

Notre choix n'est pas celui de la facilité, puisque, nous l'avons vu, il tranche sensiblement avec les pratiques en cours. Il ne résulte pas non plus d'un syncrétisme naïf : en effet, si nous visons plusieurs compétences, nous tenons à les articuler et à les hiérarchiser en *subordonnant* l'ensemble de l'intervention à la construction des capacités qui sous-tendent l'autorégulation.

Un exemple de démarche de conception : l'enseignement du vocabulaire

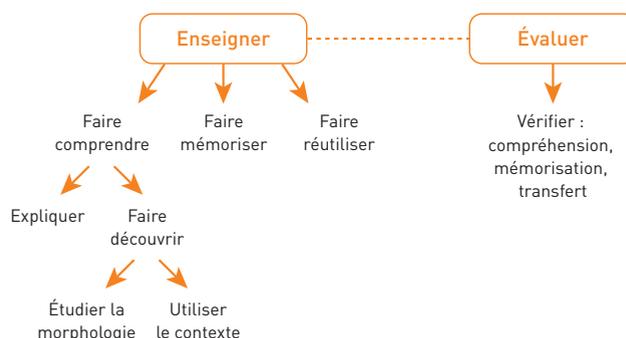
Les pratiques enseignantes : l'enquête

Comme nous l'avons écrit plus haut, nous avons conduit en 2011-2012 une enquête sur les pratiques d'enseignement de la lecture des maîtres de cours élémentaire avec l'aide d'une quarantaine d'étudiants de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand inscrits dans le master « Métier de l'enseignement et de l'éducation », spécialité « Enseignement dans le premier degré ». Quarante-huit enseignants de CE1 et de CE2, dont quinze maîtres-formateurs, ont répondu – en février – à un questionnaire détaillé sur leur enseignement depuis le début de l'année et ont accepté d'être observés durant deux semaines alors qu'ils travaillaient, à leur guise, à la lecture d'un même album⁷⁹. Les étudiants ont ainsi pu dresser un inventaire exhaustif de toutes les tâches réalisées au cours des deux semaines tests, étayé par les traces écrites qu'ils ont collectées (affichages, cahiers des élèves, documents distribués, photocopies...). Ils ont aussi pu comparer le contenu des séances didactiques organisées autour du récit (de 5 à 13 selon les classes durant la quinzaine test) avec les déclarations des enseignants sur l'ensemble des pratiques mises en œuvre durant le premier semestre. L'ensemble a été accompagné d'entretiens permettant aux enseignants d'expliquer le sens de leur action.

Pour l'enseignement lexical, nous avons inventorié les principales actions des enseignants⁸⁰ en utilisant une grille d'analyse structurée en quatre niveaux (cf. schéma ci-dessous).

- À un premier niveau, nous avons distingué les activités d'enseignement de celles d'évaluation.
- Parmi celles qui concernent l'enseignement, nous avons dissocié, à un second niveau, trois actions principales : « faire comprendre », « faire mémoriser » (exercer, réviser) ou « faire réemployer » le vocabulaire étudié (diversité de contextes). « Faire » signifiant à la fois inciter et/ou aider.
- À un troisième niveau, nous avons séparé deux actions constitutives du « faire comprendre » : « 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) et « faire découvrir » (lorsque le maître incite les élèves à découvrir par eux-mêmes le sens du mot ou de la locution choisis).
- Au quatrième niveau, la catégorie « faire découvrir » a été subdivisée en deux actions principales selon que le mot est décomposé pour permettre une analyse morphologique ou bien 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



79. Weulersse, O. & Dautremer, R. (2007). *Nasreddine et son âne*. Paris : Flammarion, Père Castor.

80. Pour chaque catégorie d'actions, nous avons aussi noté son caractère explicite et sa dimension métacognitive : est-ce que l'enseignant vise la prise de conscience des procédures utilisées ou utilisables pour comprendre, mémoriser ou réutiliser le vocabulaire ? Etc.

