



**HAL**  
open science

## Vocabulaire et compréhension de textes : et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ?

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux

### ► To cite this version:

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux. Vocabulaire et compréhension de textes : et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ?. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2015, Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ?, 55, pp.119-136. 10.3406/spira.2015.1028 . hal-01115695

**HAL Id: hal-01115695**

**<https://hal.science/hal-01115695v1>**

Submitted on 14 Nov 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ?

Sylvie Cèbe & Roland Goigoux  
ÉSPE Clermont-Auvergne  
Laboratoire ACTé – Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand

Concepteurs de supports didactiques, nous tentons de proposer aux enseignants des outils qui répondent à leurs besoins et à ceux de leurs élèves. Dans le domaine de la compréhension de textes, nous savons que les différences d'efficacité entre élèves de milieux sociaux contrastés sont très fortes. Apparentes dès l'école maternelle, ces différences précoces se transforment souvent en difficultés scolaires, ces dernières touchant plus souvent les enfants de milieux populaires que leurs congénères favorisés. Ceci tient à la nature de l'activité de lecture qui requiert la coordination d'un ensemble complexe de compétences : des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits), des compétences linguistiques et textuelles (syntaxe et lexique ; énonciation, ponctuation, cohésion, genre textuel, etc.), des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) et des compétences stratégiques c'est-à-dire la régulation, le contrôle et l'évaluation que l'élève fait de son activité de lecture (Cèbe & Goigoux, 2009 ; Goigoux, 2003). Par conséquent, elles sont toutes potentiellement à la source des difficultés constatées (Giasson, 2012 ; Yuill, & Oakhill, 1991). Mais dans le cadre de cet article, nous ne traiterons que l'une d'entre elles, probablement la plus décisive pour les enjeux de démocratisation : le vocabulaire. Nous montrerons comment la conception d'un outil didactique exige une analyse *a priori* des causes et des effets de ces difficultés inventoriées par les recherches en psychologie et en didactique.

## 1. Lexique et compréhension : une interdépendance

Quand les enseignants doivent se prononcer sur les causes principales des difficultés de leurs élèves, c'est le vocabulaire qu'ils mentionnent en premier. À juste titre : Hirsch (2003) a montré qu'un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et que cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire. En effet, le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés de compréhension, il en est aussi la conséquence (Anderson *et al.*, 1977 ; Beck *et al.*, 1982 ; Wagner, 2005). Lorsque les élèves ont du mal à comprendre les textes, ils ne parviennent pas à profiter de leurs lectures pour enrichir leur vocabulaire ; de surcroît, mal à l'aise, ils lisent moins et ont donc moins d'occasions d'acquérir de nouveaux mots (Lane & Allen, 2010 ; Pullen *et al.*, 2010 ; Stahl, 2003 ; Stanovich & Cunningham, 1993 ; Wise *et al.*, 2007). Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent (Stanovich, 1986).

Si vocabulaire et compréhension en lecture entretiennent une relation de réciprocité,

comment expliquer cependant l'origine des différences lexicales constatées avant le début de l'apprentissage de la lecture ?

## **2. Des pratiques parentales différentes et différenciatrices**

La recherche longitudinale menée par Hart et Risley (1995, 2003) démontre l'influence du milieu social sur le développement du vocabulaire dès le plus jeune âge. Les auteurs ont enregistré les échanges langagiers dans quarante-deux familles (13 de milieux favorisés, 23 de milieux populaires et 6 vivant de l'aide sociale) à raison d'une heure par mois, et ce, pendant deux ans et demi (les enfants étant âgés de sept mois à trois ans). À l'âge de trois ans, les différences entre enfants sont importantes (d'où le titre de l'article *The early catastrophe*). Ceux qui appartiennent à un milieu favorisé emploient, en moyenne, 1100 mots, ceux du second 700 et les derniers, 500.

Mais l'expérience langagière des enfants ne diffère pas seulement en termes de nombre de mots entendus : la nature et la qualité des échanges langagiers ainsi que la fréquence et la variété des lectures que les enfants partagent avec leurs parents exercent également un effet différenciateur sur le développement du langage oral à la fois sur le versant du vocabulaire (en réception et en production) et de la syntaxe (Biemiller & Slonim, 2001 ; Sénéchal *et al.*, 2008).

Toutefois, la recherche menée par Tamis-LeMonda & Rodriguez (2011) portant sur 1852 familles de milieux populaires et leurs enfants (âgés de 15, 25, 37 puis 63 mois) révèle, au sein de ce groupe, une très forte variabilité, certains enfants disposant d'un lexique très étendu. Il faut donc se garder de toute généralisation abusive. Il ne faut pas non plus négliger le fait que les enfants de milieux populaires bénéficient, chez eux, de transmissions culturelles moins « légitimes », mais qui se révèlent très utiles pour la compréhension en lecture : celles touchant à la « grammaire des histoires » – pour reprendre l'expression de Xu (2002) –, qu'ils apprennent grâce aux dessins animés qu'ils regardent sur écrans, vont s'avérer tout à fait transposables pour extraire la structure narrative des textes. On peut faire l'hypothèse qu'il en va de même pour le vocabulaire.

En résumé, si certains auteurs nous alertent sur une trop rapide association entre élèves de milieux populaires et déficit langagier, d'autres nous invitent à garder en tête que tous les enfants n'entrent pas à l'école avec les mêmes dispositions à l'égard du langage ni les mêmes connaissances lexicales. Mais, comme on va le voir à présent, les différences n'ont pas le même poids selon l'âge et le niveau scolaire des élèves.

## **3. Des difficultés tardives, en apparence**

### **3.1. L'effondrement des performances des élèves de milieux populaires au CM1 ?**

On a coutume de lire que le nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés en lecture croît au cours de l'école primaire. Les évaluations nationales françaises confirment partiellement cette opinion. Celle de CE1 de 2011, par exemple, fait apparaître que 7 % des élèves ont des acquis insuffisants et 14 % des acquis encore fragiles quand, en CM2, ils sont 7 % à se ranger dans la première catégorie, 19 % dans la seconde. Ces données sont congruentes avec celles que Chall, Jacobs et Baldwin (1990) avaient utilisées aux États-Unis, il y a plus de vingt ans, pour alerter l'opinion publique sur ce qu'ils appelaient *the fourth-grade slump* désignant ainsi l'effondrement des performances en lecture en 4<sup>e</sup> année qui touchait essentiellement les élèves de milieux populaires.

