

III. L'ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE

III.1 L'importance du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture

Lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. Ces enfants sont arrivés à l'école à trois ans, disposant certes de la parole, mais ayant des relations aux mots extrêmement inégales : la conscience de ce qu'est un mot, du sens qu'il porte vers l'autre, du territoire qu'il occupe par rapport aux autres mots du lexique est, pour certains, extrêmement confuse. À l'entrée au cours préparatoire, alors qu'il faudrait viser la connaissance d'à peu près 1800 mots, certains enfants en ont huit fois moins... Ces inégalités sont d'autant plus préoccupantes que nous savons aujourd'hui **qu'un déficit de vocabulaire risque de perturber gravement l'apprentissage de la lecture**. Certains élèves n'ayant pas eu la chance d'avoir bénéficié d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante ne possèdent qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis. De ce fait, lors de l'apprentissage de la lecture, leur dictionnaire mental leur répondra le plus souvent à leur requête concernant le sens d'un mot : « *nous n'avons pas ce mot en stock* ». Et à force de ne pas recevoir de réponse, ils risquent d'en déduire « *il n'y aura jamais de réponse positive* », c'est-à-dire qu'il n'y aura jamais aucun sens derrière la composition phonique qu'ils ont construit si laborieusement. Si ce qu'ils ont appris à déchiffrer ne trouve pas d'écho dans leurs répertoires de vocabulaire constitués lors des premières années de leur vie, alors l'acte de déchiffrement devient stérile et ne produit aucune image mentale.

III.2 Travailler sur les mots eux-mêmes

L'école a eu beaucoup trop tendance à se laisser séduire par l'idée que seule la lecture ou l'écoute des textes pouvait apporter aux élèves un vocabulaire « vivant ». *Elle a ainsi abandonné l'apprentissage explicite de la forme et du sens des mots*. L'étude des mots hors contexte, le questionnement sur leur sens propre, leur fixation en mémoire a trop longtemps été considérées comme des exercices stériles. En faisant du texte la seule source d'enrichissement du vocabulaire, l'école s'est révélée incapable de diminuer significativement des inégalités entre les élèves en matière de vocabulaire. La raison en est simple ! Pour réussir à approcher le sens d'un mot qu'il ne connaît pas, un élève doit pouvoir s'appuyer sur les mots qui l'entourent et éclairent ainsi sa signification. Or les élèves les moins riches en mots ne peuvent se servir des mots du contexte et ne peuvent faire aucune hypothèse sur les mots inconnus car ils ne les raccrochent à rien de connu. Seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire sont donc capables de découvrir et de s'approprier le sens d'un mot peu ou mal connu. C'est ainsi que, si l'on confie à la seule fréquentation des textes le soin d'enrichir le vocabulaire des élèves, on prend le risque d'enrichir les (déjà) riches et de creuser les inégalités.

III.3 De la décontextualisation à la recontextualisation

Pour inscrire de façon stable et pérenne un mot dans sa mémoire, un élève doit avoir saisi son *sens propre*, celui qu'il conserve quelle que soit la phrase dans laquelle il est inséré. Or lorsqu'un élève rencontre un mot dans un contexte particulier, ce dernier est « nimbé » d'une signification singulière.

De ce fait, sa mémorisation et à sa réutilisation dans un autre contexte exige qu'il soit débarrassé de sa « poussière » contextuelle par un travail spécifique indispensable. Si l'on veut qu'un mot s'inscrive durablement dans la mémoire d'un élève, il doit être d'abord décontextualisé afin de le rendre disponible (en toute sécurité) pour toutes sortes de recontextualisations. Un enfant commence dès 15 mois à s'emparer des mots en mêlant leurs sens respectifs à des sentiments particuliers, à des situations particulières. Le chemin sera long qui le mènera à une signification de plus en plus abstraite, dénominateur commun de toutes les représentations singulières du mot. Cette démarche est délicate car elle exige de lui qu'il renonce aux associations affectives (« un chien c'est méchant ! ») et anecdotiques (« *le cirque c'est mamie !* »), pour faire émerger une signification propre à un mot qui distingue celui-ci du sens de tous les autres (« *un chien, c'est pas comme un chat, ça aboie* »).