Contrairement aux autres dimensions de notre étude (décodage, lecture à haute voix, inférences, etc.), nos résultats dans le domaine du lexique sont assez homogènes. Presque toutes les actions inventoriées (91 %) sont situées à l'extrême gauche de l'arborescence ci-dessus : *Enseigner / Faire comprendre / Expliquer*. Nos étudiants n'ont relevé que très peu d'attention 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. Toutes les actions des enseignants visaient à expliquer – ou à faire expliquer – le lexique qu'ils jugeaient « difficile » pour aider les élèves à comprendre les mots et les locutions en contexte, au fil de la lecture, très rarement avant celle-ci. Elles n'étaient accompagnées d'aucune révision du vocabulaire étudié. Tout se passait comme si les enseignants considéraient le vocabulaire comme une source de difficulté qu'il fallait surmonter au plus vite en donnant des informations aux élèves pour leur permettre de comprendre le texte lu ; comme si les apprentissages des enfants devaient se réaliser de manière incidente et implicite, par une simple exposition du problème lexical et de sa solution.

En résumé, les séances de lecture étaient rarement l'occasion d'enseigner le vocabulaire, celui-ci étant cantonné aux leçons clairement identifiées dans l'emploi du temps. Le choix de suivre une planification préétablie dans ce domaine privait les professeurs, à de rares exceptions près, de l'opportunité de revenir sur le lexique rencontré en lecture pour le mémoriser et le réutiliser dans d'autres situations.

En poussant l'analyse qualitative des séances observées, nous avons aussi identifié trois écueils, inégalement présents selon l'expérience et la compétence des professeurs, que nous avons ensuite cherché à éviter dans la conception de notre prototype.

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. Même s'il est pertinent de doter les élèves de ces connaissances qui déterminent une bonne partie de la compréhension⁸¹, on peut douter que ce soit le bon moment pour le faire (ce pourrait être avant ou après). 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, selon nous, 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. Combien d'élèves se réfugient dans le dictionnaire plutôt que d'affronter le texte ?

Les propositions de *Lectorino & Lectorinette* : conception et expérimentation du prototype

Première direction : mieux vaut prévenir

La première direction que nous avons prise pour concevoir le prototype est de proposer aux enseignants de se livrer à une « différenciation en amont⁸² » en organisant, préalablement à la découverte d'un texte, une étude des expressions ou des mots supposés inconnus des élèves. Cette stratégie est efficace parce qu'elle permet d'éviter que les élèves ne consacrent l'essentiel de leur attention au traitement de ces mots et qu'ils ne disposent plus alors de ressources suffisantes pour la compréhension du texte dans sa globalité⁸³.

81. Hirsch, 2003 ; Adams, 2010.

82. Goigoux, 2000.

83. Fayol, 2000.

Toutefois, si on veut 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 d'un texte particulier à un moment précis. C'est pourquoi nous proposons aux enseignants de distinguer parmi les mots difficiles ceux qui sont les 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 le texte examiné pour ne pas submerger les élèves. Il nous paraît nécessaire de rendre ces choix pédagogiques explicites aux yeux des élèves afin qu'ils puissent progressivement adopter la même stratégie. Concrètement, il s'agit de leur expliquer qu'on sait bien que d'autres mots et expressions sont inconnus d'eux, mais qu'ils 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.

Deuxième direction : schtroumpfer.

Apprendre à donner un sens approximatif et provisoire aux expressions et aux mots inconnus

Nous l'avons dit plus haut, les faibles lecteurs ont souvent tendance à penser que, s'ils ne comprennent pas un mot, toute leur compréhension est empêchée. Rares sont ceux qui savent qu'on peut attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur ses connaissances du monde. Cette compétence mérite, selon nous, d'être enseignée en tant que telle. Pour ce faire, nous proposons aux enseignants d'arrêter la lecture du texte à la fin de chaque paragraphe pour demander aux élèves de dresser la liste des mots qui ont gêné, voire empêché, leur compréhension. Ensemble, ils doivent ensuite chercher à donner aux mots en question un sens **approximatif** et **provisoire**, mais **plausible** dans l'énoncé⁸⁴. Cette recherche prend appui sur les données contextuelles, au niveau global du texte et au niveau local (phrase ou proposition), donc sur des indices syntaxiques mis en valeur, par exemple, par des artifices didactiques comme celui qui consiste à « schtroumpfer » un mot inconnu (s'il se termine par *er*, c'est sans doute qu'il remplace 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 pointillés⁸⁵.

