le maître incite les élèves à découvrir par eux-mêmes le sens du mot ou de la locution choisis.
- la catégorie « **faire découvrir** » a été subdivisée en deux actions principales :
 - selon que le mot est décomposé pour permettre une analyse morphologique
 - que son sens est inféré à partir du contexte dans lequel il est rencontré.

Grille d’analyse des actions des enseignants portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits



91 % des actions mises en œuvre par les enseignants concernent **Enseigner / Faire comprendre / Expliquer** ; très peu d’attention est portée à la morphologie, aux stratégies permettant de déduire un terme des données contextuelles, d’incitations au réemploi et à la mémorisation et, *a fortiori*, à l’évaluation.

Les actions des enseignants visent pour l’essentiel à expliquer – ou à faire expliquer – le lexique qu’ils jugent « difficile » pour aider les élèves à comprendre les mots et les locutions en contexte, au fil de la lecture, très rarement avant celle-ci. Ces actions ne sont pas accompagnées de révision du vocabulaire étudié.

☞ *En résumé, les séances de lecture sont rarement l’occasion d’enseigner le vocabulaire, celui-ci étant cantonné aux leçons clairement identifiées dans l’emploi du temps.*

L'analyse qualitative des séances observées a permis d'identifier trois écueils, inégalement présents selon l'expérience et la compétence des professeurs.

-Le premier consiste à **réduire la complexité des textes** proposés pour ne retenir que des écrits dont le lexique est connu des élèves et éviter ainsi qu'ils renoncent à lire.

Cette option paraît raisonnable du point de vue de la gestion de la classe puisqu'elle réduit les difficultés et, partant, les demandes d'aide. Mais cette stratégie « compensatoire » peut s'avérer contre-productive à long terme puisqu'elle cantonne les élèves dans la lecture de textes beaucoup trop simples et ne permet pas d'augmenter les occasions d'apprendre de nouveaux mots.

-Le deuxième consiste à « **en faire trop** », c'est-à-dire à changer chaque situation de lecture en un moment d'enseignement de multiples connaissances encyclopédiques et de toutes les expressions ou mots inconnus des élèves. Dans ce cas, il n'est pas rare que la séance de lecture devienne une leçon d'histoire ou de sciences au détriment de l'étude du récit. De trop nombreuses digressions font perdre la dynamique de la lecture, ce qui accroît les difficultés éprouvées par les faibles lecteurs à construire la cohérence textuelle.

-L'incitation à **l'emploi systématique du dictionnaire** constitue un troisième écueil parce que les élèves doivent choisir entre les multiples sens proposés (ce qui suppose qu'ils aient déjà compris le texte source), que les explications données sont souvent au-delà de leurs capacités de compréhension et que cette recherche les détourne trop longtemps du travail de compréhension demandé.