



HAL
open science

Le poids des obstacles lexicaux dans la compréhension écrite

Lucie Guillaume

► **To cite this version:**

Lucie Guillaume. Le poids des obstacles lexicaux dans la compréhension écrite. Education. 2019. dumas-02976132

HAL Id: dumas-02976132

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976132>

Submitted on 23 Oct 2020

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.

**ÉCRITS PROFESSIONNELS
CAPPEI
PARCOURS : EXERCER EN UE
SESSION 2019**

**LE POIDS DES OBSTACLES LEXICAUX
DANS LA COMPRÉHENSION ÉCRITE**

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : MILLAT ELISABETH

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : GUILLAUME LUCIE



Table des matières

<u>INTRODUCTION.....</u>	1
<u>I – MENER UN TRAVAIL SPECIFIQUE AUTOUR DU LEXIQUE : POURQUOI ?.....</u>	2
I.1 – DES PREMIERES OBSERVATIONS A UNE SITUATION D’EVALUATION SPECIFIQUE.....	2
I.1.1 – LE CONTEXTE D’ENSEIGNEMENT.....	2
I.1.2 – UNE EVALUATION QUI EN ENTRAINE UNE AUTRE.....	3
I.1.3 – RESULTATS ET CRITIQUE.....	6
I.2. LEXIQUE ET COMPREHENSION, ETROITEMENT LIES.....	8
I.2.1 – LEXIQUE, VOCABULAIRE : DE QUOI PARLE-T-ON ?.....	8
I.2.2 – QUEL IMPACT SUR LA COMPREHENSION ?.....	9
I.2.3 – UNE VOLONTE AFFIRMEE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES.....	13
I.3 – L’ECLAIRAGE APORTE PAR L’ANALYSE DES BEP DES JEUNES.....	14
<u>II – SE LIBERER DES DIFFICULTES LEXICALES... COMMENT ?.....</u>	16
II.1 – LE SENS DES MOTS EN CONTEXTE : « APPRENTISSAGE IMPLICITE ».....	16
II.1.1 – AU QUOTIDIEN, EN SITUATION DE LECTURE.....	17
II.1.2 – UN OUTIL QUI REpond AUX BESOINS DES JEUNES ?.....	20
II.2 – POUR PLUS D’AUTONOMIE : UN « APPRENTISSAGE EXPLICITE ».....	22
II.2.1 – L’INSUFFISANCE DE L’OUTIL.....	22
II.2.2 – DEDUIRE LE SENS A PARTIR DU CONTEXTE.....	23
<u>CONCLUSION.....</u>	25
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	26
<u>SITOGRAFIE.....</u>	27

Introduction

Dans différentes études, et notamment lors des investigations menées lors de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC), il apparaît que « les lecteurs efficaces se distinguent des autres par une connaissance supérieure du vocabulaire. [...] Ceux qui rencontrent les difficultés les plus sévères [...] se caractérisent par un déficit important de vocabulaire »¹. La question du vocabulaire se positionne donc comme un élément central en jeu dans les processus de compréhension.

La question lexicale s'est également imposée dans ma pratique de classe : lors des évaluations diagnostiques de septembre 2018, certains jeunes du groupe scolaire 7 (public adolescent), que l'on peut qualifier de « décodeurs », ont présenté un accès à la compréhension empêché. Lors d'évaluations complémentaires, ces jeunes ont rencontré des difficultés sur des mots courants (fin de cycle 1/début de cycle 2). Partant de l'hypothèse que ces deux éléments étaient liés, je me suis alors questionnée : **comment alléger le poids des obstacles lexicaux dans l'accès à la compréhension écrite ?**

Cette interrogation induit le sujet de l'autonomie face aux écrits, notamment pour certains jeunes dont le projet professionnel et personnel pourrait se diriger vers l'obtention d'une certification (C.F.G., voire C.A.P. en inclusion au lycée professionnel).

Ainsi, la première partie de ce dossier s'attachera à décrire le cheminement qui m'a poussée à envisager un travail spécifique sur le vocabulaire avec ce groupe de jeunes ; j'y détaillerai notamment le processus d'évaluation. La seconde partie sera, quant à elle, consacrée à l'exposition des différentes démarches et outils mobilisés en classe.

¹ Site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Journée Défense et Citoyenneté 2017 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture*, <http://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2015-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html> (consulté le 22/01/2019).

I – Mener un travail spécifique autour du lexique : pourquoi ?

I.1 – Des premières observations à une situation d'évaluation spécifique

I.1.1 – Le contexte d'enseignement

Il s'agit de ma première année d'enseignement au sein de l'IME Léonce Malécot, à Saint-Amand-les-Eaux. L'établissement dispose de trois postes d'enseignants.

« L'IME Léonce Malécot est un établissement qui accueille 104 jeunes. 57 sont scolarisés au sein de l'une des UE, soit 54 % des jeunes accueillis au sein de l'établissement. De façon prédominante, la majorité des élèves accueillis en UE présente une déficience intellectuelle légère (57%), 7% présentent une déficience moyenne et 36% des troubles du spectre autistique. La présence de l'adulte se révèle indispensable pour la quasi-totalité des élèves : besoin d'être motivés, sollicités, encouragés, aidés. »

Extrait du projet pédagogique de l'UE (2017 - 2020), rédigé en 2017-2018.

Les jeunes bénéficiant d'une prise en charge scolaire sont répartis en huit groupes constitués à la fin de l'année scolaire 2017-2018. Les critères retenus pour l'élaboration de ces derniers étaient l'âge des jeunes et leurs compétences scolaires. J'enseigne actuellement à un public de pré-adolescents et d'adolescents : j'accompagne 24 jeunes ayant entre 11 et 15 ans. Cela se traduit concrètement par la prise en charge de trois groupes scolaires :

	Groupe 7	Groupe 6	Groupe 5
Nombre de jeunes	8	7	9
Âge des jeunes accueillis (<i>aura ... ans en 2019</i>)	14 – 16 ans	13 – 16 ans	11 – 15 ans
Temps de scolarisation par semaine (<i>maximum</i>)	11h30	6h00	4h45

N'ayant jamais enseigné à ce type de public, et n'ayant que peu d'éléments sur les compétences et connaissances des jeunes, j'ai procédé en septembre 2018 à la passation de diverses évaluations diagnostiques, et ce dans plusieurs domaines. Ces évaluations m'ont

permis de dresser un premier portrait de chaque jeune, affiné ensuite par des observations complémentaires ainsi qu'un éclairage plus spécifique apporté par la formation.