Toutefois plusieurs chercheurs soutiennent que cette chute des performances n'en est pas

véritablement une : il s'agirait seulement de la mise au jour de difficultés préexistantes, mais non détectées en raison de la nature des épreuves. C'est aussi la conclusion à laquelle nous arrivons : tant que l'évaluation porte sur le déchiffrement et la compréhension de textes simples, une bonne partie des difficultés des élèves reste silencieuse ; mais dès que les textes se complexifient et que le nombre de connaissances et de compétences requises pour comprendre augmente, elles apparaissent à grand fracas (Adlof *et al.*, 2011).

Mais alors, qu'est-ce que la compréhension ? Paraphrasant Binet interrogé sur sa définition de l'intelligence, nous pourrions répondre : c'est ce que mesure l'outil d'évaluation choisi. Dans l'étude de Keenan, Betjeman et Olson (2008), plusieurs épreuves utilisées pour évaluer la compréhension écrite d'élèves entre 8 et 18 ans sont comparées. Certaines sont des tests de closure (textes dans lesquels il faut deviner des mots masqués), d'autres des épreuves de rappel, d'autres enfin des questionnaires incluant des questions inférentielles. L'étude montre que les corrélations entre ces tests sont modestes, ce qui signifie qu'ils n'évaluent pas les mêmes compétences. De plus, l'examen des analyses de régression permet d'établir que certains sont fortement corrélés avec les performances de décodage, alors que d'autres le sont beaucoup moins, notamment lorsque l'âge des élèves augmente. Autrement dit, les épreuves employées avec les plus jeunes évaluent surtout leurs compétences en décodage alors que celles utilisées avec les plus âgés mesurent d'autres connaissances et compétences.

Plusieurs études apportent des éléments qui confortent cette position. Ainsi, Catts *et al.* (2006) et Nation *et al.* (2010) ont procédé à des analyses rétrospectives visant à mieux connaître les caractéristiques des élèves éprouvant des difficultés de compréhension. Après les avoir évalués en fin d'école maternelle, en 2<sup>e</sup> puis en 4<sup>e</sup> année d'école élémentaire, les auteurs analysent les scores en 8<sup>e</sup> année et les comparent à ceux des années précédentes. Ils distinguent deux groupes : les élèves qui, en fin de 8<sup>e</sup> année, décodent bien, mais peinent à comprendre ce qu'ils lisent et ceux qui présentent le profil inverse. Ils observent que si les déficits en compréhension du langage oral mesurés en fin d'école maternelle ne sont pas de bons prédicteurs de la compréhension au cours des deux premières années, ils en sont d'excellents en 8<sup>e</sup> année, quelles que soient les compétences que les élèves démontrent dans le domaine du décodage.

Quand on analyse les évaluations scolaires, on note également un fort accroissement de la complexité lexicale à partir du cycle 3 (Reed & Vaughn, 2010). Les textes choisis contiennent de nombreux mots et expressions que les élèves rencontrent rarement au cycle 2 et qui, pour être compris, supposent une connaissance minimale du domaine abordé. Au CP et au CE1 en revanche, la plupart des textes sont relativement courts et renferment peu de difficultés lexicales et syntaxiques, précisément parce qu'ils sont choisis pour évaluer (et auparavant, enseigner) le décodage, pas la compréhension (Duke, 2000 ; Pullen *et al.*, 2010). De plus, les questions posées sont, le plus souvent, des questions littérales qui ne demandent pas aux élèves de produire des inférences ni de traiter les principaux organisateurs de la cohésion textuelle (Kirby & Savage, 2008).

L'enseignement de la lecture au cycle 2 vise essentiellement à « apprendre à lire » aux élèves quand, par la suite, ces derniers doivent « lire pour apprendre » et donc traiter des textes bien plus riches du point de vue lexical (Daussin *et al.*, 2011 ; Eason & Cutting, 2009 ; McNamara *et al.*, 2011) d'où, selon nous, cet effondrement des performances chez les élèves de milieux populaires. On peut donc faire l'hypothèse que leurs difficultés étaient déjà présentes au début de l'école primaire sans que les épreuves retenues aient permis de les repérer.

Cet ensemble de données explique qu'au regard des tests employés, la corrélation entre le

décodage et la compréhension en lecture décroît au fur et à mesure de l'avancée dans l'école primaire tandis que celle qui lie compréhension du langage et compréhension en lecture augmente (Francis *et al.*, 2005). Ceci explique sans doute pourquoi les difficultés de décodage sont très tôt décelées, quand celles qui touchent la compréhension le sont beaucoup plus tard, voire beaucoup trop tard (Leach *et al.*, 2003 ; Nation & Snowling, 1997 ; Yuill et Oakhill, 1991).

### 3.2. Des difficultés bien réelles, aux origines multiples

Les élèves qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances du monde comprennent et mémorisent moins bien les textes (Kendeou & van den Broeck, 2007). On pourrait donc soutenir qu'en multipliant les occasions de lire on devrait réduire les différences lexicales initiales et, partant, améliorer la compréhension. Mais plusieurs études font apparaître que cette option est loin d'être suffisante (Compton *et al.*, 2009). Certes, elle permet bien d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, mais elle ne garantit pas que ceux-ci profitent de l'occasion pour en apprendre le sens du fait même de leurs connaissances limitées. On a, en effet, montré que l'apprentissage du vocabulaire à travers l'activité de lecture est très dépendant du nombre de mots et expressions déjà connus des élèves (Hirsh, 2003).

