

MIEUX LIRE ET COMPRENDRE : REGARDS SUR LE VOCABULAIRE

Marion Bonnevie-Tessier
Lycée Jacques Prévert, Savenay

Le lien entre la maîtrise des compétences lexicales des élèves et leurs capacités à produire et à recevoir des discours apparaît aujourd'hui comme une évidence. C'est bien pour cela d'ailleurs que les instructions officielles insistent fortement sur la place à accorder à l'apprentissage du vocabulaire, au collège notamment. Celui-ci ne saurait donc être envisagé sans lien aucun avec les activités écrites et orales, de compréhension et de production. Au vu de ces considérations, il peut être par conséquent également tout à fait intéressant d'aborder la question de l'apprentissage de la lecture et de la compréhension orale à travers le prisme des compétences lexicales des élèves, comme je me propose de le faire au sein de cette contribution.

Enseignante dans un collège difficile de Roubaix, je me décidai en septembre 2010 à revêtir pour la première fois l'habit de « chercheur » afin de préparer un master 2 en Sciences de l'Éducation. Cette démarche fut, au départ, motivée par une recherche d'« utilité professionnelle ». Professeure de français et de langues anciennes, j'ai en effet toujours été particulièrement sensible aux difficultés des élèves dans le domaine lexical, consciente que se jouait là un point primordial pour le développement de leurs compétences dans les domaines de l'expression et de la compréhension, mais assez démunie pour proposer des apprentissages efficaces. J'ai donc décidé dans un premier temps de travailler pour mon mémoire autour de la question des difficultés de vocabulaire des élèves. Des échanges avec certains d'entre eux m'ont fait comprendre qu'aborder la question lexicale sous l'angle exclusif des difficultés relevait d'un point de vue « trop enseignant » : les élèves avaient bien d'autres éléments à évoquer : ainsi, et ce de façon surprenante pour

moi, certains affirmaient leur intérêt pour les mots, parlaient de pratiques en dehors de l'école liées au vocabulaire et faisaient preuve de belles capacités d'analyse sur leur langage. Relatant ces conversations à mon directeur de mémoire Yves Reuter, celui-ci m'a insufflé l'idée que la mise à jour de ces représentations pouvait apporter des connaissances nouvelles. La lecture de la recherche de Marie-Claude Penloup (1999) sur les pratiques extrascolaires des collégiens, le constat que la question du vocabulaire, de son usage et de son apprentissage n'avait jamais été abordée du point de vue des élèves ainsi que l'attrait suscité par cette méthode de recherche ont fini de me convaincre.

En posant la question des rapports que les élèves entretiennent avec le vocabulaire, j'ai souhaité m'intéresser au sens qu'ils confèrent ou non à celui-ci, cette relation étant déterminante dans l'appropriation du savoir par le sujet, comme l'ont expliqué les chercheurs ayant travaillé autour de la notion de « rapport à ». J'ai donc essayé de mettre à jour les représentations des élèves sur différents aspects du vocabulaire que j'ai considéré dans sa double dimension : à la fois composante de la langue française, mais aussi construction individuelle et personnelle. Je les ai donc interrogés *via* des questionnaires et des entretiens sur les valeurs et les enjeux qu'ils lui reconnaissent ou pas, leurs conceptions de son usage, son apprentissage... Ainsi, concernant la question de la compréhension et de la lecture, l'approche des représentations des élèves permet d'envisager des réponses aux questions suivantes : pour les élèves, le vocabulaire est-il ou non, en situation de compréhension, un élément qui compte ? est-il ou non un frein à la compréhension, à l'élaboration du sens ? établissent-ils un rapport entre les activités de compréhension et l'apprentissage du vocabulaire ? parlent-ils en des termes semblables du vocabulaire dans les activités de compréhension et dans celles de production ?

Bien que ma réflexion ne fût pas particulièrement centrée sur le thème au programme de ce numéro de *Recherches*, quelques éléments s'y rapportent. Je me propose donc de les partager, en les accompagnant d'autres idées qui pourront nourrir des réflexions plus larges sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école. La description de ma démarche de recherche permettra de mieux cerner de quoi il s'agit.

Dans la mesure où la construction de tout « rapport à » est un processus long et complexe, résultant de l'articulation et des interactions incessantes entre le lien personnel de l'individu avec le savoir et celui construit au sein de sa famille et de l'univers social dans lequel il évolue, la diversité des réponses obtenues ne fut pas une surprise, d'autant que ce rapport, comme l'explique Christine Barré de Miniac (1997) est en perpétuel « ré-aménagement » : différent par conséquent d'un individu à l'autre mais également variable chez un même individu, suivant les moments de sa vie. La prise en compte de cette diversité impliquait donc de refuser de limiter le champ des investigations au cadre scolaire et d'accepter son ouverture au cadre extrascolaire, d'où dans les questionnaires des questions assez larges, ne se rapportant pas spécifiquement à l'école. Cela n'empêchait pas, dans le traitement des données, de vouloir cerner toutefois ce qui s'y rapporte. Cela impliquait par contre la prise en compte d'un nouvel élément. Comme nous invite en effet à le considérer Yves Chevallard (2003) avec sa théorie anthropologique, le rapport de l'élève au vocabulaire se construit nécessairement en lien avec celui défini par l'institution scolaire. Repensant alors aux « difficultés » ressenties par les enseignants, l'idée

m'est venue de la possibilité d'un décalage entre le rapport défini institutionnellement par les textes officiels et celui de l'élève. La comparaison entre ces deux rapports pouvait donc être elle aussi source de connaissances intéressantes.