1.1.2 – Une évaluation qui en entraîne une autre...

Une première évaluation en lecture m'a permis de mettre en évidence chez certains jeunes du groupe scolaire 7 de bonnes capacités de décodage. En revanche, la compréhension écrite s'est avérée difficile, y compris sur des phrases simples. J'ai également constaté que la compréhension orale était également impactée. En dehors de tout contexte spécifique d'évaluation, deux situations particulières me viennent à l'esprit ; je vais tenter de les expliciter ici.

Situation 1 :

Nous sommes début septembre. Un matin, il fait sombre. Je ne connais pas bien la classe, pleine de recoins. Je demande alors à Logan où se trouve l'interrupteur permettant d'allumer la lumière du tableau. Ce dernier me regarde, les yeux écarquillés : « Le quoi ? ». Je répète, même interrogation : « C'est quoi ton truc ? ». Je reformule, utilisant « bouton » à la place d' « interrupteur » : le jeune se lève alors et m'indique l'endroit où se trouve « le bouton de la lumière du tableau ».

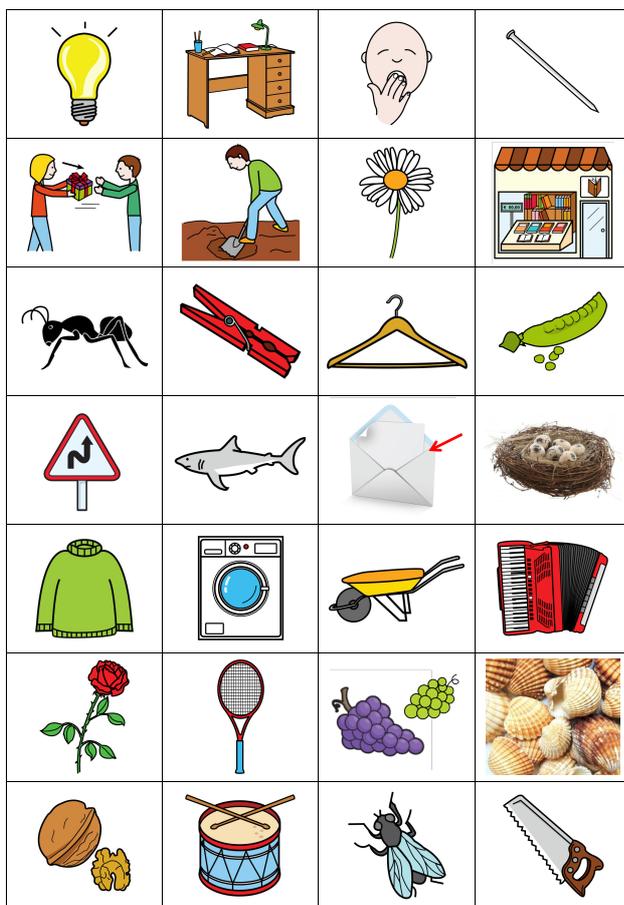
Situation 2 :

Nous sommes mi-septembre. Je profite du fait que l'enseignante qui me remplacera lors de mon départ en formation soit au sein de l'établissement pour effectuer des passations d'évaluations diagnostiques individuelles avec les jeunes. Le reste du groupe effectue une activité qui consistait à lire des noms d'animaux, puis à les classer suivant leur nombre de pattes. La représentation imagée de l'animal n'était pas fournie. J'entends alors Xavier déclarer qu' « une chèvre, ça a six pattes ». Il s'est avéré nécessaire de montrer à Xavier une photographie de chèvre et de lui faire compter les pattes.

Ces deux situations m'ont amenée à m'interroger : je me suis demandé si les difficultés rencontrées par ces jeunes ayant un bon niveau de décodage sur des tâches de lecture-compréhension pouvaient trouver leur origine, en partie, dans un déficit au niveau du

vocabulaire (observé ici dans des situations de langage oral). En effet, comme l'écrivent R. GOIGOUX, S. CÈBE et J. PIRONOM :

« La compréhension écrite ne devrait pas être expliquée par les mêmes facteurs : niveau en décodage et analyse phonologique chez les faibles décodeurs, capacités de compréhension du langage oral, **niveau de vocabulaire** et de raisonnement non verbal chez les bons décodeurs. [...] Pour les bons décodeurs, ce sont [*la compréhension du langage (oral et écrit oralisé), le vocabulaire et le raisonnement non verbal*] qui **font la différence**. »²



À cette étape de mon questionnement, j'entendais derrière le terme de *déficit* la seule « taille » du bagage de mots dont dispose chaque individu. Je détaillerai par la suite que, comme je m'en suis aperçue, ce n'était pas la seule difficulté en jeu : chaque jeune n'est pas confronté aux mêmes problématiques au sein d'un domaine pourtant identique.

J'ai donc décidé d'évaluer plus en détail les compétences en vocabulaire des jeunes du groupe 7. Pour cela, j'ai utilisé le support d'évaluation ci-contre.

Celui-ci est constitué de 28 images faisant référence à 28 mots de la langue française, connus par des élèves de fin de cycle 1 /

début de cycle 2³. J'ai volontairement conservé ce niveau de difficulté, considérant cette évaluation comme une première étape et souhaitant par la suite, si nécessaire, mener d'autres évaluations afin de m'approcher au mieux des compétences réelles des jeunes. Les conditions

² R. GOIGOUX, S. CÈBE, J. PIRONOM, « Les facteurs explicatifs des performances en lecture compréhension à la fin du cours préparatoire », *Revue française de pédagogie*, n°196, 2016.

³ Les mots sélectionnés proviennent de deux supports existants : l'évaluation « Langage et vocabulaire GS » parue chez l'éditeur La Cigale, ainsi que l'évaluation de vocabulaire (début CP) présentée dans la recherche « Lire Écrire » (dir. Roland GOIGOUX).

de passation étaient les suivantes : j'étais face au jeune, ayant à ma disposition une grille de notation des résultats. Ce dernier avait devant lui, sur la table, le support ci-dessus. La passation était effectuée à l'écart du groupe afin d'éviter un éventuel « effet de copie ».