Dans le module 4 par exemple, le texte étudié comprend la phrase suivante : *Pépé Alphonse saluait les adultes d'un simple hochement de tête, à la fois poli et distant... Aujourd'hui, Pépé Alphonse n'avait pas le sourire*. Jugeant que certains élèves pourraient ignorer le sens du terme « hochement », nous l'avons schtroumpfé et nous les avons invités à utiliser le contexte et leurs connaissances pour remplacer le mot schtroumpfé par un mot de la langue française, sans changer ni le sens de la phrase ni sa syntaxe.

Dans les classes avec lesquelles nous avons travaillé, cet exercice a donné lieu aux propositions suivantes : *signe, bonjour, geste, mouvement, bougement*, mais aucun enfant n'a donné le mot « sophistiqué »⁸⁶ choisi par l'auteur, *hochement*, soit que tous l'ignoraient, soit qu'ils ne s'en étaient pas souvenus. Mais une chose est sûre : à la fin de l'activité, tous avaient les moyens d'en comprendre le sens et de le ranger dans leur base de connaissances en l'associant à plusieurs autres mots connus. Quand, quelques paragraphes plus bas, ils ont découvert la phrase « le garçon hocha la tête », l'un d'eux s'est écrié : « Ça veut dire qu'il bouge la tête comme Pépé Alphonse, mais là, ça veut pas dire qu'il dit bonjour, ça veut dire qu'il est d'accord ! »

Les enseignants ont aidé leurs élèves à prendre conscience qu'il importe peu qu'ils n'aient pas trouvé le mot « juste » du moment que leur raisonnement leur permettait de lui trouver un substitut acceptable. Nous avons validé ce raisonnement et insisté sur le fait que 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 ;
- qu'on incite très régulièrement les élèves à « schtroumpfer » tout seuls les expressions et mots inconnus et à employer les mêmes procédures.

84. 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).

85. Ce dispositif a été popularisé par le Groupe français d'éducation nouvelle.

86. Beck et al., 2013.

Pour conclure sur ce point, laissons la parole à Sultane, élève de CE2, qui se charge d'expliquer à sa nouvelle maîtresse ce qu'elle avait appris à faire l'année précédente avec *Lectorino & Lectorinette*. « Il y a deux manières de schtroumpfer les mots », lui dit-elle, « ou c'est écrit "*schtroumpf*" dans le texte et on doit remplacer, deviner ce qui est écrit en dessous, ce qui doit être écrit à la place de "*schtroumpf*" ; ou s'il y a un mot difficile qu'on connaît pas, on le *schtroumpfe* tout seul, ça veut dire qu'on essaye de trouver une autre manière de le dire plus facilement avec un mot qu'on connaît. On doit lire le texte et on doit essayer de trouver le mot, celui-là qui va bien, qui dit pas n'importe quoi pour le texte, celui-là qui va bien dans le texte. »

Dans tous les cas, les professeurs ont expliqué aux élèves que le sens donné devra être considéré comme provisoire, « jusqu'à preuve du contraire », disaient-ils parfois. 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.

Plusieurs études ont mis en évidence que ces activités de « substitution » sont particulièrement efficaces pour l'apprentissage parce que le mot nouvellement appris peut s'accrocher immédiatement à plusieurs autres, déjà connus des élèves (ceux qu'ils ont utilisés pour déschtroumpfer le mot, ont partagés au moment de la correction et écrits dans leur cahier). Elles leur permettent donc de créer de solides liens sémantiques à l'intérieur de leur base de connaissances. Cet aspect est fondamental quand on sait que plus le nombre de ces liens est important, plus la compréhension des mots est riche, plus ceux-ci sont accessibles en mémoire et plus leur utilisation est flexible.

C'est pourquoi nous demandons très régulièrement aux élèves de réaliser des exercices d'appariement dans lesquels ils doivent associer une expression ou un mot nouveau à son explication (ou l'inverse). Le préféré⁸⁷ des élèves qui ont « testé » l'outil avec leur enseignant est celui que nous avons intitulé « **Les deux font la paire** ». Il a pour but de leur faire réviser d'une manière un peu inhabituelle le vocabulaire appris lors des séances précédentes. La classe est divisée en deux groupes ; les élèves du premier groupe reçoivent un mot du texte étudié, ceux du second groupe une explication. Un élève du premier groupe vient au tableau, lit le mot qu'il a reçu à haute voix, et l'élève du second groupe qui a l'explication doit venir se mettre à côté de lui et lire ladite explication, pour validation par la classe. Ensuite, un élève du second groupe vient présenter l'explication qu'il a reçue et l'élève du groupe 1 qui a le mot correspondant court le rejoindre⁸⁸.