Ma démarche impliquait donc à la fois de travailler sur les représentations des élèves afin de voir quelles constantes et quelles variables se dégagent ; mais aussi à partir des textes officiels afin de définir de quelle manière ces textes construisent ou non le rapport qui doit exister entre l'élève et le vocabulaire.

Or, il s'avère que l'analyse des textes officiels est très enrichissante et prête à réflexion, non seulement en ce qui concerne le lien entre vocabulaire et compréhension, mais également de manière plus large. Cet article m'amènera ainsi à témoigner de mes interrogations sur le lien entre deux niveaux de lecture différents : je me demande en effet si le rapport établi dans les textes officiels ne peut pas faciliter la compréhension de certaines représentations des élèves.

CE QUE DISENT LES TEXTES OFFICIELS

Le choix du public à interroger pour ma recherche a été déterminant dans la découverte des observations qui vont suivre. Après plusieurs hésitations, j'ai décidé de me concentrer uniquement sur des élèves de 6^e, un niveau que je connaissais bien. Je me suis donc intéressée aux textes officiels du collège, plus particulièrement à ceux de la discipline français, prenant appui sur les travaux déjà existants de Jacqueline Picoche (1992, 2011), Éveline Charmeux (2007), Sandrine Reboul-Touré (2008), Patrick Borowski (2000) ou Jacques David (2000), qui, quoique portant sur des textes antérieurs, m'ont semblé toujours valables.

Puis, prenant en compte le statut « charnière » de la première année de collège, j'ai parcouru les textes de l'école élémentaire, afin de vérifier si les exigences déterminées pour le collège présentaient une forme de cohérence au sein de l'ensemble des textes institutionnels. Il se trouve que cette comparaison est riche d'enseignement.

Si, en accord avec les travaux de recherche, les programmes pour l'école et ceux de français pour le collège affirment l'importance du travail à accorder à l'apprentissage du vocabulaire¹, des différences entre les textes apparaissent très rapidement, et ce dès la définition de l'objectif général à atteindre. Pour aller à l'essentiel, les chercheurs ont montré que le vocabulaire est une discipline qui suscite des conflits entre une vision traditionnelle de l'enseignement du vocabulaire qui s'attache à augmenter la quantité de mots connus et une conception plus moderne qui vise à la construction d'un réseau lexical. Les instructions officielles sont le lieu d'une tension entre ces deux conceptions, comme le traduit la définition de l'objectif général d'« enrichissement », fixé pour tous les élèves dans le socle commun : « Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. » (Socle commun, 2006 p. 5). Mais, le mot « enrichir » est en lui-même ambigu puisqu'il peut aussi bien être considéré sous son aspect quantitatif que qualitatif. Voilà qui

1. *BO français*, 2008, p. 2 : « Le travail sur le lexique est une préoccupation constante ».

invite à constater des nuances au sein des textes officiels : ainsi pour l'école, l'enrichissement est plutôt envisagé sous sa forme quantitative comme le prouve l'utilisation permanente de termes contenant l'idée d'augmentation, d'accroissement du répertoire lexical de chacun : « À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire » (*BO primaire*, 2008, p. 17), il emploie « un vocabulaire de plus en plus diversifié » (*ibid.*), « l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux » (*ibid.*), il « étend » son vocabulaire (*ibid.*), « l'extension du vocabulaire des élèves » (*ibid.*, p. 22). C'est plus flou dans les textes pour le collège qui évoquent quant à eux davantage le vocabulaire en termes d'acquisition : il s'agit de « favoriser son acquisition », de « s'approprier le lexique », parfois en terme d'accroissement : « élargir progressivement le[ur] vocabulaire abstrait » (*BO français*, 2008, p. 1).

Concernant les méthodes d'apprentissage préconisées, dans les instructions officielles de l'école, le regard est essentiellement centré sur le vocabulaire de l'élève : nous pouvons lire par exemple : « l'élève a accru son vocabulaire » (*BO primaire*, 2008, p. 17), « en étendant son vocabulaire » (*ibid.*), « l'extension et la structuration du vocabulaire des élèves » (*ibid.*, p. 22), « le développement et la précision du vocabulaire des élèves » (*ibid.*), « réutiliser le vocabulaire acquis » (*ibid.*, p. 12). L'acquisition est définie par une tâche triple : « la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots. » (*ibid.*, p. 22).

Dans les programmes de français pour le collège, le point de vue n'est pas le même. Pour preuve, la disparition de l'expression « vocabulaire de l'élève » au profit de l'utilisation quasi exclusive du terme « lexique ». J'ai pu ainsi relever les expressions suivantes : « le lexique doit faire l'objet d'un apprentissage régulier et approfondi » (*BO français*, 2008, p. 2), « des activités spécifiques autour du lexique » (*ibid.*), « les notions et les domaines dont l'élève doit s'approprier le lexique » (*ibid.*), « le travail sur le lexique » (*ibid.*). Ce qui est visé, c'est la « connaissance précise du sens des mots » (*ibid.*) : l'idée d'utilisation a disparu et le regard est désormais centré sur le savoir et non sur l'apprenant.

Ainsi, à l'école, les élèves travaillent à développer et à construire leur vocabulaire, tandis qu'au collège ils travaillent sur le lexique de la langue française. Si l'on se réfère à Ferdinand de Saussure (1996), l'on peut dire que dans les textes pour l'école, l'élève est plutôt considéré dans son rapport à la parole, c'est-à-dire dans son utilisation personnelle du langage, tandis que dans ceux pour le collège, l'accent est porté sur le rapport à la langue. Cela me semble être une différence notable.