Elle se déroulait en deux temps successifs :

1. **Une première phase de dénomination** : l'élève pointait l'image puis oralisait le mot associé ;
2. **Une seconde phase de compréhension** : j'oralisais le mot, l'élève pointait l'image correspondante.

Dans les deux cas, si l'élève était dans l'erreur, j'ai essayé de ne pas le signifier (ni par le verbal, ni par une attitude). J'ai continué à l'encourager dans la poursuite de la tâche.

Concernant la codification des résultats, j'ai utilisé les correspondances suivantes :

- V = dénomination/désignation correcte
- X = ne nomme/désigne pas
- P = périphrase (*considérée comme une dénomination erronée*)
- S = substitution au sein d'une même catégorie / d'un même champ lexical (*considérée comme une dénomination/désignation erronée*)
- E = dénomination/désignation erronée, sans lien de sens (exemple : *mouche* pour *ampoule*).

Voici un récapitulatif des résultats obtenus pour les jeunes du groupe 7. Les élèves dont les prénoms ont été grisés ne disposent pas encore de compétences en décodage suffisantes pour juger de l'impact du vocabulaire sur la compréhension écrite. Leurs résultats sont donc présentés dans ce tableau mais ne feront pas l'objet d'une analyse plus poussée.

PHASE 1 - DÉNOMINATION								
	Maxime L.	Maxime S.	Iwan	Brendan	Anthony	Xavier	Quentin	Logan
Pourcentage de réussite (<i>arrondi au supérieur</i>)	68 %	68 %	54 %	72 %	64 %	72 %	78 %	64 %
<i>Pourcentages par types d'erreurs – Pourcentage exprimé par jeune sur le total des erreurs</i>								
Erreurs de type « S »	44 %	22 %	54 %	37 %	20 %	63 %	68 %	50 %

Maxime L.	Maxime S.	Iwan	Brendan	Anthony	Xavier	Quentin	Logan	Maxime L.
Erreurs de type « P »	0 %	33 %	23 %	0 %	40 %	0 %	16 %	40 %
Erreurs de type « E »	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Absence de dénomination (« X »)	56 %	45 %	23 %	63 %	40 %	37 %	16 %	10 %
<i>Répartition par types d'erreurs au sein du groupe, sur l'ensemble des erreurs enregistrées :</i>								
Erreurs de type « S » (substitution)		Erreurs de type « P » (périphrase)			Erreurs de type « E » (désignation erronée)		Absence de dénomination (« X »)	
43 %		21 %			0 %		36 %	

PHASE 2 – COMPRÉHENSION								
	Maxime L.	Maxime S.	Iwan	Brendan	Anthony	Xavier	Quentin	Logan
Pourcentage de réussite (arrondi au supérieur)	92 %	92 %	92 %	85 %	92 %	82 %	100 %	92 %
<i>Pourcentages par types d'erreurs – Pourcentage exprimé par jeune sur le total des erreurs</i>								
Erreurs de type « S »	0 %	0 %	100 %	25 %	100 %	60 %	0 %	0 %
Erreurs de type « E »	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %	0 %	0 %
Absence de désignation (« X »)	100 %	100 %	0 %	75 %	0 %	20 %	0 %	100 %
<i>Répartition par types d'erreurs au sein du groupe, sur l'ensemble des erreurs enregistrées :</i>								
Erreurs de type « S » (substitution)			Erreurs de type « E » (dénomination erronée)			Absence de désignation (« X »)		
42 %			5 %			53 %		

1.1.3 – Résultats et critique

Quelques observations peuvent être tirées de ces résultats :

- Le score des jeunes est meilleur en compréhension qu'en dénomination. Cela est fréquent, puisque comme le souligne D. DAVIAULT⁴, « le locuteur maîtrise généralement mieux le vocabulaire “passif” que le vocabulaire “actif”⁵. » ;
- Sur des mots supposément connus par des élèves de fin de cycle 1 / début de cycle 2, les jeunes du groupe 7 sont en difficulté sur la phase de dénomination : en moyenne, sur les jeunes « bons décodeurs » (dont les noms ne sont pas grisés), une représentation sur trois n'est pas associée à sa dénomination ;
- La majorité des erreurs, en dénomination comme en compréhension, se traduit par une substitution d'un mot pour un autre, en conservant tout de même un lien de sens et/ou de catégorie (exemple : *hache* pour *scie*) ;
- L'évaluation fait apparaître que le recours à la périphrase (« *C'est le truc qui sert à...* ») n'est pas systématique, voire même inexistant chez certains jeunes.

Cette évaluation comporte des limites. Premièrement, elle ne permet pas d'évaluer les capacités de catégorisation. Ensuite, elle ne rend pas visibles d'éventuels défauts dans les représentations mentales (à l'instar de la situation 2 évoquée ci-dessus, paragraphe 1.1.2). De plus, elle se base sur des représentations imagées qui pourraient ne pas être accessibles aux élèves. Enfin, elle ne bénéficie d'aucun étalonnage permettant de situer les jeunes par rapport à des résultats plus généraux.

Au cours de mes recherches pour ce dossier, j'ai découvert différents tests étalonnés qui peuvent être utilisés afin d'évaluer le vocabulaire⁶ :

- T.L.P. - Test de Langage Productif, 5-10 ans, H. Caracosta et coll., 1975 ;
- T.V.A.P.3-5 et T.V.A.P.5-8 - Test de Vocabulaire Actif et Passif, 3-8 ans, J.J. Deltour & D. Hupkens, 1980 ;
- VOCIM - Test de vocabulaire en images pour enfants, 3-9 ans, Y. Lege & P. Dague, 1974.

⁴ D. DAVIAULT, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Chenelière Éducation, 2011, pages 20 – 22.

⁵ Se reporter à la partie 1.2.1 de ce dossier pour une précision de ces termes.

⁶ Université de Genève – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, *Testothèque de logopédie - Langage oral chez l'enfant*, <https://www.unige.ch/fapse/logopedie/files/3614/1285/1086/poster-a2-testo-merged-fin.pdf> (page consultée le 02/02/2019).

Lors de futures évaluations similaires, je me renseignerai auprès des orthophonistes de l'établissement afin d'agir davantage en coopération avec les professionnels susceptibles de détenir / d'effectuer ces tests.

