

Québec français



## La lecture et l'acquisition du vocabulaire

Jocelyne Giasson

Number 92, Winter 1994

L'enseignement du vocabulaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44481ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec français*, (92), 37–39.

Au lieu d'être consacrées à l'apprentissage de listes de mots, les séances de vocabulaire doivent plutôt apprendre à l'enfant à organiser le lexique de façon à ce qu'il sache, le cas échéant, choisir le mot exact qui désigne la réalité à laquelle il se réfère.

D'autres séances peuvent évidemment explorer les différentes possibilités de la langue en jouant uniquement sur le fonctionnement des mots, ce qui se traduit par les jeux de mots, les blagues, l'humour, les proverbes, l'utilisation des métaphores, les ambiguïtés, etc. Ceci peut constituer un lien entre l'apprentissage d'une langue pour communiquer et l'initiation à la culture véhiculée par cette même langue.

En offrant à l'enfant divers types de maniements des mots, non seulement il peut consolider et étendre ses moyens linguistiques, mais il est amené à développer une attitude de curiosité et de critique vis-à-vis les nombreuses ressources de la langue.

\*Professeur, Université de Montréal.

#### BIBLIOGRAPHIE

1. Stéphane EHRLICH, et al., *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Université de Poitiers, Poitiers, 1978, p. 51.
2. M.C., TRÉVILLE, « Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde ? » dans Leblanc, R. et al. (rédacteurs), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1989, pp. 159-182.

#### NOTES

1. Ces classes reçoivent des élèves dont les parents sont établis depuis moins de 5 ans au Québec et qui n'ont pas une connaissance suffisante du français pour être inscrits dans une classe régulière.
2. Expansion : l'enseignant formule dans ses propres termes ce que vient de dire l'enfant.
3. Extension : L'enseignant enrichit l'énoncé de l'enfant en fournissant de nouveaux éléments linguistiques.

# LA LECTURE ET L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE

PAR JOCELYNE GIASSON \*

**L**e vocabulaire n'est pas une matière scolaire en soi ; en effet, on peut développer le vocabulaire des élèves dans tous les domaines, y compris en mathématique. Cependant on associe traditionnellement le vocabulaire à la lecture ou au français en général. Le lien entre le vocabulaire et la lecture est d'ailleurs bien établi : d'une part, la connaissance du vocabulaire influe sur la compréhension que le lecteur aura d'un texte, d'autre part, la lecture contribue au développement du vocabulaire.

#### Les composantes de l'enseignement du vocabulaire

Comme l'acquisition du vocabulaire est un processus verbal complexe, proposer une seule solution à son enseignement serait utopique. Nous proposons donc une combinaison des cinq moyens suivants, chacun ayant ses forces et ses faiblesses, mais tous étant applicables en classe :

1. favoriser la lecture personnelle ;
2. rendre les élèves autonomes dans l'utilisation du contexte ;
3. enseigner de façon planifiée une sélection de mots spécifiques ;
4. habiliter les élèves à utiliser des outils de référence de façon stratégique ;
5. créer un environnement susceptible de motiver les élèves à s'intéresser au sens des mots qu'ils rencontrent.

#### 1. Favoriser la lecture personnelle

Il est certain que l'élève acquiert une certaine partie de son vocabulaire à travers les différents médias ainsi que par ses échanges avec les adultes et avec ses pairs, mais les auteurs reconnaissent unanimement qu'à partir du deuxième cycle du primaire, la majorité des mots nouveaux acquis par les élèves proviennent de la lecture. Les éducateurs ont toujours reconnu l'utilisation du contexte de la phrase comme source d'acquisition du vocabulaire. Il faut cependant admettre que l'utilité du contexte dans l'acquisition du vocabulaire varie sensiblement d'un mot à l'autre. On peut identifier quatre types de contexte :

a) le contexte « explicite » qui indique clairement le sens du mot nouveau ;

b) le contexte « général » qui permet d'attribuer un sens global au mot ;

c) le contexte « vague » qui ne donne aucune indication sur la signification du mot ;

d) enfin, le contexte « trompeur » qui oriente le lecteur vers une fausse conception du mot.