Ces exercices d'appariements sont utilisés depuis des décennies dans les classes et sont présents dans la plupart des manuels de lexique. Cependant, au lieu de privilégier une **explication** contextualisée, on demande parfois aux élèves d'écrire la **définition** qu'ils ont trouvée dans le dictionnaire. Nous nous y refusons et nous ne faisons jamais apparier les mots nouveaux à une définition parce que cela prive les élèves de pouvoir les associer avec des mots qu'ils connaissent déjà, ce qui rend beaucoup plus fragiles leurs apprentissages⁸⁹.

La recherche d'un sens approximatif et provisoire mais plausible, dans l'énoncé est facilitée par la mise en œuvre d'une **analyse morphologique** des mots inconnus⁹⁰. Nous incitons donc les enseignants à viser le développement d'une « conscience morphologique⁹¹ », c'est-à-dire à apprendre aux élèves à décomposer les mots (bases, préfixes, suffixes) et, ainsi, à mieux les comprendre. On s'accorde aujourd'hui pour considérer que de telles connaissances exercent un rôle moteur dans le développement lexical puisqu'elles permettent aux élèves d'être plus autonomes dans la compréhension de mots nouveaux⁹². Il est, en effet, plus facile de saisir le sens du mot **ânon** quand on connaît la base (**âne**) et qu'on a compris que le suffixe **-on** est un suffixe diminutif qui, ajouté à un nom, en diminue la valeur (**chefaillon, moussaillon, maigrichon...**) ou la taille (**saucisson, cordon**) ; ajouté à un nom d'animal, il désigne le petit dudit animal (**chaton, caneton, ourson, oisillon...**) ou un petit animal (**moucheron**).

87. Nous avons vu des élèves de CE1 qui, avant que le jeu ne démarre, passaient discrètement dans les rangs (sous prétexte d'aller jeter leur mouchoir à la poubelle) et lisaient au passage tous les mots reçus par les élèves du groupe 1 pour ne pas faire perdre une seconde à leur équipe.

88. Pour les enseignants qui souhaiteraient employer cette « méthode » au-delà de *Lectorino & Lectorinette*, permettez-nous deux petites mises en garde : avant de décider des mots à schtroumpfer, faites une bonne analyse *a priori* du texte et assurez-vous que le contexte permet bien de trouver les mots manquants. N'en supprimez pas trop si vous voulez que l'exercice soit réalisable.

89. Beck *et al.*, 2013.

90. Colé, 2011 : http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf

91. Perfetti, 2007.

92. Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000.

Troisième direction : apprendre aux élèves à devenir stratégiques dans leur demande d'aide

S'il n'est évidemment pas question de décourager les appels à l'aide et encore moins d'empêcher les enseignants d'y répondre⁹³, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de les réduire en enseignant aux élèves différentes stratégies. Les propositions faites aux enseignants visaient donc deux objectifs : 1° rendre les élèves plus conscients de leurs demandes d'aide en les plaçant 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 du soutien de l'enseignant.

Pour les atteindre, nous avons repris l'idée développée par Pelgrims⁹⁴ de donner trois jetons aux élèves avant de leur distribuer le texte à lire⁹⁵. 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.

On l'aura compris, ce dispositif 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 ». 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 ; même s'il n'a pas fait l'effort conscient de les traiter et de les mémoriser, ils sont bien « un peu » en mémoire. Aussi, quand il les rencontre de nouveau, a-t-il déjà une vague idée de ce qu'ils signifient⁹⁶. Cette donnée fait mieux comprendre l'intérêt de notre seconde proposition qui consistait à demander aux enseignants d'écrire la liste des mots méconnus au tableau et d'en donner une explication dans les mêmes conditions que celles que nous allons décrire plus loin.