Ce constat peut être mis en relation avec la notion de « configuration(s) disciplinaire(s) » proposée par Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2007b) « pour désigner les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les modes de travail pédagogique et selon les espaces : de prescription (textes officiels), de recommandation (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes) » (*ibid.*, p. 88). La configuration disciplinaire du vocabulaire n'est donc pas la même dans les textes officiels pour l'école et dans les textes officiels en français pour le collège.

Ainsi donc, partant de l'idée que la question de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire n'est pas considérée de la même manière au sein de l'espace des recherches et au sein de celui des préconisations et qu'en plus, au sein de ce dernier, elle n'est pas non plus traitée identiquement, nous pouvons penser que ces tensions ont nécessairement des répercussions au sein de l'espace des pratiques, et qu'ainsi elles influencent le rapport des élèves au vocabulaire. Tout ceci nous amène dès lors à conclure qu'à partir du moment où le rapport défini institutionnellement est instable, la question de la conformité avec celui de l'élève devient encore plus complexe.

Voyons maintenant de quelle manière les relations entre vocabulaire et compréhension et/ou lecture sont construites ou non par les instructions officielles.

Les textes officiels pour le collège mettent en valeur le lien d'interrelation qui existe entre le vocabulaire et les activités langagières :

a) La maîtrise de la langue française, c'est-à-dire la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral, suppose une connaissance précise du sens des termes utilisés, de leur valeur propre en fonction des contextes et du niveau de langue auquel ils appartiennent. (*BO français*, 208, p. 2.)

b) Toutes les activités de l'enseignement du français – écriture, lecture, oral, réflexion sur la langue – y concourent, [à l'apprentissage du vocabulaire], mais le lexique doit lui-même faire l'objet d'un apprentissage régulier et approfondi, donnant lieu à des recherches systématiques et à des évaluations. (*ibid.*)

Ainsi, l'extrait a) sous-entend que l'enrichissement du vocabulaire favorise le développement des capacités langagières, tandis que l'extrait b) souligne que l'inverse est également valable : le développement des capacités langagières favorise l'enrichissement du vocabulaire.

On ne saurait donc envisager le travail du vocabulaire en dehors de celui du développement des capacités langagières. C'est pourquoi, et ce en accord avec les recherches, les instructions officielles pour l'école et le français au collège préconisent pour l'apprentissage du vocabulaire, la combinaison des deux types d'activités décrites dans l'extrait b) :

– des séances spécifiques qui visent la « connaissance des constructions du lexique » ;

– des activités langagières de compréhension ou de production (lecture et expression écrite et orale).

Si ces préconisations semblent, à priori, logiques et présentent même un certain degré d'évidence, elles passent toutefois sous silence des éléments qui peuvent poser question aux enseignants.

Si en effet le lien qui unit le vocabulaire à la lecture ou à la compréhension est pris en compte, il est en réalité très peu explicite.

Tout d'abord, les extraits reportés ci-dessus montrent bien que les différentes activités langagières sont la plupart du temps considérées de façon conjointe : « exprimer sa pensée, ses sentiments et comprendre autrui à l'écrit comme à l'oral », « toutes les activités de l'enseignement du français – écriture, lecture, oral, réflexion sur la langue – y concourent », ce qui est le cas également dans les instructions

officielles pour l'école. Et lorsqu'elles sont, plus loin dans les instructions officielles, évoquées séparément (lecture, production écrite, expression orale), force est de constater que les préconisations sont lapidaires. Par exemple, le lien entre le travail du vocabulaire et les activités de lecture est défini de cette manière : « Elles [les lectures conduites en classe] sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. » (*BO français*, 2008, p. 2).

Il existe ainsi dans les textes officiels du français au collège un vrai déséquilibre entre la description des savoirs à acquérir lors des séances spécifiques sur le lexique – très détaillée – et celle du travail à réaliser au sein des activités langagières – plus que réduit.

Deux conséquences à cela. D'une part, les textes proposent une vision globale des activités langagières, sans établir aucune distinction :

– ni entre les compétences lexicales mises en œuvre au sein des activités de production et celles au sein des activités de compréhension. Or, les chercheurs qui s'y sont intéressés de près ont bien montré que comprendre un mot et être capable de l'utiliser n'implique pas la mobilisation des mêmes compétences (Marin, 2009, Grossman et Plane, 2008) ;

– ni entre les compétences lexicales mises en œuvre au sein des différentes activités de compréhension (ou de production) : comprendre un mot lors d'un échange oral ne requiert pas les mêmes capacités que lorsque ce mot est rencontré lors d'une lecture (David, 2000).

D'autre part, l'articulation entre les deux types d'activités proposées n'est pas explicitée, comme si elle était évidente, ce qu'évoquait déjà Patrick Borowski (2000) pour les instructions officielles précédentes. Comment mobiliser les compétences lexicales acquises lors des séances spécifiques au sein des activités de compréhension ? Comment réinvestir dans les séances spécifiques les éléments approchés lors des autres séances ? Ces questions sont passées sous silence : à l'enseignant donc de trouver des éléments de réponse, si tant est qu'il s'interroge !

Ces silences rendent donc implicite tout le questionnement auquel doit avoir recours l'enseignant en train de construire une progression lexicale ou langagière, ce qui logiquement peut entraîner de grandes différences dans les pratiques enseignantes et donc par ricochet dans les perceptions et conceptions des élèves.

Justement, quels éléments ressortent des représentations des élèves ?