Mais là encore, l'explication est insuffisante. Pour la parfaire, il faut emprunter à Sternberg (1985) sa thèse sur « l'efficacité cognitive » qui met en évidence que les faibles lecteurs ne sont pas seulement gênés par l'insuffisance de leur base de connaissances, mais le sont aussi par leurs modes de traitement. Ainsi, ils s'engagent plutôt dans une lecture superficielle des textes et ne mobilisent pas les stratégies efficaces pour déduire le sens des mots et le mémoriser (Baker, Simmons & Kame'enui, 1995) même quand l'information est suffisante pour pouvoir le faire et qu'ils l'identifient correctement (McKeown *et al.*, 2004). C'est pourquoi les interventions didactiques efficaces (Fayol, 2000) sont celles qui portent sur des stratégies d'acquisition lexicale en contexte, comme celles que nous présenterons plus loin.

Dès lors, on perçoit mieux pourquoi les élèves de milieux populaires paient cher, mais avec un « effet retard », une concentration trop forte des pratiques d'enseignement au cycle 2 sur le décodage et le manque d'enseignement du lexique.

## 4. Des conceptions à l'origine de pratiques d'enseignement différentes et différenciatrices

### 4.1. Des obstacles liés aux conceptions des enseignants

Touchant le vocabulaire et les connaissances du monde, un certain nombre d'idées erronées constituent un obstacle à une mise en œuvre efficace de leur enseignement (Cèbe & Goigoux, 2010 ; Lehmann, 2011). Par exemple, la valorisation inadéquate de l'apprentissage par cœur de collections de mots, l'importance excessive accordée aux noms communs comme objets de désignation, l'intérêt porté aux exceptions au détriment des régularités du système lexical, le recours abusif à l'étymologie de mots complexes ou rares (Nonnon, 2011), etc.

On trouve aussi à l'école une représentation selon laquelle l'apprentissage du vocabulaire se ferait essentiellement de manière naturelle, en situation, ou par imprégnation (Dreyfus, 2004). Perfetti (2010) ajoute que les enseignants tendent à considérer que puisque la plupart des enfants apprennent 2 000 à 3 000 mots par an de manière incidente, un enseignement explicite ne peut prendre en charge qu'un nombre réduit de mots et ne peut avoir qu'une efficacité très marginale, point de vue qui les conduit trop souvent au renoncement.

## 4.2. L'utilisation d'un langage scolaire contre-productif

Recensant les études évaluant les effets de la scolarisation sur le développement langagier, Biemiller (2005) observe que la fréquentation scolaire au cycle 2 ne réduit pas les écarts entre les élèves : ceux dont le niveau est le plus bas à la fin de la 2<sup>e</sup> année connaissent en moyenne 2 000 mots de moins que les élèves du même âge.

Pour expliquer cet échec, certains auteurs mettent en cause le discours de l'enseignant qu'ils jugent trop contextualisé et trop restreint au vocabulaire déjà connu des élèves (Bautier, 2011 ; Dickinson & Porche, 2011). Corrigan (2011) montre que la qualité des énoncés oraux de l'enseignant (à travers la diversité et la sophistication des mots et expressions qu'il emploie, des livres qu'il choisit) influe de manière importante sur le développement lexical des élèves. Bref, les maîtres efficaces sont ceux dont les exigences langagières sont soutenues et qui cherchent à doter les élèves de connaissances qu'ils n'ont pas construites dans leur environnement familial.

## 4.3. Des pratiques d'enseignement quelque peu aléatoires

L'étude réalisée par Dreyfus (2004) à partir des pratiques déclarées des enseignants révèle très peu de moments de travail explicite sur le vocabulaire. Les maîtres relatent plutôt des activités incidentes dans lesquelles il n'est pas l'objectif central, mais où le travail sur le lexique est déclenché par les problèmes qui surgissent au cours de la séance et qui sont traités à chaud (d'où un caractère non prévisible et non programmé de ces activités et le peu d'évaluation des acquis). Elle note aussi que la plupart des activités sont faites à l'oral et laissent peu de traces écrites. Les élèves ont donc rarement l'occasion de revenir sur un mot nouvellement appris.

Dès lors rien d'étonnant à ce que les pratiques pédagogiques ne réduisent pas les inégalités sociales. Rien d'étonnant à ce que nous ayons trouvé les mêmes orientations didactiques lorsque, à la suite de Dreyfus, nous nous sommes intéressés aux pratiques effectives des enseignants de CE1 et CE2.

## 4.4. Des pratiques réelles au cours élémentaire

Au cours de l'année 2010-2011, nous avons conduit 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 ».

48 enseignants de CE1 et de CE2, dont 15 maîtres-formateurs, ont répondu – en février – à un questionnaire détaillé sur leur enseignement depuis le début de l'année et ils ont accepté d'être observés durant deux semaines alors qu'ils travaillaient, à leur guise, à la lecture d'un même album<sup>1</sup>. 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 séquences 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.

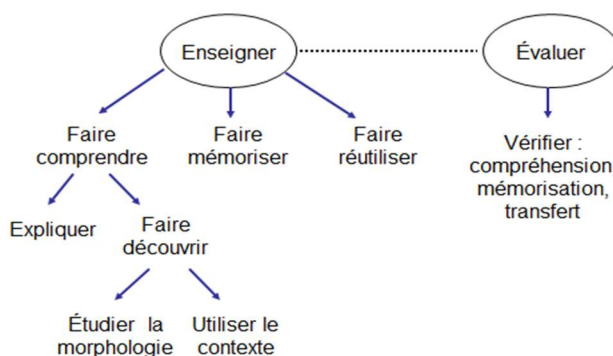
Sur le plan lexical, nous avons inventorié les principales actions des enseignants en utilisant une grille d'analyse structurée en quatre niveaux (cf. schéma n°1).

---

<sup>1</sup> Weulersse, O. et Dautremer, R. (2007). *Nasredine et son âne*. Paris : Flammarion, Père Castor.