I.2. Lexique et compréhension, étroitement liés

Au vu des résultats de cette évaluation, il m'a donc paru nécessaire de mener un travail autour du vocabulaire au sein de ce groupe. Dans cette seconde sous-partie, je m'attacherai à exposer le lien entre celui-ci et les compétences de compréhension. Ce raisonnement me semble essentiel afin d'éclairer les différents aspects du travail mené avec ces jeunes.

I.2.1 – Lexique, vocabulaire : de quoi parle-t-on ?

Lorsque l'on regarde de plus près la littérature consacrée à ce sujet, deux termes se côtoient, voire se substituent : il s'agit du *lexique* et du *vocabulaire*.

De manière générale, le terme de *lexique* paraît revêtir un caractère plus abstrait, dans le sens où il semble davantage relié à la langue qu'à l'individu. Ainsi, selon C. GARCIA-DEBANC, C. MASSERON et C. RONVEAUX, « le lexique constitue le réservoir culturel, ouvert et évolutif de la langue »⁷. Le « lexique-langue » est structuré en un réseau de liens qui interagissent entre eux, de la même manière que l'est le « lexique-individu » – désigné sous le nom de *lexique mental* ou plus simplement de *vocabulaire*⁸.

Ainsi, comme le souligne J. PICOCHÉ⁹, le terme de *vocabulaire* désignerait un sous-ensemble du *lexique*, tandis que le terme de *lexique* s'appliquerait plutôt au total, tout aussi évolutif, des mots d'une langue. J. PICOCHÉ ajoute également une dimension utilitaire au vocabulaire : « les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante »¹⁰.

⁷ C. GARCIA-DEBANC, C. MASSERON et C. RONVEAUX, « L'enseignement du lexique, objets et pratiques », *Enseigner le lexique*, 2013, page 16.

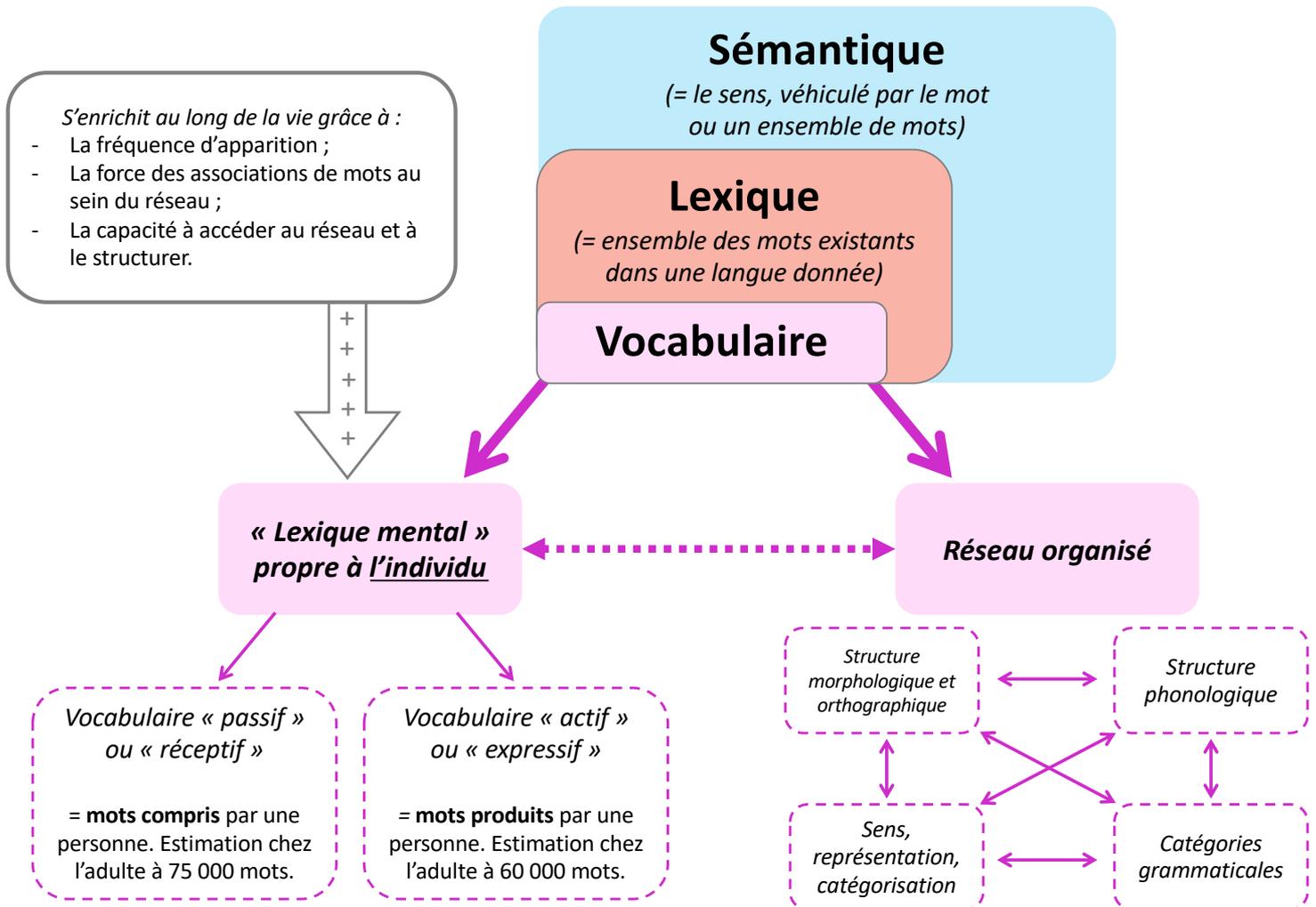
⁸ D. DAVIAULT, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Chenelière Éducation, 2011, pages 20 – 22.

⁹ J. PICOCHÉ, « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », Ressource Éduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf (page consultée le 22/01/2019).

¹⁰ *Idem*.

Le schéma récapitulatif proposé ci-dessous, qui ne se veut pas exhaustif, propose une approche synthétique de ces définitions, complétée par d'autres lectures et agrémentée de quelques précisions.

Schéma récapitulatif d'après C. BOGLIOTTI¹¹, J. PICOCHÉ¹² et D. DAVIAULT¹³ :



1.2.2 – Quel impact sur la compréhension ?