Puisque le contexte est rarement complet, le lecteur ne dégagera probablement pas le sens approfondi d'un mot qu'il rencontre pour la première fois. Cependant, si le lecteur rencontre ce même mot dans plusieurs contextes, il arrivera à se construire un portrait plus complexe de la signification de ce mot. Il est donc important que les élèves lisent des textes variés et en quantité suffisante pour pouvoir rencontrer les mots nouveaux dans des contextes nombreux et différents. Certaines expériences ont

montré que 25 minutes de lecture personnelle par jour contribuait à l'acquisition de 1000 mots nouveaux par année. L'enseignant qui motive ses élèves à augmenter leur temps de lecture personnelle agit donc directement sur le développement du vocabulaire de ces derniers.

## 2. Rendre les élèves autonomes dans l'utilisation du contexte

Pour développer chez les élèves l'habileté à donner du sens à des mots peu familiers, il est essentiel que l'enseignant fasse la démonstration de sa propre façon d'utiliser et de combiner les différents indices susceptibles de l'orienter vers le sens de mots nouveaux. Deux éléments interviennent ici, la morphologie du mot et le contexte dans lequel il est situé. L'enseignant peut inciter les élèves à regarder d'abord « à l'intérieur du mot » : il les invitera à utiliser la structure du mot (préfixe, racine, suffixe) et à vérifier leur propre connaissance du mot s'il y a lieu (ce que je sais déjà du mot). Il peut les engager ensuite à regarder « autour du mot » : il s'agira de regarder d'abord l'atmosphère générale de la partie du texte où le mot apparaît, puis de regarder les indices donnés par la phrase dans laquelle se trouve le mot nouveau. Les indices les plus souvent rencontrés dans le contexte de la phrase sont les définitions, les synonymes, les mots de synthèse, les comparaisons, les exemples, les oppositions, les antonymes et les regroupements. Signalons qu'en général les synonymes sont plus efficaces que les indices qui demandent une inférence et que les indices localisés près du mot-cible sont plus utiles que ceux qui en sont plus éloignés.

## 3. Enseigner certains mots spécifiques

Si les lectures personnelles sont indispensables pour assurer l'étendue du vocabulaire, l'enseignement de mots spécifiques aura toujours sa place pour la connaissance en *profondeur* du vocabulaire chez les élèves. La tâche d'enseignement du vocabulaire peut sembler insurmontable, mais il faut

réaliser toutefois qu'une bonne partie des mots rencontrés par les élèves font partie de leur vocabulaire quotidien et n'ont pas à faire l'objet d'un enseignement. Les mots à enseigner sont les mots qui sont fréquents dans un vocabulaire développé et qui sont utiles dans plusieurs champs de connaissance. De plus, on choisira de préférence des mots reliés aux textes que les élèves auront à lire.

Les stratégies les plus populaires en classe sont celles qui consistent à donner un synonyme, à définir le mot ou à le placer dans une phrase. Malheureusement, ces trois stratégies sont souvent insuffisantes. En effet, donner un synonyme du mot inconnu ne fonctionne que dans certains cas limités (par exemple : superflu = inutile). Définir un mot peut sembler une stratégie irréprochable d'enseignement du vocabulaire. Cependant, la définition n'est utile que pour l'enseignement des concepts simples. Dès qu'il s'agit de concepts un peu plus complexes, la définition ne suffit pas à elle seule à faire saisir aux élèves le sens du mot nouveau. La définition, il est vrai, peut servir d'introduction au sens du mot, cependant il faudra ensuite que le mot soit rencontré dans plusieurs contextes différents pour être maîtrisé. Enfin, la démarche qui consiste à inclure le mot nouveau dans une phrase pour en enseigner le sens aux élèves n'est efficace que si le mot est présenté dans plusieurs phrases au contexte très riche.

Pour un enseignement efficace du vocabulaire, il est pertinent de recourir à des interventions qui permettent un traitement en profondeur des mots nouveaux plutôt qu'à des interventions qui en restent à la mémorisation de la définition. Ces interventions misent sur l'intégration des nouveaux mots aux connaissances antérieures de l'élève. Les formes d'activités les plus largement recommandées sont les constellations, les matrices sémantiques, les schémas de définition et la technique des « phrases possibles ».