- À un premier niveau, nous avons distingué les activités d'enseignement de celles d'évaluation.
- Parmi celles qui concernaient l'enseignement, nous avons distingué, à un second niveau, trois actions principales : « faire comprendre », « faire mémoriser » (exercer, réviser) ou « faire réemployer » le vocabulaire étudié (diversité de contextes). « Faire » signifiait à la fois inciter et/ou aider.
- À un troisième niveau, nous avons distingué deux actions constitutives du « faire apprendre » : « 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 incitait 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 était décomposé pour procéder à une analyse morphologique ou bien que son sens était inféré à partir du contexte dans lequel il était rencontré.

Schéma n°1 : grille d'analyse des actions de l'enseignant portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits<sup>2</sup>



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 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 difficultés 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

<sup>2</sup> Pour chaque catégorie d'actions, on note 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.

lexical et de sa solution.

Bref, la lecture n'est pas pour les enseignants une occasion d'enseigner le vocabulaire, celui-ci étant cantonné aux leçons clairement identifiées dans l'emploi du temps. Leur choix de suivre une planification préétablie dans ce domaine les prive ainsi, à de rares exceptions près, de l'opportunité de revenir sur le lexique rencontré lors de la lecture (pour mémoriser et pour transférer).

#### **4.5. Un enseignement précoce et systématique du vocabulaire : quels effets ?**

Au terme d'une revue de questions consacrée à l'impact des interventions d'enseignement centrées sur le vocabulaire (soit 40 études), Elleman *et al.* (2009) concluent que s'il est toujours positif, on ne peut pas démontrer que certaines variables sont plus efficaces que d'autres pour la compréhension. Ces données confirment celles de Petty, Herold et Stoll (1968), dont la recension avait montré un effet positif de l'enseignement du vocabulaire, mais n'avait pas permis de déterminer les variables qui étaient à l'origine des effets.

Les choses sont différentes du point de vue des effets produits sur l'accroissement du vocabulaire : ici, on peut affirmer que la caractéristique distinctive des interventions efficaces se trouve dans la qualité du langage employé par l'enseignant et dans les textes que celui-ci fait étudier (Brabham & Lynch-Brown, 2002 ; Corrigan, 2011 ; Wasik & Bond, 2001). Dans ces études, ce sont les élèves qui démontrent le plus faible niveau de vocabulaire au départ qui tirent le plus bénéfice de l'enseignement direct du vocabulaire.

En nous appuyant sur ce qui précède et en reprenant à notre compte l'affirmation selon laquelle « c'est la pratique de la compréhension au cours de la lecture qui induit le plus sûrement l'accroissement du lexique » (ONL & IGEN, 2005), nous avons sélectionné des tâches didactiques que nous avons intégrées à un outil visant la formation à l'enseignement de la lecture-compréhension au cours élémentaire : *Lectorino & Lectorinette*.

Nous allons présenter succinctement cet outil avant d'indiquer comment il concrétise les conclusions didactiques que nous avons tirées de l'étude préalable que nous venons de présenter.

### **5. Lectorino & Lectorinette**

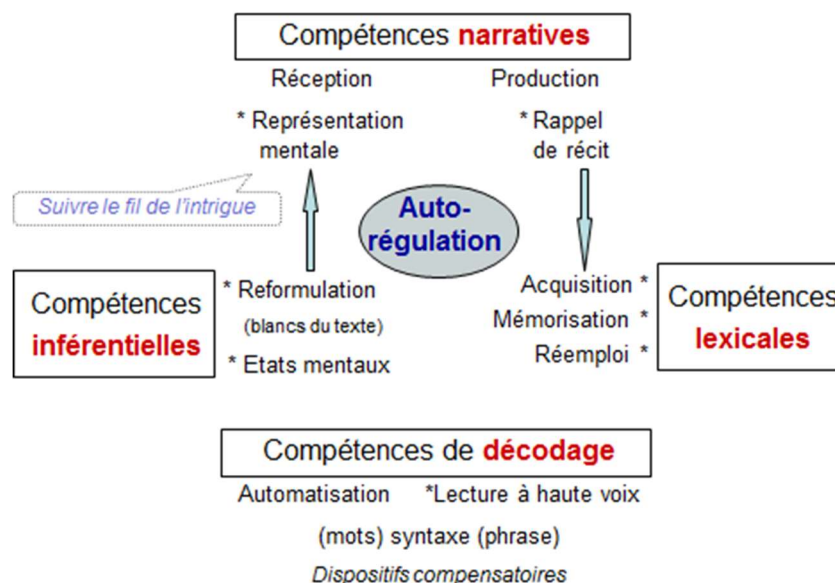
*Lectorino & Lectorinette* (Goigoux & Cèbe, 2013) a été construit en collaboration avec une trentaine d'enseignants. Il est organisé autour de quatre cibles principales travaillées simultanément et en interaction, ce qui le distingue des entraînements classiques proposés selon une approche modulaire. Dans ceux-ci (Bianco & Bressoux, 2009, par exemple), chaque compétence est travaillée de manière séparée, sous forme d'exercices décontextualisés (sur les inférences, les connecteurs, les anaphores, etc.) laissant à la charge de l'élève le soin de toutes les remobiliser en situation de lecture autonome. En revanche, dans la perspective intégrative qui est la nôtre, nous proposons de guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective de textes entiers. C'est en suivant le fil de l'intrigue des récits que nous nous efforçons de faire construire les compétences requises pour comprendre.

Nous considérons que les compétences à réguler et à contrôler la compréhension sont décisives : notre intervention vise donc, à terme, à apprendre aux jeunes lecteurs à autoréguler leur activité de lecture. En référence à un modèle néo-constructiviste de l'apprentissage (Karmiloff-Smith, 1992, 1994 ; Paour, Bailleux & Perret, 2009), nous les aidons tout d'abord à comprendre les textes puis nous les conduisons à prendre conscience des procédures requises par cette compréhension. Cette prise de conscience émerge progressivement dans le cadre d'un



enseignement explicite où les enseignants sont invités à verbaliser systématiquement les buts des tâches scolaires (ce que les élèves ont à faire), les apprentissages visés (ce qu'ils cherchent à leur apprendre), les procédures utilisées (pour réaliser les tâches), les savoirs mobilisés et les progrès réalisés. Elle est facilitée par la mise en œuvre de tâches ritualisées dont les formats stables vont permettre aux élèves de consacrer toutes leurs ressources attentionnelles au développement de quatre grands ensembles de compétences coordonnés par un principe d'autorégulation.