¹¹ C. BOGLIOTTI, « Les troubles de la dénomination », *Langue française*, vol. 174, n°2, 2012, pp. 95-110.

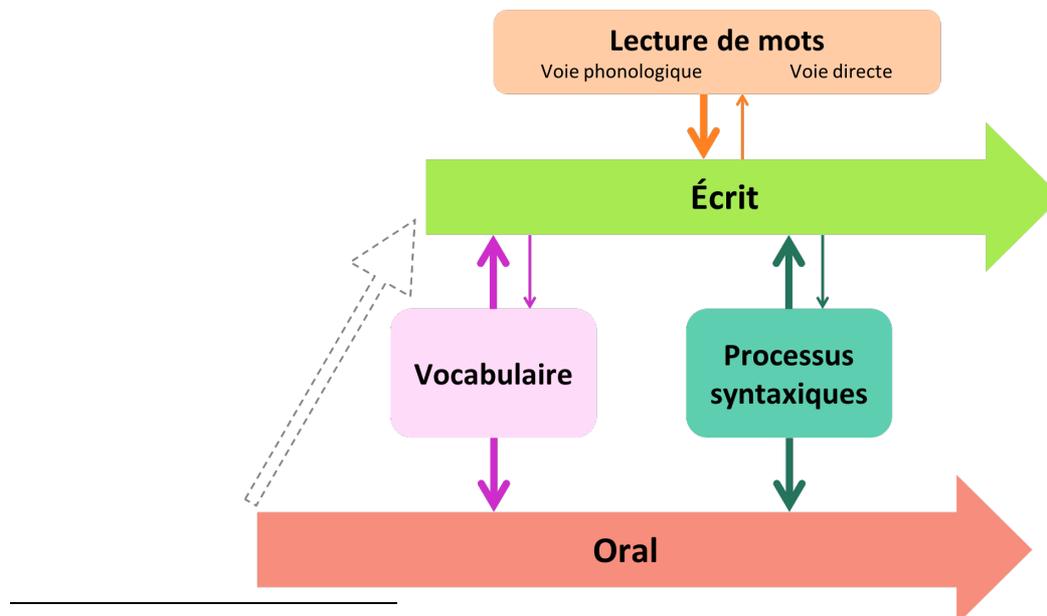
¹² J. PICOCHÉ, « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », Ressource Éduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf (page consultée le 22/01/2019).

¹³ D. DAVIAULT, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Chenelière Éducation, 2011, pages 20 – 22.

Comme évoqué plus haut¹⁴, plusieurs obstacles peuvent venir freiner la compréhension. Au début de l'apprentissage, la compétence de décodage est la variable la plus significative. Cependant, au fur et à mesure du développement de cette compétence, son poids devient plus minime¹⁵. Comme l'expliquent R. GOIGOUX, S. CÈBE et J. PIRONO, d'autres facteurs prennent alors le dessus sur le décodage, comme la compréhension du langage oral (y compris les textes entendus), le vocabulaire et le raisonnement non-verbal (qui tient notamment un rôle important dans la compréhension de l'implicite).

Chez les jeunes « bons décodeurs » du groupe 7, j'ai pu observer que la compréhension orale pouvait également être impactée, comme en témoignait la situation 1 évoquée précédemment. Le rapport de recherche « Lire Écrire »¹⁶ indique que les compétences jouant un rôle dans la capacité de compréhension de la langue écrite sont « sensiblement les mêmes » que celles qui sont nécessaires pour comprendre les énoncés oraux. Quatre catégories de compétences sont ainsi distinguées, parmi lesquelles on trouve les compétences « spécifiques au traitement du langage » (lexique, syntaxe, morphologie, etc.). Or, comme le montrent J. ECALLE et A. MAGNAN (*schéma ci-dessous*), le vocabulaire joue un rôle *à la fois* dans la compréhension orale et dans la compréhension écrite.

Développement des processus de compréhension orale et écrite¹⁷



¹⁴ Page 4.

¹⁵ R. GOIGOUX, S. CÈBE, J. PIRONO, *op. cit.*

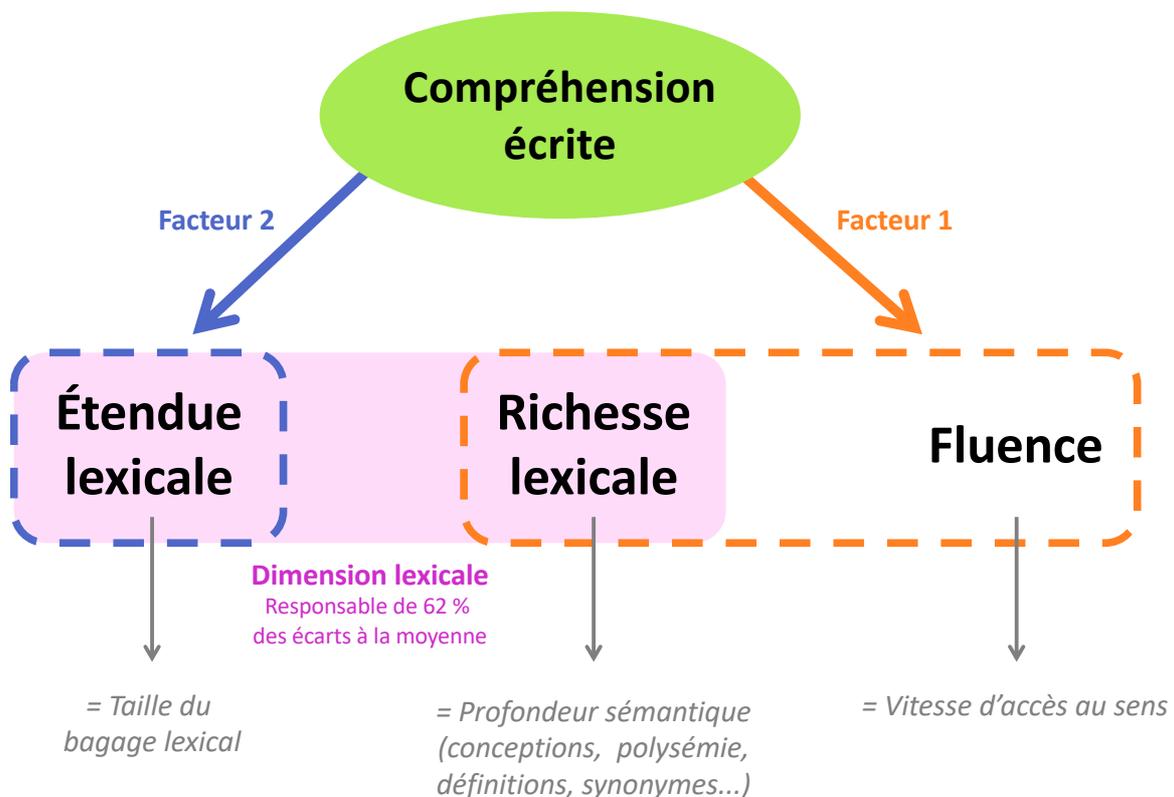
¹⁶ R. GOIGOUX (dir.), *Lire et Écrire, Synthèse du rapport de recherche*, page 11, <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire> (consulté le 22/01/2019).