CE QU'EN DISENT LES ÉLÈVES

Afin de compléter et d'approfondir les 58 questionnaires recueillis auprès des 6^e en mars 2011, j'ai réalisé six entretiens, en juin, avec des élèves volontaires qui avaient répondu au questionnaire : Sofia², Sandra, Imen, Manon, Maxime et Victor. Le hasard ayant bien fait les choses, ces élèves présentent des caractéristiques différentes, aussi bien dans le domaine des résultats scolaires, que de celui de la motivation et du comportement en classe. Ils sont issus de milieux sociaux variés et

2. Les prénoms ont été modifiés.

vivent dans des contextes familiaux différents. Je m'appuierai régulièrement dans la présentation des résultats sur leurs propos.

Il apparaît de façon nette dans les questionnaires que les élèves établissent plus facilement le lien entre le vocabulaire et les activités de production. Ainsi, à la question de l'utilité, seules 5 réponses sur 58 font du vocabulaire un outil de compréhension. Pourtant, lors des entretiens, c'est sur ce thème que les élèves s'expriment avec le plus d'aisance.

Il est très intéressant de constater que ces représentations des élèves du vocabulaire en situation de compréhension sont finalement très en lien avec leur vision plus générale du vocabulaire. Elles permettent ainsi de dégager des points positifs, sur lesquels il faudrait s'appuyer, mais aussi des difficultés dont la mise à jour peut s'avérer être utile.

Désir de comprendre, désir d'apprendre

Les élèves semblent très attachés à l'idée de comprendre le sens des mots. Les activités de lecture et les situations orales d'écoute ou d'échange avec un adulte sont toutes deux citées comme source potentielle de difficulté. L'incompréhension donne ainsi lieu à une situation qui implique un effort double : prendre conscience de l'obstacle puis essayer de le franchir, ce qui nécessite une attitude active. Or, cet effort, les élèves disent tous le faire ! La difficulté de compréhension est ainsi présentée avec un certain degré de familiarité, le sentiment de la capacité à la maîtriser et la faculté d'analyser la démarche qui l'entoure³. Ainsi, en ce qui concerne la lecture, les élèves sont capables de décrire avec précision les stratégies qu'ils mettent en place pour dépasser les obstacles de vocabulaire rencontrés. Tous citent l'appui sur le contexte d'énonciation. Ils évoquent d'autres outils au cas où la difficulté persiste : Victor cite « les notes de lecture », Manon « le lexique » et puis, il y a évidemment le dictionnaire :

Ou sinon, d'abord en fait j'essaie de trouver par rapport à la phrase, quel sens ça peut avoir, si je trouve du premier coup le sens ; si je trouve pas je prends le dictionnaire. (Sandra)

et enfin l'adulte :

S'il y a des mots que je comprends pas, je vais dans le lexique, après s'il me marque pas toute la définition, que je comprends pas, je vais dans le dictionnaire, s'il y a pas le mot je vais demander à ma mère. (Manon)

Concernant le dictionnaire, ils sont capables de détailler l'utilisation qu'ils en ont et d'évaluer le degré d'aide qu'il leur apporte :

Quand par exemple je lis et que je sais, que je lis la phrase, je comprends à peu près aussi. [...] Il y a des fois je comprends même pas ce qui est dans les phrases du dictionnaire. (Victor)

3. Précisons au passage que cette assurance semble nettement plus fragile lorsque les élèves évoquent les situations de production.

Certes, la relation à la compréhension n'est pas vécue de la même manière suivant les élèves et il semble que le degré de compétence ressentie joue beaucoup. Ainsi pour Sofia, l'appui sur le contexte est facile et lui est souvent suffisant pour arriver à comprendre, contrairement à Victor qui se sent plus souvent en échec, ce qui entraîne chez lui du découragement et la mise en place de stratégies de contournement, puisque dans ces cas-là, il ignore les mots qu'il ne comprend pas. Sandra à l'inverse se déclare très attachée au désir de comprendre les mots. Un mot inconnu est pour elle un obstacle à la compréhension, qu'il faut franchir absolument :

J'ai l'impression que dans la phrase il me manque quelque chose, ça me bloque en fait et je dois impérativement savoir qu'est-ce que ça veut dire ou sinon ça me gêne.

Et quand on lui demande ce qu'elle ressent quand elle a enfin compris : « Ah je suis, je suis soulagée ! »

Au désir de comprendre s'associe le désir d'apprendre, et c'est bien ce qui semble motiver les élèves à faire cet effort. La lecture est ainsi l'occasion de rencontres avec des mots nouveaux dont la mémorisation permet l'enrichissement du vocabulaire. Elle est donc à l'origine d'un véritable travail dont l'objectif est l'apprentissage. C'est ainsi que Manon décrit une activité personnelle, très ritualisée :

Presque tous les dimanches, je suis chez moi, je lis un livre, ensuite, s'il y a des mots que je comprends pas, je vais dans le lexique, après s'il me marque pas toute la définition, que je comprends pas, je vais dans le dictionnaire, s'il y a pas le mot, je vais demander à ma mère et après je vais dehors et je demande à ma copine de..., en fait je fais une liste des mots et je demande à ma copine de me les dire et j'essaye de dire la définition. Comme ça ça m'aide à apprendre mon vocabulaire.

Concernant les mots retenant l'attention des élèves, alors que dans son rapport sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, Alain Bentolila (2007) avance qu'« un nombre important d'enfants, refusent d'emblée et avec quelque mépris les mots plus rares » (p. 7), ce n'est pas ce qui transparait dans les propos des élèves interrogés, issus pourtant de classes peu favorisées. Il m'a semblé qu'ils manifestaient au contraire de l'attrance pour les mots qu'ils disent « rares » ou « compliqués » puisque, après avoir retenu leur attention en situation de compréhension, les élèves les évoquent dans l'idée de les utiliser. Sandra y voit un facteur de distinction sociale car « quand on sort du lot, c'est toujours bien » et la maîtrise de certains mots de la langue française permet d'y répondre. Pour Maxime, même envie : il s'est fixé comme but d'utiliser « le bon vocabulaire », c'est-à-dire de s'exprimer en utilisant « des mots élevés » et y rattache également la faculté de pouvoir communiquer avec n'importe qui :

J'essaye de trouver des mots que justement pas, pas grand monde connaît. Comme ça après je peux parler avec des adultes, des petits.