Schéma n°2 : les quatre cibles principales de Lectorino & Lectorinette ©



Notre analyse des savoirs et savoir-faire requis par la compréhension en lecture au cours élémentaire d'une part et des caractéristiques des élèves les moins performants d'autre part nous a amenés à retenir quatre priorités :

- L'automatisation du décodage (notamment à travers la recherche de fluidité de la lecture à haute voix).
- Les apprentissages lexicaux.
- L'amélioration des inférences : reformulations multiples (« lire c'est traduire ») pour suppléer aux blancs du texte (« lire entre les lignes ») ; explicitation des inférences causales et des états mentaux des personnages (cf. les théories de l'esprit) ;
- Le développement des compétences narratives en production (apprendre à raconter) et en réception (construction d'une représentation mentale de l'histoire : fabriquer « le film » des événements relatés).

Ce sont ces quatre priorités que nous avons cherché à opérationnaliser, mais dans le cadre de cet article, nous nous limiterons à la présentation des tâches et des activités qui visent explicitement la seconde, les apprentissages lexicaux. Sur ce point, comme Calaque (2011), Cellier (2011), Joole (2011), Nonnon (2011) et bien d'autres, nous avons considéré que la construction du sens rendait nécessaire l'étude du lexique en contexte, en un mouvement permanent de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Cette construction est ici accompagnée d'un effort de mémorisation (cf. schéma n° 1), facilitée par l'ancrage contextuel, notamment les émotions provoquées par les récits choisis (Chabanne *et al.*, 2008).

## 6. Les principes qui ont guidé nos choix didactiques

Les principes qui ont guidé nos choix d'intervention sont ceux dont les recherches antérieures, anglo-saxonnes pour la plupart, avaient validé l'impact positif.

- Nous organisons une intervention systématique, régulière et de longue durée (Beck *et al.*, 1982 ; Graves, 2006). Cette intervention est explicitement centrée sur le développement d'une « conscience lexicale » des élèves c'est-à-dire un accroissement de l'intérêt porté aux mots, à leurs similarités, à leurs différences et à leurs formes (Anderson & Nagy, 1992 ; Beck *et al.*, 1982, 2002 ; Nation, 2009 ; Adlof *et al.*, 2010).
- Nous incitons les enseignants à expliquer eux-mêmes les mots et les expressions en utilisant une langue connue des élèves et en limitant leur explication au sens du mot dans le texte (Beck *et al.*, 2002 ; Feldman & Kinsella, 2005 ; Stahl & Fairbanks, 1986).
- Nous organisons des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication (Archer & Gleason, 2002) ; les traces des apprentissages sont conservées : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichés, copiés, illustrés par les élèves ou par l'enseignant (McKeown & Beck, 2004).
- Les textes soumis à l'étude sont analysés *a priori* afin de déterminer les mots les plus importants pour la compréhension (et les apprentissages scolaires) qui risquent d'être méconnus des élèves pour ensuite leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman & Kinsella, 2005).
- Nous exposons les élèves à de nombreuses activités de lecture, d'écriture et de rappels (Swanborn & de Glopper, 1999) qui visent non seulement l'explication du vocabulaire, mais sa mémorisation et son réemploi dans des contextes variés, à l'oral comme à l'écrit (Baker *et al.*, 1995 ; Beck *et al.*, 2002).
- Nous incitons les enseignants et leurs élèves à prononcer les mots nouveaux, mais aussi à les épeler et à les écrire (Rosenthal & Ehri, 2010).
- Nous demandons aux professeurs d'apprendre à leurs élèves à utiliser le contexte pour déduire le sens des mots qu'ils ignorent (Fukkink & de Glopper, 1998 ; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001 ; White, Sowell, & Yanagihara, 1989) et à devenir stratégiques dans leur demande d'aide (McKeown & Beck, 2004).
- Nous suggérons enfin aux enseignants d'évaluer régulièrement les acquis des élèves sur le versant lexical (Baker *et al.*, 1995).

Pour conclure, nous allons illustrer ces principes par quelques exemples de situations d'enseignement. Dans un souci de lisibilité, leur description sera organisée en suivant l'arborescence du schéma n° 1 présenté plus haut.

## 7. Quelques exemples de situations d'enseignement du vocabulaire dans *Lectorino & Lectorinette*

Nous l'avons dit, l'enseignement du lexique est intégré à la lecture suivie d'œuvres complètes. Nous puiserons nos exemples dans deux d'entre elles : *Le joueur de flûte d'Hamelin* (adapté de Mérimée) et *La fiole à turbulon* de Marie-Sabine Roger. Elles partagent deux points communs : ce sont des textes narratifs qui obligent les élèves à réaliser de nombreuses inférences basées sur les états mentaux des personnages et qui contiennent un nombre significatif de mots et d'expressions inconnus de la plupart des enfants de cours élémentaire. Ce second critère nous a permis de proposer aux enseignants d'articuler étroitement pédagogie de la compréhension et pédagogie du

vocabulaire.

## **7.1. Faire comprendre (cf. schéma n° 1)**

Dans le premier chapitre de *La fiole à turbulon*, nous avons recensé vingt mots et expressions que nous pensions absents du répertoire de nombreux élèves et importants à enseigner : les uns (une fiole, l'écume, inexplicable...) parce qu'ils permettent de mieux comprendre les événements ; les autres parce qu'ils font mieux saisir les différents états mentaux par lesquels passe le personnage principal (intrigué, méfiant...).

### **7.1.1. Expliquer**

L'explication peut prendre plusieurs formes : paraphrases, ou reformulations, définitions, exemples, illustrations, schémas, antonymes, synonymes, etc.