¹⁷ J. ECALLE et A. MAGNAN, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2010, page 93.

Cela me conforte dans mon hypothèse de travail, évoquée plus haut, selon laquelle les difficultés rencontrées par ces jeunes ayant un bon niveau de décodage sur des tâches de lecture-compréhension pouvaient trouver leur origine, en partie, dans un déficit au niveau du vocabulaire.

Certains auteurs ont étudié de manière plus spécifique le lien entre le vocabulaire et la compréhension écrite. Le schéma ci-dessous reprend l'étude de TANNENBAUM, TORGESEN et WAGNER (2006) réalisée sur une population de CE2.

Étude des liens spécifiques entre connaissances lexicales et compréhension écrite¹⁸



D'après cette étude, le vocabulaire serait responsable de 62% des écarts à la moyenne en compréhension écrite. L'étude ne précise pas quel est le facteur le plus impactant (l'étendue ou la richesse lexicale). En ce sens, G. OUELLETTE a mené une « étude du poids des connaissances sémantiques sur les performances en compréhension » sur une population

¹⁸ Schéma réalisé à partir des résultats de l'étude de Tannenbaum, Torgesen et Wagner sur une population d'enfants de 8-9 ans (2006), in J. ECALLE et A. MAGNAN, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2010, page 97.

d'enfants de 9-10 ans, en mesurant à la fois la profondeur et l'étendue du vocabulaire. Sa conclusion est la suivante :

« Il apparaît qu'après contrôle des variables âge, intelligence et lecture de pseudomots et de mots, les mesures relatives à la profondeur du vocabulaire expliquent toujours une part de variance significative aux scores en compréhension. [...] **La compréhension en lecture semble être plus liée à la profondeur du vocabulaire exprimée ici par la capacité à définir des mots et à fournir des synonymes** »¹⁹.

Cette étude semble appuyer le fait que la profondeur serait la variable la plus significative. Cependant, d'autres recherches (*voir ci-dessous*) montrent que l'étendue n'est pas à négliger. Dans le cas des jeunes du groupe 7, il me semble important de ne pas délaissier l'étendue du vocabulaire (rappel de résultats : en moyenne, sur les jeunes « bons décodeurs » du groupe 7, une représentation sur trois n'est pas associée à sa dénomination). Le poids du vocabulaire dans les tâches de compréhension est également valable pour des élèves plus âgés, puisque R. GOIGOUX et S. CÈBE en font la remarque pour des collégiens scolarisés en SEGPA²⁰ :

« Les élèves les moins performants en compréhension de texte ont **un répertoire lexical plus réduit** que leurs camarades et disposent de moins de savoirs encyclopédiques dans de nombreux domaines. C'est pourquoi l'enseignement du lexique et des connaissances du monde doit être une priorité. Les études menées dans le champ de la compréhension en lecture montrent que, parmi les compétences simultanément requises pour comprendre, le vocabulaire et les connaissances du monde jouent un rôle très important. [...] **Le manque de vocabulaire et de connaissances du monde, quand il est trop important, freine voire empêche la compréhension.** [...] »

¹⁹ G. OUELLETTE, « Étude du poids des connaissances sémantiques sur les performances en compréhension », in J. ECALLE et A. MAGNAN, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2010, page 98.

²⁰ S. CÈBE et R. GOIGOUX, « Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°52, 4^{ème} trimestre 2010.

I.2.3 – Une volonté affirmée dans les instructions officielles

Cet accent porté sur le vocabulaire dans les études récentes se retrouve également dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture paru en 2016²¹. On y retrouve la mention à plusieurs reprises sous diverses appellations, surlignées ici en jaune :

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

L'élève [...] emploie à l'écrit comme à l'oral un **vocabulaire juste et précis**. [...] Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : **vocabulaire**, prononciation, construction des phrases.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un **même mot peut avoir des sens différents** selon les disciplines. [...] L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, **lexiques**, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser..

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

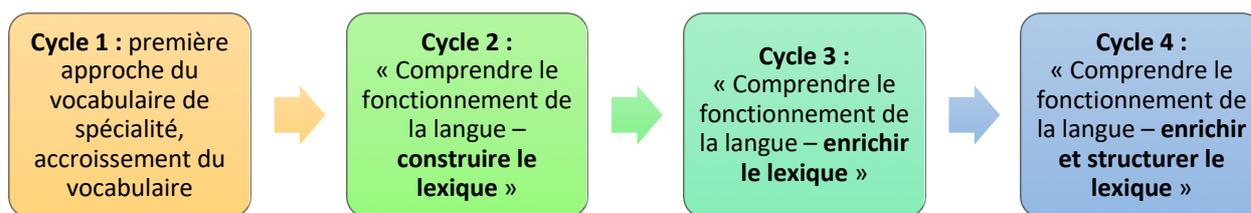
L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un **vocabulaire précis**.

Une considération particulière pour la *précision* (aspect « profondeur » du vocabulaire) est à noter.

Cette attention portée à ce sujet se retrouve dans les programmes, et ce durant toute la scolarité, en lien avec les domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. On retrouve une réelle progression, qui transparaît notamment dans le domaine de l'étude de la langue ²² :

²¹ Site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 22/01/2019).

²² Pour l'école maternelle : *B.O officiel spécial n°2 du 26 mars 2015* / Pour l'école primaire et le collège : *B.O.E.N. spécial n°11 du 26/11/2015, modifié par le B.O.E.N. n°30 du 26 juillet 2018*.