De même pour Imen :

Parce que après, si par exemple on veut quelque chose, c'est quand même difficile de s'exprimer, si on n'a pas beaucoup de vocabulaire.

Il est vrai toutefois que cet intérêt n'est pas toujours assumé aux yeux des autres. C'est le cas de cette dernière élève, très partagée entre l'intérêt réel qu'elle a pour les mots qu'elle dit complexes et une forte réticence à les utiliser dans un certain contexte ou avec certaines personnes. Il est ainsi hors de question pour elle de les employer avec ses amis :

Parce que après ils vont me dire que, que je suis trop, que je parle comme une bourge et tout.

En même temps, c'est ce genre de mots qu'elle cherche à utiliser lorsqu'elle échange avec des adultes, des inconnus ou des professeurs. Imen souhaite donc être reconnue par une certaine catégorie de personnes, mais elle cache ses ambitions à ses pairs et va à l'encontre de ses envies :

Je trouve que c'est bête parce que c'est pas bourge de parler avec des mots [...] qui sont, enfin je sais pas si c'est bien, mais rares.

D'autant que ses amies semblent être dans le même cas. Elles ont donc trouvé un subterfuge qui leur permet de s'entraîner à manipuler des mots rares :

Parfois avec mes copines quand on parle pour, enfin pour rigoler entre guillemets, on parle comme ça.

Au final, le désir d'apprendre est exprimé très clairement par certains élèves :

J'aime bien apprendre le vocabulaire. (Manon)

Non c'est pas pénible du tout, je le fais parce que déjà j'aime bien ça et parce que c'est pas pour rien que je le fais, c'est parce que j'apprends. (Maxime)

Pour Victor, chez qui, rappelons-le, le désir de comprendre était moins affermi, ce gout est moins prononcé et ce qui est intéressant, c'est d'en interroger les causes. Cet élève a une attitude très procrastinatrice concernant l'apprentissage du vocabulaire : pour lui, « il faut le savoir quand on est adulte. » Toutefois cette hiérarchisation couvre une angoisse profonde qui mériterait d'être entendue, et que partage également Imen : c'est qu'au bout d'un moment, « c'est trop » : ces élèves se disent débordés et découragés par la somme de connaissances qu'ils doivent acquérir. Ce n'est donc pas le mépris, comme certains peuvent l'affirmer, qui fait rejeter à ces élèves l'apprentissage, mais le sentiment de surcharge cognitive. « Je suis pas obligée de toujours tout connaître » gronde Imen.

Ainsi donc, le vocabulaire n'est pas tant considéré comme un frein à la compréhension que comme un défi à surmonter, source d'apprentissage, ce qui est une conception plutôt positive des choses. Cette représentation a cependant ses limites comme je vais le montrer maintenant.

Les œillères du désir

Si, dans les entretiens, les élèves citent unanimement comme sources d'apprentissage du vocabulaire la lecture et les échanges oraux, une difficulté réside dans le fait qu'ils n'envisagent pas d'autres moyens d'apprendre du vocabulaire. Ainsi, et ce de manière tout à fait paradoxale, alors que les propos des élèves décrivant les stratégies de remédiation face aux difficultés en compréhension écrite ou orale reflètent leur désir d'apprendre, lorsqu'on aborde explicitement le thème de

l'apprentissage du vocabulaire, il ressort de leurs conceptions l'idée que celui-ci se réalise de façon spontanée, sans effort spécifique. Ainsi, selon Sofia, la mémorisation des mots ne nécessite pas vraiment d'attention de sa part, c'est une étape facile, qui se fait naturellement :

Il y a des mots que je retiens facilement et après je les réutilise et je me souviens toujours. [...] Je le retiens comme ça.

On comprend ainsi que les élèves ont une conception de l'apprentissage du vocabulaire par imprégnation spontanée : c'est une mécanique qui se met ou non en marche, sans véritable contrôle de leur part, dans des situations dont l'objectif premier n'est pas l'enrichissement du vocabulaire, telles que la lecture ou les discussions. Ils ne rattachent donc pas l'effort qu'ils sont capables de décrire à un processus d'apprentissage du vocabulaire. Pourquoi ? Parce qu'ils n'ont pas conscience que celui-ci nécessite un travail spécifique qui ne peut se réduire aux rencontres fortuites avec des mots nouveaux.

Et ils semblent avoir encore moins conscience que ce travail est censé être proposé par l'école. Par exemple, concernant la lecture, ils évoquent essentiellement leurs lectures personnelles – celles qu'ils font dans leur chambre où se trouve rangé le dictionnaire – très peu les lectures réalisées en classe. Concernant la compréhension orale, le discours du professeur est souvent cité comme posant des difficultés mais là encore, les propos renvoyant à l'univers extrascolaire sont plus importants : Maxime nous décrit les échanges qu'il a avec son père autour du thème même du vocabulaire, Sandra demande à sa mère de lui définir les mots du dictionnaire qu'elle ne comprend pas...