Dans notre dispositif, nous recommandons aux enseignants de ne pas perdre de temps à faire formuler des hypothèses sur le sens des mots quand ils pensent que ceux-ci sont inconnus de la majorité des élèves et qu'ils n'apparaissent pas dans un contexte suffisamment propice pour pouvoir poser des hypothèses sur leur sens. C'est ainsi que, dans le second module, le guide du maître invite à présenter le titre de l'album *La fiole à turbulon*, en expliquant sans attendre le terme *fiole*. Au fil des séances, nous recommandons d'expliquer certains mots ou expressions à l'occasion de la découverte du texte, parfois avant, parfois pendant. C'est ainsi que dans la première séance du module 1, « tourmentés, multitude et souricières » sont immédiatement expliqués. « Turbulon » l'est aussi mais nous y reviendrons plus bas. L'enseignant justifie que ces mots ne sont pas fréquents et peuvent gêner la compréhension de l'extrait : une bonne manière de dire aux élèves qu'il est normal qu'on comprenne mal un texte quand il comporte trop de mots inconnus.

### **7.1.2. Faire découvrir**

Nous proposons aussi de « faire découvrir » aux élèves le sens d'un mot ou d'une locution en nous assurant d'abord qu'ils ont bien un moyen à leur disposition (la morphologie, le contexte...) pour que cette activité de découverte se solde par une réussite.

#### *Étudier la morphologie*

Si le recours à la morphologie est une aide très efficace, encore faut-il qu'on apprenne aux élèves à y recourir chaque fois que l'occasion se présente et qu'on leur fasse prendre conscience de la procédure utilisée. Revenons donc à notre *turbulon*... Ici, nous invitons les enseignants à dire qu'ils sont sûrs que personne ne connaît ce mot... parce qu'il n'existe pas, mais que les élèves découvriront un peu plus tard de quoi il s'agit. Néanmoins, on leur demande de faire une première hypothèse en les incitant à s'intéresser à la construction du mot (turbul/on) et, s'ils ne le font pas spontanément, à faire le lien avec des mots de la même famille : turbul/ent ou turbul/ette.

Mais si l'on veut que les élèves s'approprient cette stratégie et l'utilisent sans aide, il importe de leur en faire régulièrement expérimenter la portée. C'est ainsi que dès la lecture du premier paragraphe du même texte, ils vont être incités à en répliquer l'usage pour expliquer le mot... *in/explicable*.

#### *Utiliser le contexte*

Pour aider les élèves à apprendre la stratégie qui consiste à chercher seuls le sens d'un mot inconnu en se servant du contexte et de leurs connaissances antérieures, nous les incitons à approcher le sens de ce mot et d'en rédiger une explication sur leur cahier de brouillon.

« Approcher » ne veut pas dire que l'on renonce à un apprentissage exigeant ; cela signifie que nous incitons les enseignants à apprendre aux élèves à prendre le risque d'attribuer une signification approximative, mais cohérente dans ce contexte (Danon-Boileau, 2006). La signification proposée devra être considérée comme provisoire, dans l'attente d'autres éléments qui viendront la valider ou l'invalider. Cette attitude permet d'en éviter deux autres, néfastes : passer par-dessus le mot inconnu comme s'il n'était pas là ou être bloqué par lui. L'enseignant fait ensuite procéder à une correction collective et note au tableau les explications retenues. Nous utilisons aussi la technique des mots schtroumpfés (portant les marques grammaticales des mots français qu'ils remplacent). Lors de la correction, l'enseignant fait valider et invalider les propositions en invitant les élèves à justifier leur jugement, puis présente le mot choisi par l'auteur. Ce travail préalable sert de support à l'activité suivante : la rédaction de l'explication.

## **7.2. Faire mémoriser**

Pour aider les élèves à mémoriser le vocabulaire enseigné, nous proposons plusieurs activités. L'une consiste à leur demander de rédiger, pour eux-mêmes, une explication qui sera ensuite soumise au collectif. Une fois choisie, l'explication vedette est écrite au tableau. Les élèves sont ensuite avertis qu'une partie des informations va être effacée (les expressions, les mots ou leur explication) et qu'ils devront les retrouver de mémoire. Cette opération est proposée à plusieurs reprises au cours de la séquence, à propos des mêmes mots, dans des activités décrochées. Nous demandons aussi aux élèves de produire de nombreux rappels du texte étudié, de compléter un texte lacunaire dans lequel les mots appris ont été supprimés, d'épeler les mots étudiés sans les avoir sous les yeux, de renseigner des questionnaires à choix multiples pour statuer sur la meilleure définition d'un mot donné, d'évaluer différentes reformulations et de choisir celle qu'ils jugent la meilleure, d'illustrer les mots nouveaux ou de les mimer, etc.

## **7.3. Faire réutiliser**

Pour faire utiliser les mots nouvellement appris dans différentes situations et différentes activités, nous invitons les enseignants à mettre en place un jeu « seul contre tous » au cours de la demi-journée qui suit la découverte d'une expression ou d'un mot donné : chaque fois qu'un élève parvient à utiliser le vocabulaire cible à bon escient, dans un énoncé oral ou écrit, la classe marque un point. Chaque fois que le mot est utilisé à tort, l'équipe perd un point. Les règles sont les mêmes pour l'enseignant qui joue, seul, contre tout la classe et tient un affichage public de l'évolution du score jusqu'à la fin de la partie.

La modalité dominante du réemploi lexical est cependant liée à une autre facette de notre pédagogie de la compréhension : l'importance accordée, dans notre outil, au rappel de récit. Au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, les élèves sont incités à raconter l'histoire, selon une technique d'accumulation (rappels en cascade). L'alternance entre les phases de reformulation des énoncés du texte (« lire c'est traduire ») au cours desquelles les élèves sont vivement incités à la paraphrase et les phases de rappel de récit au cours desquelles ils sont invités à se resservir du lexique étudié produit des effets très puissants.

## **7.4. Évaluer**

Compte tenu de ce que nous savons de la difficulté des enseignants à évaluer l'apprentissage du vocabulaire, nous proposons plusieurs tâches capables de les aider.