Les premiers retours que nous avons reçus des enseignants qui ont mis en place ce dispositif montrent son intérêt du point de vue des apprentissages qu'il permet (même si ce n'est pas toujours facile à faire !). La plupart d'entre eux constataient que leurs élèves réfléchissaient à deux fois avant de les appeler. On pourrait arguer que cette diminution a pour seule origine le fait que les élèves économisaient leur « magot » sans pour autant faire l'effort de donner une interprétation aux mots inconnus. Les observations faites par les enseignants ont montré qu'il n'en est rien : aidés par le travail mené en collectif, ils ont noté que leurs élèves appréciaient le fait de pouvoir choisir leurs mots. Ceci explique, sans doute, qu'ils cherchaient activement à leur donner une interprétation provisoire. Les professeurs ont aussi jugé que ce dispositif était très rassurant pour leurs élèves qui savaient qu'ils pouvaient encore compter sur eux (et ne pas être abandonnés à leurs seules ressources). Bref, il permettait, selon eux, de rendre beaucoup plus concret le passage d'un étayage systématique et automatique à un « désétayage » progressif dans lequel l'élève joue un rôle important. Ils ont ajouté qu'il est recommandé de ne pas féliciter les élèves qui parviennent à faire des économies et à ne pas stigmatiser les plus dépendants pour ne pas dévoyer le but du dispositif. Nous leur donnons raison sur ce point. Au fil du temps, les enseignants constatent aussi que leurs élèves 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) changeaient de stratégie : avant de se précipiter à leur bureau, ils lisaient le texte en entier, soulignaient les mots qu'ils ignoraient, cherchaient le sens de certains, laissaient tomber ceux qu'ils jugeaient peu importants et arrivaient avec une liste de deux ou trois mots bien choisis.

Les professeurs ont aussi observé la fierté éprouvée par les élèves quand ils ont compris le sens de certains mots et économisé des jetons pour la fois suivante. Ils nous ont aussi confié que certains élèves ont demandé d'étendre le dispositif à d'autres activités scolaires (le questionnaire, par exemple) et ont même proposé à leurs professeurs de les utiliser dans d'autres disciplines.

93. Nous avons maintes fois critiqué les pratiques d'enseignement qui laissent trop vite et trop tôt les élèves seuls face à des tâches sans avoir d'abord garanti l'enseignement des connaissances et compétences qu'elles requièrent.

94. Pelgrims, 2009.

95. Nous n'ignorons pas qu'un certain nombre d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment le décodage pour pouvoir lire, seuls, un texte long. Ils ont besoin que l'enseignant le lise pour eux mais cela ne change rien au dispositif ici décrit.

96. Stahl, 2003.

Ceci est bon signe quand on cherche, comme nous, à leur faire prendre conscience que les stratégies apprises dans une activité ou matière scolaire donnée peuvent aider au traitement de tâches inscrites dans d'autres disciplines.

Toutefois, nous n'ignorons pas que l'économie générale de la gestion d'une classe ne permet pas aux enseignants de mener ces activités pour tous les textes qu'ils donnent à lire au cours d'une journée. Aussi avons-nous examiné les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre quand les élèves découvrent le texte sans préparation et sans que le dispositif « jetons » soit utilisé : ce fut notre quatrième direction.

Quatrième direction : l'aide directe « en ligne »

Tous les professeurs apportaient des aides directes, « à chaud » et « à la demande », qui offraient 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 de recevoir un enseignement répondant à une nécessité (ici, comprendre un texte), alors il importe de répondre attentivement à leur demande. D'autant que, nous l'avons dit plus haut, un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre⁹⁷.

Notre recherche a montré que la posture la plus efficace pour offrir cette aide « en ligne » est celle d'un professeur métamorphosé en dictionnaire parlant, très intelligent, bien plus 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.

Toutefois, conscient d'avoir fourni une signification contextualisée, le professeur sera vigilant ultérieurement pour alerter ses élèves sur la polysémie et ne laissera passer aucune occasion de tisser des relations entre les différents sens d'un même mot dans différents contextes. La signification du mot « air », expliqué par exemple dans l'expression « avoir l'air », devra être révisée en partie lorsqu'il s'agira, dans un autre contexte, par exemple, de « babouches en l'air ». Il convient néanmoins de ne pas négliger la part commune entre les deux significations.

Cinquième direction : l'aide à la mémorisation et à la réutilisation

La question primordiale restait 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 : Fayol, par exemple, rapporte que si pour certains élèves quatre rencontres suffisent, pour d'autres plus de dix sont nécessaires⁹⁸.