Dès lors, que disent les élèves de l'apprentissage du vocabulaire à l'école ? Pas grand-chose à dire vrai. D'une part, beaucoup concluent qu'il a lieu dans toutes les matières, quand l'occasion se présente, ce qui est identique en dehors de l'école. Ainsi Sandra estime qu'« on passe son temps à travailler son vocabulaire » puisqu'à partir du moment où on s'exprime, on le travaille. Les descriptions des élèves des activités de vocabulaire réalisées en classe sont très sporadiques. Sofia évoque « les exercices faits en français quelquefois [...] où il faut décrire des personnages » ; Sandra parle de leçons et d'exercices qu'elle étudie avec son professeur mais a beaucoup de difficultés à en présenter le contenu ; Victor ne peut que donner un exemple de mot qu'il a appris en mathématiques ; Imen le rattache à l'apprentissage de notions techniques (mot savant, famille de mots). L'association du travail du vocabulaire à la discipline « français » relève davantage de la conscience du lien entre le vocabulaire et la langue française que de la conscience de pratiques lexicales spécifiques à cette matière.

Comment interpréter ces descriptions lapidaires ? Plusieurs hypothèses sont envisageables. Soit les élèves sont incapables de décrire un quelconque travail en classe parce qu'ils n'ont pas conscience de son existence, soit il n'a pas de sens, soit il en a un autre. Se pose alors la question des causes de ces représentations : comment expliquer que les élèves n'associent pas le vocabulaire à un objet d'apprentissage scolaire ? Deux éléments ressortant des résultats des questionnaires et des entretiens permettent peut-être d'apporter un début de réponse.

La question sémantique : un problème de fond

La première difficulté sera mise en valeur par la comparaison des réponses aux questions ouvrant et fermant le questionnaire :

Pour toi, le vocabulaire c'est utile / inutile car...
Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire « avoir du vocabulaire » ?

La première question incite les élèves à définir les buts rattachés à la maîtrise du vocabulaire. Les réponses sont diverses et variées : le vocabulaire est utile « pour parler », « pour bien parler », « pour parler français », « pour parler et écrire », « pour s'exprimer », « pour bien s'exprimer », « pour écrire des lettres », « pour écrire sans faire de fautes », « pour la vie professionnelle », « pour la vie de tous les jours », « pour s'instruire », « pour connaître beaucoup de choses », « pour communiquer », « pour s'exprimer avec les autres », « pour bien se faire comprendre »... Trois grandes tendances se distinguent :

- certains privilégient la dimension sociale du langage : le vocabulaire est perçu comme un outil de communication permettant d'instaurer de bonnes relations avec autrui ;
- d'autres la dimension individuelle : le vocabulaire est considéré comme un outil d'expression de sa pensée : il permet de construire ses idées et de les développer à l'oral et/ou à l'écrit ;
- enfin, certains associent à l'un et/ou à l'autre une dimension normative : le vocabulaire obéit à des règles imposées par la société et que chacun se doit d'appliquer afin de respecter les codes mis en place.

Cette première question qui visait à capter l'attention de l'élève, était volontairement très vague et très ouverte et le large éventail des réponses relevé n'est guère surprenant. Elle permet de constater que, malgré les buts divers exprimés, les élèves rattachent en majorité le vocabulaire à des compétences langagières, ce qui est tout à fait logique.

Intéressons-nous maintenant à l'avant-dernière question : « Pour toi, qu'est-ce que ça veut dire : *avoir du vocabulaire* ? ». Sa formulation peut paraître à priori curieuse. Je l'ai construite à partir du reproche qu'on fait couramment aux élèves, à savoir « qu'ils manquent de vocabulaire ». J'ai trouvé amusant d'inverser l'expression, cela permet d'effacer tout sous-entendu négatif. Il est vrai que si l'on s'y arrête quelques instants, la réponse à cette question est loin d'être évidente. Pourtant, celles des élèves m'ont permis d'éclairer d'un jour nouveau l'ensemble des résultats.

Je propose de comparer deux types de réponses, emblématiques de celles obtenues :

- avoir du vocabulaire, « c'est connaître plein de mots » ;
- avoir du vocabulaire, « c'est savoir bien parler, bien écrire ».

Dites comme cela, on peut trouver une certaine logique chez chacune. Toutefois, ce qui ressort, c'est l'absence d'évolution des réponses du second élève qui utilise du début à la fin du questionnaire la même réponse générale, vague et passe-partout, alors que la question exige une certaine précision. Ainsi, la différence essentielle entre les deux réponses d'élèves consiste dans la capacité ou non à mobiliser la notion de « mot » pour définir le vocabulaire. J'en suis donc venue à

faire le constat que finalement, c'est la notion de vocabulaire elle-même qui n'est pas claire pour un bon nombre d'élèves : ils en ont une compréhension inégale qui pourrait bien être à l'origine des variables constatées dans la suite du questionnaire concernant la précision de la définition des enjeux, des valeurs, des contenus, de la description des pratiques et des motivations... que chaque élève associe au vocabulaire.

Au final, je distingue parmi les élèves :

- ceux qui ne font pas la liaison entre « le vocabulaire » et « les mots » et qui n'ont qu'une image très vague, généraliste, de ce à quoi renvoie le vocabulaire ;
- ceux qui ne maîtrisent pas la polysémie du terme et n'en ont qu'une connaissance incomplète : le vocabulaire est d'ailleurs plus facilement envisagé comme composante individuelle que comme composante de la langue française ;
- ceux qui ont bien perçu les différents sens mais en gardent une vision floue : ils savent par exemple que le vocabulaire renvoie à un élément de la langue française mais sont incapables de définir précisément lequel, d'où de multiples confusions avec l'orthographe et la grammaire ;
- ceux (assez rares, il faut bien l'avouer) qui maîtrisent le terme dans toute sa complexité.