### **7.4.1. Vérifier la compréhension**

Il importe d'aider les élèves à développer ce que les chercheurs appellent « la conscience lexicale » en les amenant à devenir stratégiques dans la demande d'aide. Pour atteindre cet objectif, nous utilisons le dispositif « Joker » dans lequel chaque élève reçoit deux jetons qui lui donnent le droit de demander deux explications touchant un mot, une expression ou une phrase, mais pas une de plus. Le but est qu'au terme de l'intervention les élèves aient pris conscience que certains mots de vocabulaire peuvent être compris « en contexte », grâce à ce que le texte dit explicitement, que d'autres, bien qu'inconnus, n'empêchent pas la compréhension parce qu'ils sont peu importants, et que d'autres encore ne peuvent pas être compris seuls alors qu'ils empêchent la compréhension : une aide externe doit alors être sollicitée.

#### **7.4.2. Vérifier la mémorisation**

Plusieurs fois au cours de la séquence, la classe est divisée en deux groupes pour un jeu intitulé « Les deux font la paire ». Les élèves du premier reçoivent une étiquette sur laquelle est écrit un mot ou une locution du texte étudié la veille, ceux du second reçoivent une explication. Un élève du premier groupe vient au tableau, lit le mot qu'il détient, et l'élève qui a l'explication correspondante doit venir se mettre à côté de lui. Puis on inverse l'ordre. Les élèves doivent ensuite réaliser le même exercice, seuls cette fois, avec l'ensemble des étiquettes à disposition.

#### **7.4.3. Vérifier le réemploi**

Les activités de rappels successifs sont aussi de bonnes occasions de faire employer les mots nouvellement appris. Celle que nous proposons en fin de séquence qui consiste à demander aux élèves d'aller tester leur compréhension et la qualité de leur rappel auprès de personnes non averties en est une autre : leurs parents, frères, soeurs, ou, comme cela a été le cas dans une des classes que nous avons suivies, aux élèves de CM2. Les enregistrements audio réalisés montrent que les élèves réutilisent beaucoup les expressions et mots appris (ce qui n'a pas manqué d'agacer certains auditeurs qui eux-mêmes ignoraient le sens des mots « tourmentés » et « fléau »).

### **8. Conclusion**

L'appropriation et l'utilisation de l'outil que nous venons de présenter peuvent, selon nous, constituer une modalité efficace de (trans)formation professionnelle car deux conditions sont remplies : l'outil est compatible avec les conceptions pédagogiques et les compétences professionnelles des professeurs appelés à l'utiliser ; il est cohérent avec les connaissances scientifiques disponibles.

### **Bibliographie**

- Adlof, S. M., Perfetti, C. A. & Catts, H. W. (2011) « Developmental changes in reading comprehension » — in : S. J. Samuels & A. E. Farstrup (éds.) *What research has to say about reading instruction* (186-214). Newark, DE : International Reading Association.
- Anderson, R. C. & Nagy, W. E. (1992) « The vocabulary conundrum » — *The American Educator*, 16, 44-47.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. & Goetz, E. T. (1977) « Frameworks for comprehending discourses » — *American Educational Research Journal*, 14, 367-381.
- Archer, A., & Gleason, M. (2002) *Skills for school success: Teacher guide book 6*. North Billerica, MA : Curriculum Associates, Inc.

- Baker, S. K., Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (1995) *Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research*. Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators.
- Bautier, É. (2011) « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage » — in : J.-R. Rochex & J. Crinon (éds.) *La construction des inégalités scolaires* (157-171). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Beck, I., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York: Guilford Press
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2002). « Questioning the Author: Making Sense of Social Studies » — *Educational Leadership*, 60, 3, 44-47.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982) « Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension » — *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009) « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? » — in : X. Dumay & V. Dupriez (éds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (35-54). Bruxelles : De Boeck
- Biemiller, A. (2005) *L'influence du vocabulaire sur l'acquisition de la lecture*. <http://www.literacyencyclopedia.ca>.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001) « Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition » — *Journal of Educational Psychology*, 93, 3, 498-520.
- Brabham, E.G., & Lynch-Brown, C. (2002) « Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades » — *Journal of Educational Psychology*, 94, 3, 465-473.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006) « Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading » — *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007) « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes » — *Repères, les ratés de l'apprentissage de la lecture*, 35, 185-206.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009) *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2010) « Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture » — *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 40-52.
- Cellier, M. (2011) *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. [Eduscol.education.fr/vocabulaire](http://Eduscol.education.fr/vocabulaire).
- Chabanne, J.-C., Cellier, M., Dreyfus, M. & Soulé, Y. (2008) « Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire » — in : F. Grossmann & S. Plane (éds.) *Les apprentissages lexicaux* (85-101) Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990) *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Compton, D. L., Elleman, A.-M., Olinghouse, N. G., Lawrence, J., Bigelow, E., Gilbert, J. K. & Davis, G. N. (2009) « The influence of in text instruction on declarative knowledge and vocabulary learning in struggling readers: how IQ confounds the story » — in : R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (éds.) *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (46-71). New York : The Guilford Press.