Il faut également relever la parution d'un B.O. Spécial le 26 avril 2018, intitulé « *Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française* », qui réaffirme l'importance de la maîtrise de la langue française (et notamment du vocabulaire et de la grammaire) pour la réussite scolaire, l'insertion dans la vie sociale et l'enrichissement culturel de tous les élèves.

À la lumière de ces apports théoriques et institutionnels, il me paraît d'autant plus important de mener un travail spécifique avec ces jeunes sur le vocabulaire.

I.3 – L'éclairage apporté par l'analyse des BEP des jeunes

Comme évoqué plus haut, ma première analyse suite à l'évaluation de vocabulaire proposée a été de penser à un déficit au niveau de l'étendue du vocabulaire des jeunes. Cette approche, globalisante et parfois réductrice, ne s'est pas toujours confirmée. En effet, au fil des mois, mes observations se sont affinées et j'ai pu constater que les besoins éducatifs particuliers de certains jeunes impactaient le vocabulaire, et de manière plus large leurs apprentissages. De même, certains points d'appuis seront exploités par la suite afin de proposer à ces jeunes un outil qu'ils pourront réinvestir en autonomie dans des tâches de lecture-compréhension.

Le tableau suivant récapitule les points d'appuis et les besoins éducatifs particuliers chez les jeunes « bons décodeurs » du groupe 7 :

	Principaux points d'appui	Besoins éducatifs particuliers prioritaires
<i>Maxime L.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacités d'organisation - Capable de se concentrer sur un temps long - Bonnes capacités attentionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'associer l'écrit avec une représentation visuelle pour accéder à son sens : nécessité de construire des représentations mentales.

		- Besoin d'une stabilité et d'une régularité dans les activités et supports proposés pour accéder à la compréhension de la tâche.
<i>Xavier</i>	- Autonome dans l'utilisation, toujours à bon escient, des outils et supports proposés - Accepte de se remettre en question, de se corriger	- Besoin d'un repérage visuel pour s'organiser et planifier ses actions. - Besoin d'avoir la bonne représentation mentale pour accéder au raisonnement. - Besoin d'un cadre et d'un relationnel stables pour canaliser son instabilité motrice et émotionnelle.
<i>Logan</i>	- Bonnes capacités mémorielles - Raisonnement efficace - Centres d'intérêts multiples, curieux du monde qui l'entoure	- Besoin d'une stabilité et d'une régularité dans les supports et activités proposées pour entrer dans la tâche. - Besoin de se détacher émotionnellement de l'adulte référent pour accepter de progresser.
<i>Anthony</i>	- Très appliqué - Raisonnement efficace - Centres d'intérêts multiples, curieux du monde qui l'entoure	- Besoin de structures répétitives pour contrer la lenteur d'exécution et les difficultés attentionnelles.
<i>Maxime S.</i>	- Bonnes capacités mémorielles et attentionnelles - Capable de se concentrer sur un temps long - Raisonnement efficace, fait preuve d'anticipation	- Besoin d'une stabilité et d'une régularité dans les activités et supports proposés pour accepter de « se risquer » dans les apprentissages. - Besoin de se détacher de l'adulte pour apprendre à gérer seul l'imprévu, à se faire confiance.

Xavier et Maxime L. présentent deux besoins éducatifs particuliers différents qui impactent particulièrement le vocabulaire :

- Xavier a besoin d'avoir la **bonne représentation mentale** pour accéder au raisonnement. Les représentations mentales de ce jeune sont parfois faussées (comme en témoignait la situation 2), ce qui entraîne Xavier sur de « fausses pistes » en tâche de lecture-compréhension ou encore en résolution de problèmes.

- Maxime L. a *besoin d'associer l'écrit avec une représentation* pour accéder à son sens. Ce jeune est un très bon décodeur qui pourrait facilement « faire illusion ». Or, il n'accède pas au sens.

Ainsi, pour Xavier et Maxime L., la principale difficulté ne réside pas dans l'étendue du vocabulaire, mais bien dans les *représentations mentales* des mots (dans l'erreur pour le premier, et dans l'absence pour le second).

II – Se libérer des difficultés lexicales... Comment ?

Selon M. CELLIER, l'apprentissage lexical au sein des classes se fait selon deux axes, chacun se révélant pertinent et devant être exploité²³ :

- Un « **apprentissage explicite et organisé** » : il s'agit de séances dédiées à l'enseignement du vocabulaire, au sein du domaine de l'étude de la langue. Ces activités sont décrochées et n'entrent pas toujours dans un contexte significatif ;
- Un « **apprentissage implicite** » : en dehors du vocabulaire de spécialité dédié à une discipline, ce sont les mots que l'on apprend dans le contexte quotidien de la vie de classe (dans une situation d'échange, de lecture, d'écriture, etc.). Ces rencontres se révèlent « fructueuses car ces termes sont très bien contextualisés, condition importante d'une bonne mémorisation »²⁴.

Il me semble important de mobiliser ces deux types d'apprentissages afin de favoriser à la fois le développement du vocabulaire et l'autonomie face aux mots inconnus chez les jeunes du groupe 7. Je vais tâcher de développer sous quelles modalités ces deux types d'apprentissages peuvent être menés au sein de l'UE.

II.1 – Le sens des mots en contexte : « apprentissage implicite »

²³ M. CELLIER, *Le vocabulaire et son enseignement*, Ressource Éduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf (page consultée le 02/02/2019).

²⁴ *Idem*.

Lors de l'année scolaire 2017-2018, j'étais nommée sur un poste d'ULIS-École dont la spécificité était d'accueillir des élèves porteurs d'un trouble spécifique du langage oral. Différents dispositifs avaient été mis en place par l'enseignante précédente, dont un outil et une démarche en lecture-compréhension spécifiquement dédiés au lexique²⁵. Après avoir évalué les jeunes « bons décodeurs » du groupe 7 et posé l'hypothèse d'une difficulté de compréhension en partie liée au vocabulaire, je me suis questionnée sur l'intérêt de réinvestir cet outil auprès de ces jeunes. Il m'a semblé qu'il pouvait également correspondre à leurs besoins (*cf. partie II.1.2*).