Il a donc besoin qu'on l'aide progressivement à *passer du sens intime au signifié conventionnel*. On organisera donc régulièrement des « ateliers de mots » qui permettront de construire ensemble un sens commun à tous. Un atelier de mots ne se réduit ni à une rencontre occasionnelle de quelques mots grappillés dans une histoire, ni à la mémorisation systématique de listes de mots. C'est le moment où ensemble un groupe d'élèves va questionner le sens d'un mot qui a été choisi. La conduite en est simple : on s'interroge sur ce que veut dire le mot. Le maître accueille avec bienveillance les propositions des enfants dans leur singularité et enfin les aide à trouver une définition qui vaut pour tout le monde et pas pour un seul.

On commence par choisir un mot qui peut être très banal. Par exemple le mot « forêt » :

- Question rituelle : « *C'est quoi, une forêt ?* » ou « *Forêt, qu'est-ce que ça veut dire ?* ». On suscite les propositions.
- On recueille ses propositions comme elles viennent dans leurs singularités respectives.
- On prend soin de garder trace des différentes propositions.
- On ouvre la discussion en relisant les propositions et en constatant la disparité.
- On recherche un consensus *sans imposer une définition ! Ce n'est qu'à la fin de cette réflexion partagée que l'on pourra aller chercher le dictionnaire pour lire une définition qui rompt avec l'anecdote et privilégie la distinction lexicale. On propose d'utiliser le mot forêt dans différentes phrases. On vérifie ensemble si la définition à laquelle vous avez abouti précédemment fonctionne dans toutes les phrases.*
- On garde trace des définitions sur lesquelles on se sera mis d'accord.

III.4 D'un mot connu à des mots plus rares : un enrichissement organisé du vocabulaire

De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les *ranger d'après leur forme et d'après leur sens* en refusant que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit aider l'élève à tisser des liens entre les mots

de son vocabulaire : liens syntaxiques, liens morphologiques, liens sémantiques et... liens historiques.

Nous distinguerons trois moteurs de production :

- **le moteur syntaxique**

On choisit un mot ; on s'assure que les élèves en connaissent le sens en l'insérant dans trois phrases différentes. A partir de ce mot, on va enchaîner les questions en essayant de trouver le plus de réponses possibles à chaque question. En partant *d'un seul mot*, on lui permet d'engranger *plus de 30 mots nouveaux* classés par « nature grammaticale »

- **1°exemple : le mot « Mer »**

Question 1 : « *Qu'est-ce qu'on peut trouver dans la mer ?* »

Question 2 : « *Qu'est-ce qu'on peut voir sur la mer ?* » :

Question 3 : « *Qu'est-ce qu'on fait à la mer ?* »

Question 4 : « *C'est comment la mer ?* »

- **2°exemple : le mot « Manger »**

Question1 : « *Qu'est-ce qu'on peut dire à la place de « manger » ?* »

Question 2 : « *Qu'est-ce qu'on peut manger ?* »

Question 3 : « *Qui mange qui ?* » : le loup/ l'agneau ; le chat/la souris

Question 4 : « *Comment est-ce qu'on mange ?* »

Question 5 : « *Où est-ce qu'on mange ?* » :

Ainsi, sans jamais avoir prononcé un seul terme de grammaire, on leur aura fait constituer pour chaque « mot-étiquette » des ensembles de « verbes », de « noms », d'« adjectifs », de « lieux » et même d'adverbes. De façon totalement implicite et en jouant, les mots proposés se rangent dans sa tête sur des « étagères grammaticales ». ...

- **Le moteur morphologique**

« Que peut-on faire en ajoutant quelque chose à la fin du mot... ? » (opérer/opération)

« Que peut-on faire en ajoutant quelque chose au début du mot... ? » (faire/ refaire/ défaire)

- **Le moteur sémantique**

Des mots qui veulent dire à peu près pareil

Des mots qui disent le contraire

Des mots qui entrent dans les mêmes catégories

Des mots qui font penser à d'autres mots (collocation)