Plusieurs scénarios didactiques ont été testés pour surmonter cette difficulté (ceux qui ont été retenus sont rédigés dans la suite de cet ouvrage), mais l'un des plus efficaces fut le suivant. Chaque fois qu'un terme était expliqué publiquement, le mot cible (ou l'expression) était 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 étaient relus à haute voix et leur sens en contexte était 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 dans la journée, avant d'effacer le tableau utilisé pour d'autres tâches, le professeur faisait disparaître le mot cible et demandait aux élèves de le retrouver de mémoire, sur la base de la trace restante (synonyme ou autre) et du rappel du contexte. Les élèves copiaient ensuite le tableau et devaient l'apprendre chez eux. Lors du cours suivant, avant de reprendre son enseignement, le professeur récrivait au tableau les mots (ou les explications) appris la veille et invitait les élèves à compléter de nouveau le tableau.

97. Stahl, 2003.

98. Fayol, 2000.

Cette procédure ritualisée permettait 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 consistait à leur demander de réutiliser le terme dans un autre contexte – mais dans un sens pertinent – au cours de la journée et pendant le jeu que nous avons intitulé « **Seul-e contre tous** ». À la fin des séances, les élèves choisissaient une expression ou un mot qu'ils avaient étudiés. Le lendemain, le jeu était lancé : chaque fois qu'un élève parvenait à utiliser le vocabulaire cible à bon escient, dans un énoncé oral ou écrit, la classe marquait un point. Chaque fois que le mot était utilisé à tort, l'équipe perdait un point. Les règles étaient les mêmes pour l'enseignant qui jouait, seul, contre toute la classe et tenait un affichage public de l'évolution du score jusqu'à la fin de la partie. Il indiquait aux élèves la durée du jeu, qui n'excédait pas un quart d'heure s'il voulait éviter que certains y consacrent toute leur attention ! Certains enseignants préféraient mener ce jeu au sein d'activités qui requièrent moins d'attention de la part des élèves (temps d'accueil...). Mais tous décrivaient un moment très joyeux, même s'il conduisait parfois à des énoncés un peu tirés par les cheveux. Son efficacité, reposant sur la combinaison d'activités de réception et de production, n'en était pas moins spectaculaire.

L'étude menée par Stahl⁹⁹ explique en partie ces résultats prometteurs : elle montre, en effet, que la connaissance totale d'un mot et son utilisation flexible dans différents contextes supposent d'abord la compréhension de sa signification « principale » ou centrale puis la prise de conscience que celle-ci change en fonction du contexte. Elle ajoute 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.

Notre raisonnement, qui attribue un rôle majeur aux connaissances lexicales, est insuffisant pour rendre compte de l'ensemble des difficultés rencontrées par les élèves. Pour le parfaire, nous avons emprunté des arguments à Sternberg¹⁰⁰, qui montre que les faibles lecteurs ne sont pas seulement gênés par l'insuffisance de leur base de connaissances, mais le sont aussi par les modes de traitement qu'ils mobilisent en situation de lecture (on parle « d'efficacité cognitive »). Ces élèves s'engagent dans une lecture superficielle des textes et ne mobilisent pas les stratégies efficaces pour déduire le sens des mots et le mémoriser¹⁰¹, même quand l'information est suffisante pour pouvoir le faire et qu'ils l'identifient correctement¹⁰². Autrement dit, l'apprentissage des mots en contexte dépend de la maîtrise de bien d'autres compétences¹⁰³, à commencer par la capacité à construire une représentation mentale cohérente des données du texte ; d'où notre choix d'une pédagogie intégrative, associant étroitement apprentissages lexicaux et construction d'une représentation mentale.

Pour conclure, il apparaît que s'il n'y a pas meilleurs pourvoyeurs de vocabulaire nouveau et de connaissances du monde que les auteurs de textes, il n'y a pas meilleurs professeurs de mots que les enseignants et tout particulièrement ceux qui aident leurs élèves à les comprendre, à les ranger en mémoire au cours de l'activité de lecture elle-même, à les employer dans de nombreux contextes et à les revoir jusqu'à ce qu'ils fassent partie du vocabulaire actif de tous les élèves.

99. Stahl, 2003.

100. Sternberg, 1985.

101. Baker, Simmons & Kame'enui, 1995.

102. McKeown *et al.*, 2004.

103. McKeown, 1985.