La *constellation*, consiste à inscrire un thème au tableau et à demander aux élèves ce à quoi leur fait penser ce thème.

Les associations sont ensuite regroupées par catégories avec la participation des élèves. L'enseignant présente alors aux élèves des mots nouveaux (tirés des textes à lire) et les intègre dans la constellation. Il anime enfin une discussion sur la façon dont ces nouveaux mots peuvent être reliés à ceux que les élèves connaissent déjà.

La *matrice sémantique* consiste à comparer plusieurs mots entre eux en tenant compte de la même caractéristique et à faire entrer ensuite les résultats de ces comparaisons dans une matrice.



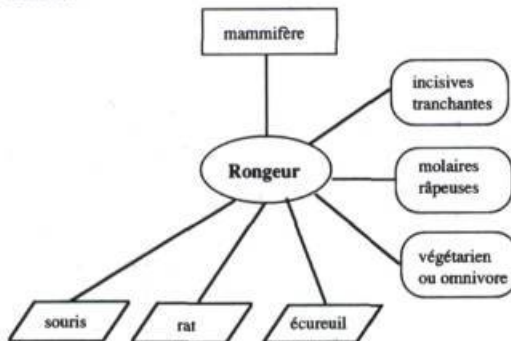
|        | pour les personnes | pour les animaux | pour l'entreposage | permanent |
|--------|--------------------|------------------|--------------------|-----------|
| maison | +                  | -                | -                  | +         |
| hôtel  | +                  | -                | -                  | +         |
| étable | -                  | +                | -                  | +         |
| hangar | -                  | -                | +                  | +         |
| tente  | +                  | -                | -                  | -         |

Les *schémas de définition* ont pour objectif d'aider les élèves à déterminer jusqu'à quel point ils connaissent la signification d'un mot. Les élèves répondent aux questions suivantes sur le concept à définir (exemple : « rongeur ») : « À quelle catégorie appartient-il ? », « À quoi ressemble-t-il ? » et « Quels exemples pourrais-tu donner ? ». Ces éléments sont regroupés visuellement dans un schéma de définition (page ci-contre).

La *technique des « phrases possibles »* consiste à extraire une liste de mots du texte à lire (6 à 8 mots présumés difficiles et 4 à 5 mots plus faciles). On demande ensuite aux élèves de choisir deux mots dans cette liste et de les utiliser pour écrire une phrase susceptible d'être rencontrée dans le texte. Toutes les contributions des élèves sont écrites au tableau, qu'elles soient exactes ou non. Après avoir lu le texte, les élèves révisent les phrases avec l'enseignant. Si la phrase peut être vraie d'après le texte, elle est conservée, sinon, elle est modifiée ou retirée.

#### 4. Développer une utilisation stratégique du dictionnaire

L'intervention du type « Cherchez le mot dans le dictionnaire et écrivez une phrase avec ce mot. » n'est pas la stratégie à privilégier lorsqu'on veut enseigner du vocabulaire en classe. Pourquoi ? Parce que l'apport du dictionnaire consiste essentiellement à donner un synonyme, une définition et éventuellement à placer le mot à l'intérieur d'une phrase. Ce sont précisément les interventions dont nous avons parlé plus haut comme étant des interventions incomplètes. De plus, le dictionnaire donne parfois des définitions qui contiennent des mots aussi complexes que le mot nouveau et il propose une série de définitions parmi lesquelles l'élève a souvent de la difficulté à choisir. Ceci ne veut pas dire que l'élève ne doit pas apprendre à utiliser le dictionnaire, mais que l'enseignant ne doit pas se fier au dictionnaire comme première source d'enseignement du vocabulaire dans sa classe.