En résumé, la différence entre les élèves réside non pas dans le fait qu'ils attribuent au vocabulaire des enjeux, des valeurs, des contenus, des compétences radicalement opposés, mais dans celui qu'ils lui rattachent des enjeux, des valeurs, des contenus, des compétences plus ou moins nets, plus ou moins clairs. Il me semble intéressant de mettre ces observations en lien avec le concept de conscience disciplinaire tel que l'introduit Yves Reuter (2007a), qui montre l'étroite relation entre la clarté des représentations de l'élève concernant une discipline et sa réussite dans cette discipline. Dès lors, en ce qui concerne le vocabulaire en contexte scolaire, il est assuré que les apprentissages proposés auront des sens totalement différents d'un élève à l'autre. D'où la nécessité de prendre en compte ces représentations et de clarifier la notion même de vocabulaire.

Statut du vocabulaire à l'école

Enfin, il ressort des représentations des élèves que l'école est davantage perçue comme un espace d'évaluation que comme un espace d'apprentissage du vocabulaire, et ce pour différentes raisons.

D'abord, l'école est un espace socialement marqué. Pour Victor par exemple, elle symbolise un lieu où « il faut bien parler », ce qui requiert une attention constante, celle-ci étant motivée non pas par le souci de la précision mais par la crainte d'outrepasser les règles établies par la société en matière de communication. C'est donc la peur du gros mot ou du dérapage qui envahit les élèves. « L'erreur de vocabulaire » est donc réduite à une mauvaise adaptation de son niveau de langage. Ainsi Manon explique-t-elle qu'à partir du moment où elle emploie un langage correct, il lui semble logique qu'aucune remarque ne lui soit faite sur son vocabulaire :

Si on emploie des mots genre des gros mots, tous des trucs comme ça, là ils [les professeurs] devraient nous reprendre, sinon non.

L'évaluation du vocabulaire n'est donc envisagée que du point de vue du niveau de langue, ce qui explique que les élèves établissent une distinction entre l'oral et l'écrit, ce dernier impliquant davantage d'efforts puis, comme le dit Victor, « c'est noté ».

La seconde raison possible est ainsi la pression qui découle de l'évaluation : celle-ci est vécue de manière tellement vive que certains élèves, redoutant de se tromper, se refusent (mais ne le leur refuse-t-on pas également ?) le droit de tâtonner, d'expérimenter leurs connaissances en cours d'acquisition.

Observons de plus près ces propos de Sandra qui évoque l'exigence de précision dans l'utilisation des mots :

- *C'est important ça, de trouver le bon mot ?*
- Enfin ouais, quand même.
- *Même s'ils ont compris quand même ce que tu voulais dire ?*
- Ouais parce que après c'est une erreur, et si on doit le copier, si par exemple il va dans un test ce mot, après ça t'enlève des points.

« Erreur, copier, test, enlever des points » : il semble bien que Sandra ait en tête l'école lorsqu'elle parle de cette façon. Elle a donc conscience d'une exigence scolaire mais elle l'associe à un risque, trop lourd de conséquences (la mauvaise note) : elle préfère donc jouer la sécurité. Elle explique ainsi qu'elle ne réutilise pas les mots qu'elle apprend par elle-même à l'école si elle n'est pas certaine de bien le faire. Elle préfère s'entraîner avec sa mère. Elle ne considère donc pas l'univers scolaire comme un espace de mise en pratique des connaissances qu'elle est en train d'acquérir.

De la même manière, Imen ne conçoit pas l'école comme un espace où l'erreur est possible ; si elle n'est pas sûre d'elle, elle ne se lance pas :

Mais, enfin si par exemple j'ai un mot mais que je m'en rappelle, enfin que je suis pas sûre que ça veut dire ça, j'essaye d'en trouver un autre qui ressemble.

Elle redoute l'insécurité, craint la mauvaise note.

Enfin, il n'y a pas que la pression de la note à l'école : la pression sociale peut également jouer. Il y a les élèves qui, craignant le regard moqueur de leurs pairs, s'interdisent l'usage de certains mots. Cette réaction peut même devenir une réaction de classe, comme l'explique Imen :

Je sais pas trop parce que quand par exemple on doit faire des, par exemple on doit écrire une phrase, par exemple on a une poésie on doit faire une morale, on doit l'écrire et après elle nous interroge, on doit l'écrire au tableau et, si par exemple on fait une faute d'orthographe, et elle nous dit qu'est-ce que c'est, elle nous demande comment ça s'écrit et tout et on corrige. Et donc après on l'écrit bien.

Oui, d'accord. Est-ce que des fois vous discutez des mots qui sont utilisés, c'est-à-dire en laissant de côté l'orthographe mais en disant : « Tiens ce mot-là, est-ce que vraiment vous êtes d'accord ? »

Ça veut dire quoi ?

Quand par exemple tu écris ta phrase au tableau, et puis par exemple il y a tel mot à l'intérieur, est-ce que des fois le prof il attire ton attention sur juste le mot, pas la façon dont il est écrit mais seulement le sens du mot ?

Par exemple si ça, si ça veut rien dire ?

Par exemple.

Alors qu'il est dans une phrase qui..., mais ça m'arrive pas trop parce que j'écris pas vraiment de mots comme ça au tableau, enfin pas des mots rares.

Hum hum. Et les autres ?

Eux non plus.

Maxime, quant à lui, représente, espérons-le, un cas extrême : il ne considère absolument pas l'école comme un lieu de mise en pratique de son apprentissage du vocabulaire, ce qu'il met explicitement en lien avec les réactions de rejet des autres élèves :

Je l'utilise pas forcément parce que eux, par contre eux ils se moquent, ils disent : « C'est quoi ces mots ? » et tout, et ils connaissent rien au français.