- Corrigan, R. (2011) « Effects of pre-service teachers' receptive vocabulary knowledge on their interactive read-alouds with elementary school students » — *Reading and Writing*, 24, 749–771.
- Daussin, J.-M., Keskpaik, S. & Rocher, T. (2011) « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années » — *L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit, France, portrait social*, 137-152.
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011) « Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading » — *Abilities. Child Development*, 82, 3, 870-886.
- Dreyfus, M. (2004) Pratiques et représentations du lexique à l'école primaire. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, Québec.
- Danon-Boileau, L. (2006). « Éloge de l'approximation » — in : Delamothe-Legrand & al. (Eds.) *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (259-268). E.M.E. Editions.
- Duke, N. K. (2000) « For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low and very high-socioeconomic status first-grade classrooms » — *American Educational Research Journal*, 37, 2, 441–478.
- Eason, S. H. & Cutting, L. F. (2009) « Examining sources of poor comprehension in older poor readers : preliminary findings, issues and challenges » — in : R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence, (éds.) *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (263-283). New York : The Guilford Press.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. & Compton, D. L. (2009) « The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis » — *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1, 1-44.
- Fayol, M. (éd.) (2000) *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Observatoire national de la lecture. Paris : Odile Jacob.
- Feldman, K., & Kinsella, K. (2005) *Narrowing the language gap: the case of explicit vocabulary instruction*. New York, NY: Scholastic Professional Paper.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. & Tomblin, J. B. (2005) « Dimensions affecting the assessment of reading comprehension » — in : S. G. Paris & S. A. Stahl (éds.) *Children's reading comprehension and assessment* (369-394). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fukkink, R. G. & De Glopper, K. (1998) « Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis » — *Review of Educational Research*, 68, 4, 450-469.
- Giasson, J. (2012) *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : de Boeck.
- Goigoux, R. (2003) « Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation » — in : M. Fayol & D. Gaonac'h (éds.) *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (182-204). Paris : Hachette.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013) *Lectorino & Lectorinette. Enseigner la compréhension de textes narratifs au cours élémentaire*. Retz.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2011) *Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel*. Eduscol.education.fr/vocabulaire.
- Graves, M. F. (2006) *The vocabulary book: Learning and instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hart, B. & Risley, R. T. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B. & Risley, R. T. (2003). The early catastrophe. *Education review*, 17(1), 110-118.



- Hirsch, E. D. (2003) Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 22, 8-15.
- Joole, P. (2011) *Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3*. Eduscol.education.fr/vocabulaire.
- Karmiloff-Smith, A. (1992) *Beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) « Precipit of Beyond Modularity: A Developmental Perspective on cognitive Science (with peer commentary) » — *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 4, 693-706.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008) « Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension » — *Scientific Studies of Reading*, 12, 3, 281-300.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007) « The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts » — *Memory & Cognition*, 35, 7, 1567-1577.
- Kirby, J. R. & Savage, R. S. (2008) « Can the simple view deal with the complexities of reading ? » — *Literacy*, Vol. 42, 2, 75-82.
- Lane, H.B., & Allen, S. (2010) « The Vocabulary-Rich Classroom: Modeling Sophisticated Word Use to Promote Word Consciousness and Vocabulary Growth » — *The Reading Teacher*, 63, 5, 362-370.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S. & Rescorla, L. (2003) « Late-Emerging Reading Disabilities » — *Journal of Educational Psychology*, 95, 2, 211-224
- Lehmann, A. (2011) *Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. Eduscol.education.fr/vocabulaire.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001) *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2004) « Direct and rich vocabulary instruction » — in : J. F. Baumann & Kame'enui, E. J. (éds.) *Vocabulary instruction. Research to practice* (13-27). New York, NY : The Guilford Press.
- McNamara, D. S. & Kendeou, D. S. (2011) « Translating advances in reading comprehension research to educational practice » — *International Electronic Journal of elementary education*, Vol. 4, 1, 34-46.
- McNamara, D. S. Ozuru, Y. & Floyd, R. D. (2011) « Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge » — *International Electronic Journal of elementary education*, 4, 1, 229-249.
- Nation, K. (2009) « Reading comprehension and vocabulary » — in : R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (éds.) *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (176-194). New York : The Guilford Press.
- Nation, K., Cocksey, J. Taylor, J. S. H. & Bishop, D. V. M. (2010) « A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension » — *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 51, 9, 1031-1039.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997) « Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill » — *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000) *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research*



- literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication n° 00-4754). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Nonnon, E. (2011) *Quelques critères pour le développement du vocabulaire*. Eduscol.education.fr/vocabulaire.
- ONL & IGEN (2005) *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport n° 2005-123 de l'Observatoire national de la lecture et de l'Inspection générale de l'éducation nationale à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Paour, J-L., Bailleux, C. & Perret, P. (2009) « Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive » — *Développements*, 1(3), 5-14.
- Perfetti, C. (2010) « Decoding, vocabulary and comprehension » — in : M. G. McKeown & L. Kucan (éds.) *Bridging reading research to life* (291-303). New York, NY : Guilford Press.
- Petty, W., Herold, C. & Stoll, E. (1968). *The State of the Knowledge of the Teaching of Vocabulary*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works : The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. & Coyne, M. D. (2010) « A Tiered Intervention Model for Early Vocabulary Instruction: The Effects of Tiered Instruction for Young Students At Risk for Reading Disability » — *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 3, 110-123.
- Reed, D. & Vaughn, S. (2010) « Reading interventions for older students » — in : T. A. Glover & S. Vaughn (éds.) *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice* (143-186). New York, NY : Guilford Press.
- Rodriguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011) « Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years : Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten » — *Child Development*, 82, 4, 1058-1075.
- Rosenthal, J. & Ehri, L. C. (2011). Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing*, 24, 921-950.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. & Ouellette, G. P. (2008) « Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills » — *Early Education and Development*, 19, 1, 27-44.
- Stahl, S. A. (2003) « How Words Are Learned Incrementally Over » — *American Educator*, 22, 18-19.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986) « The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis » — *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stanovich, K. E. (1986) « Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy » — *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993) « Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition » — *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.
- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence*. New York : Cambridge University Press.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999) « Incidental word learning while reading. A meta-analysis » — *Rewiew of educational research*, 69, 3, 261-286.

- Wagner, R. (2005) « Causal relations between vocabulary development and reading comprehension » — *Toronto, Canada, American Educational Research Association*.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001) « Beyond the pages of a book: Interactive book reading in preschool classrooms » — *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-50.
- White, T.G., Sowell, J. & Yanagihara, A. (1989) « Teaching elementary students to use word-part clues » — *The Reading Teacher*, Vol. 42, 4, 302-308.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. & Wolf, M. (2007) « The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities » — *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109.
- Xu, S. H. (2002) « Teachers integrate diverse students' "funds of knowledge" with popular culture into literacy instruction » — in : D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch. & J. V. Hoffman (éds.) *51st yearbook of the National Reading Conference* (407-419). Oak Creek, WI: National Reading Conference, Inc.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991) *Children's problems in text comprehension*. Cambridge, England: Cambridge University Press.