Si renvoyer les élèves au dictionnaire n'est pas la meilleure façon d'enseigner du vocabulaire en classe, le recours au dictionnaire demeure une source externe utile pour compléter l'apport du contexte dans les lectures personnelles. Il faut cependant que les élèves apprennent à utiliser le dictionnaire de façon stratégique, c'est-à-dire à reconnaître à quel moment son utilisation est pertinente et à quel moment il est préférable de recourir à d'autres sources. Les élèves doivent réaliser que le lecteur efficace, face à un mot nouveau dans un texte, utilise d'abord les indices du contexte ; si le contexte est insuffisant, il juge de l'importance de ce mot pour la compréhension du texte. Il n'est pas

toujours nécessaire de connaître le sens approfondi d'un mot pour comprendre un texte, il faut juger à quel moment le recours à une source externe est utile (Beck et McKeown, 1991).

#### 5. Donner le goût du vocabulaire aux élèves

L'intérêt que l'enseignant porte lui-même au vocabulaire est une variable déterminante dans la motivation des élèves à s'approprier le sens des mots qu'ils rencontrent. Les élèves se souviennent des enseignants qui leur ont donné le goût des mots que ce soit en leur parlant de l'origine des mots, en leur proposant des activités stimulant la créativité langagière. La motivation de l'enseignant aura comme effet d'amener les élèves à être plus sensibles aux mots nouveaux et à essayer d'en trouver le sens de façon autonome ; elle aura également comme effet de les rendre fiers de connaître et d'utiliser le vocabulaire nouveau.

#### Le vocabulaire dans les textes imaginaires et dans les textes utilitaires

La portée du vocabulaire n'est pas la même dans les textes imaginaires et dans les textes utilitaires. Cette distinction entre les deux types de texte peut se définir sur trois plans (Armbruster et Nagy, 1992) :

##### 1- Le lien entre la compréhension du mot nouveau et la compréhension du texte.

Dans un texte imaginaire, un élève comprendra l'intrigue même s'il ne comprend pas, par exemple, le sens de l'adjectif « affligé » ou du verbe « se gausser ». Par contre, dans un texte de science de la nature, le vocabulaire nouveau correspond souvent à un concept central ; un élève qui ne comprend pas le sens du mot « œsophage » aura de la difficulté à saisir le sens d'une phrase portant sur le système digestif.

##### 2- La familiarité avec les concepts.

Dans les textes imaginaires, le voca-

bulaire nouveau est habituellement constitué de nouvelles étiquettes pour des concepts déjà connus, alors que dans les textes utilitaires le vocabulaire correspond souvent à des concepts nouveaux. Si un élève connaît les mots « batailleur » et « querelleur », et s'il possède une expérience concrète de ces concepts, comprendre le sens du mot « belliqueux » sera relativement aisé. Mais comprendre le terme « démocratie », pour des élèves qui ont peu de connaissances sur les types de gouvernement, est un tout autre défi.

##### 3- Le degré de relation entre les nouveaux mots.

Dans un texte imaginaire, les mots nouveaux ne sont souvent pas reliés les uns aux autres ; par exemple, comprendre le mot « affligé » n'aidera pas à comprendre le verbe « se gausser », mais dans un texte de science des mots comme « œsophage », « pancréas », « vésicule biliaire » sont reliés au thème central du « système digestif ».

Bref, le vocabulaire dans les textes utilitaires sera habituellement relié à des connaissances nouvelles, alors que dans les textes imaginaires il permettra plutôt de nuancer des mots déjà connus.

#### Conclusion

L'enseignant a un rôle important à jouer dans le développement du vocabulaire de ses élèves. Ses principales interventions consisteront à encourager les élèves à lire et à développer chez eux des comportements stratégiques pour faire face aux mots peu familiers. Mais avant tout, il leur démontrera son propre intérêt pour le vocabulaire et développera ainsi leur curiosité envers les mots.

\* Professeur, département de didactique, Université Laval.

#### RÉFÉRENCES

ARMBRUSTER, B.B. et NAGY, W.E., « Reading to learn. Vocabulary in content area lessons », *The Reading Teacher*, 45 (7), 1992, 550-551.

BECK, I. et MCKEOWN, M., « Conditions of vocabulary acquisition », Dans R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal et D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research*, Volume 11, New York : Longman, 1991, 789-814.