L'école représente pour lui un univers hostile qui s'oppose à l'univers familial plus chaleureux.

Ces deux éléments exposés, se pose la question de savoir si l'on ne peut pas établir un lien avec certains points mis en valeur lors de l'analyse des textes officiels et ce, afin d'envisager la possibilité d'une intervention didactique visant à favoriser une douce évolution de ces représentations.

Pour conclure ce parcours, je dirais donc, comme me l'ont rappelé mes professeurs d'université lors de ma reprise d'études, qu'il est toujours particulièrement intéressant de s'interroger sur ce qui semble aller de soi. Ainsi, l'évidence du lien inéluctable qui unit la maîtrise des compétences lexicales et les compétences en lecture et en compréhension recouvre finalement des éléments complexes et problématiques, invitant à s'interroger sur les conceptions de l'apprentissage du vocabulaire que peuvent avoir les élèves et, de manière plus large, l'ensemble des acteurs de la vie éducative.

Cette [re]mise en question des évidences n'aurait pu être possible sans la parole des élèves : il me semble important de préciser qu'ils se sont prêtés sérieusement au jeu des questionnaires et des entretiens. Certains ont manifesté une vraie satisfaction de ce qu'on leur demande leur avis. Je tiens de nouveau à les remercier chaleureusement pour leur contribution. Leurs représentations sont tout à fait riches d'enseignement. Elles permettent de prendre conscience que, même si c'est de manière inégale, ils ont tous des connaissances, qu'ils sont capables d'analyses, formulées parfois en des termes très proches des textes officiels, qu'ils fournissent un travail personnel, insoupçonné des enseignants, qui mériterait vraiment d'être pris en considération. Je pense pouvoir dire que le point le plus positif ressortant de l'ensemble des données traitées est que tous les élèves reconnaissent de la valeur au vocabulaire. Dire qu'ils expriment son utilité en des termes généraux me semble également primordial : ils le considèrent ainsi comme utile « dans leur vie », sans établir de scission entre le domaine scolaire et le domaine extrascolaire. Je me demande en effet si, posant la question pour l'orthographe ou la grammaire, on obtiendrait des réponses semblables. Ils sont donc très désireux d'apprendre.

Il faut s'appuyer sur ces bonnes dispositions pour pouvoir faire évoluer certaines de leurs représentations, très sujettes à discussion. D'autant que cela est du ressort de l'institution scolaire. Le terme de « clarification » me semble ainsi parfaitement convenir au travail qui reste à mener sur la question.

Clarification à réaliser au sein des textes officiels en effaçant toute ambiguïté, en établissant une cohérence générale avec les travaux de recherches et au sein même des préconisations et en éclaircissant les points obscurs.

Clarification par les enseignants des contenus et des exigences institutionnels ainsi que des modes d'apprentissage auprès des élèves, prise en compte de leurs représentations et appui sur leurs connaissances initiales.

Cette clarification ne s'avèrera efficace que si elle prend place au sein d'un processus d'évolution des représentations non seulement des élèves, mais également des enseignants et même des familles et des groupes sociaux. Il est donc essentiel, pour favoriser l'enseignement et les apprentissages, que l'enseignant sache identifier, dans le cadre de son champ de compétences professionnelles, ce sur quoi il peut agir, ce sur quoi il ne le peut pas.

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-de-Miniac Christine avec la collaboration de Delannay Bernadette et Pibarot Josiane (1997) *La famille, l'école et l'écriture, Étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- Bonnevie-Tessier Marion (2012) *Quelles relations les élèves entretiennent-ils avec le vocabulaire ?*
- Borowski Patrick (2000) « Le lexique dans les Instructions Officielles », *Le français aujourd'hui*, n° 131, *Construire des compétences lexicales*, Paris, AFEF, p. 8-18.
- Charmeux Éveline (2007) « Enseigner le français avec Éveline Charmeux », site internet : <http://www.charmeux.fr/>, consulté le 11 novembre 2010.
- Chevallard Yves (2003) « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », dans Maury Sylvette et Caillot Michel (Éd.) *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Faber, p. 81-104.
- David Jacques (2000) « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques », *Le français aujourd'hui*, n° 131, *Construire des compétences lexicales*, Paris, AFEF, p. 31-40.
- Grossman Francis, Plane Sylvie (2008) *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Marin Brigitte (2009) « Le lexique : une ressource essentielle à la compréhension des textes explicatifs », CARMaL, site internet : http://www.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/lexique_ressource_essentielle_comprehension_textes_explicatifs.pdf consulté le 16 décembre 2010.
- Penloup Marie-Claude (1999) *L'écriture extrascolaire des collégiens, Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- Picoche Jacqueline (1992) *Précis de lexicologie française, L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan.
- Picoche Jacqueline (2011) « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », dossier Éduscol, site internet : http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf consulté le 08 mai 2012.

- Reboul-Touré Sandrine (2008) « Quelques pistes dans le cadre de la didactique du lexique », site internet : http://www.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/didactique_lexique.pdf
consulté le 15 octobre 2010.
- Reuter Yves (2007a) « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol 1, n° 2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 57-71.
- Reuter Yves (2007b) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles.
- Saussure Ferdinand de (1996) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot et Rivages.
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe.
- Bulletin officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008 : Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français.
- Arrêté du 14 juin 2010, *Journal Officiel* 01 juillet 2010, Bulletin officiel n° 27 du 08 juillet 2010, Livret personnel de compétences.
- Rapport d'Alain Bentolila, « L'acquisition du vocabulaire à l'école », février 2007.