II.1.1 – Au quotidien, en situation de lecture

Selon R. GOIGOUX et S. CÈBE, « à partir de huit ans, l'essentiel des connaissances encyclopédiques, expressions et mots nouveaux appris par un élève se trouve dans les textes qu'il lit alors qu'auparavant il provenait des situations de communication orale »²⁶. Il me paraît donc essentiel de faire lire aux jeunes des textes « résistants » au niveau lexical, et ce pour deux raisons majeures :

1. **Continuer à enrichir leur bagage lexical** : lire, c'est aussi une occasion d'apprendre de nouveaux mots) ;
2. **Conserver une forme d'ambition**, qui se traduit par le fait de :
 - a. *Ne pas appauvrir les textes* : enfermer les élèves dans la lecture de textes trop « simples » ne leur permettrait pas de mobiliser ni de développer leurs connaissances et leurs compétences ;
 - b. *Maintenir l'attrait de textes destinés à un public adolescent*, en lien avec leurs intérêts ;
 - c. *Permettre aux élèves d'être valorisés* : lire un livre sur la couverture duquel il est écrit « collègue », c'est se conforter dans ses compétences.

Quotidiennement, en situation de lecture, cela se traduit spécifiquement dans deux des étapes de la séance. L'objectif est de faciliter l'accès au sens et à la compréhension par l'explicitation du vocabulaire.

²⁵ *Fonctionnement détaillé en partie II.1.2.*

²⁶ S. CÈBE et R. GOIGOUX, « Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°52, 4^{ème} trimestre 2010.

Étape 1 :

Le vocabulaire est travaillé avec les jeunes en amont de la découverte du texte, sous forme visuelle (photographies, pictogrammes, dessins...), voire sonore pour certains termes (exemple : *cliqueter*). Pour cela, le vidéoprojecteur est utilisé. Cela permet, par la suite, de rendre plus efficace la lecture du texte et donc sa compréhension. En effet, comme le soulignent R. GOIGOUX et S. CÈBE :

« Beaucoup d’enseignants choisissent, en effet, de procéder à une étude a priori des mots ou expressions qu’ils pensent inconnus de leurs élèves pour faciliter la compréhension du texte. Avant de le distribuer, ils proposent donc un « traitement préalable ». Selon Fayol et ses collaborateurs (2000), cette stratégie est efficace parce qu’elle permet d’éviter que les élèves ne mobilisent l’essentiel de leur attention au traitement de ces mots et qu’ils ne disposent plus de ressources suffisantes à allouer à la compréhension du texte dans sa globalité. »²⁷

Je sélectionne les mots étudiés au préalable lors de la préparation du travail de lecture. Ce mode de fonctionnement n’exclut pas que d’autres mots, au cours de la lecture du texte, soient inconnus par les jeunes. La définition pourra alors être donnée verbalement, et la représentation visuelle du mot fournie a posteriori si nécessaire (le bâtiment scolaire ne disposant pas de connexion internet, il est difficile de mener directement une recherche²⁸).

Chaque mot présenté est accompagné de sa représentation imagée (ou des différentes représentations si le mot est polysémique/renvoie à un objet qui peut présenter des aspects physiquement différents). Ainsi, dans l’*exemple 2*, le nom commun « portable », dans le langage courant, désigne à la fois l’ordinateur portable et le téléphone portable (ce dernier pouvant renvoyer à deux objets à la fonction identique mais à l’aspect différent). Ce type de distinction peut être superflu pour certains jeunes, mais cela me semble tout de même important pour des élèves dont les représentations mentales sont absentes et/ou faussées, comme c’est le

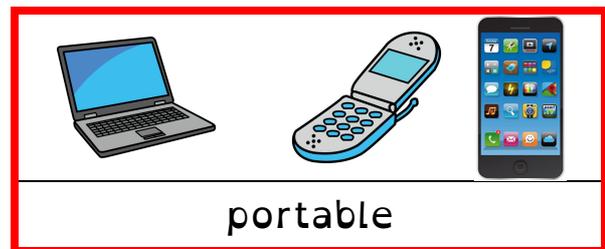
²⁷ S. CÈBE et R. GOIGOUX, « Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture », *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation*, n°52, 4^{ème} trimestre 2010.

²⁸ En dehors de l’utilisation du dictionnaire, que je pense peu efficace dans ce type de situation (cf. page 21).

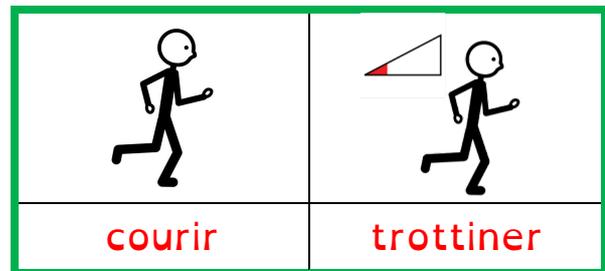
cas pour Maxime L. et Xavier. Chaque mot étudié est ensuite collé dans le répertoire individuel de chaque jeune (*exemple 1*).



Ci-contre, exemple 1 : le répertoire d'un jeune



Ci-dessus, exemple 2



Ci-dessus, exemple 3 : illustration d'une variation d'intensité

Étape 2 :

Exemple 4 (ci-après) : extrait du travail individuel proposé à Maxime L. Les mots ont été travaillés en amont (**étape 1**). Certains mots présents dans ce texte ont déjà été travaillés auparavant, car rencontrés dans d'autres lectures. Ils ont été réactivés en **étape 1** : les mêmes images que celles qui avaient été utilisées précédemment ont été proposées. Les jeunes doivent réemployer le ou les mots qui correspondaient à cette image.

La première tâche proposée à Maxime lors de ce travail individuel (*exemple 4*) est de retrouver certains mots étudiés en **étape 1**. Ici, la représentation du téléphone a été choisie en conformité l'objet utilisé dans le texte (un téléphone portable à touches). De même, dans le cas d'un mot polysémique, seul le sens présent dans le texte est représenté. Par la suite, des questions de compréhension, dont la forme varie, lui sont proposées.

Le portable était posé sur le ponton, si près du bord qu'il aurait pu glisser dans l'eau d'un instant à l'autre. « Curieux qu'il ne soit pas tombé », songea Pauline. Elle se baissa pour le ramasser et l'examina. C'était un luxueux téléphone portable, noir comme l'ébène. Un instant, elle crut qu'il sentait la terre humide mais l'odeur est partie si vite que Pauline pensa avoir rêvé.

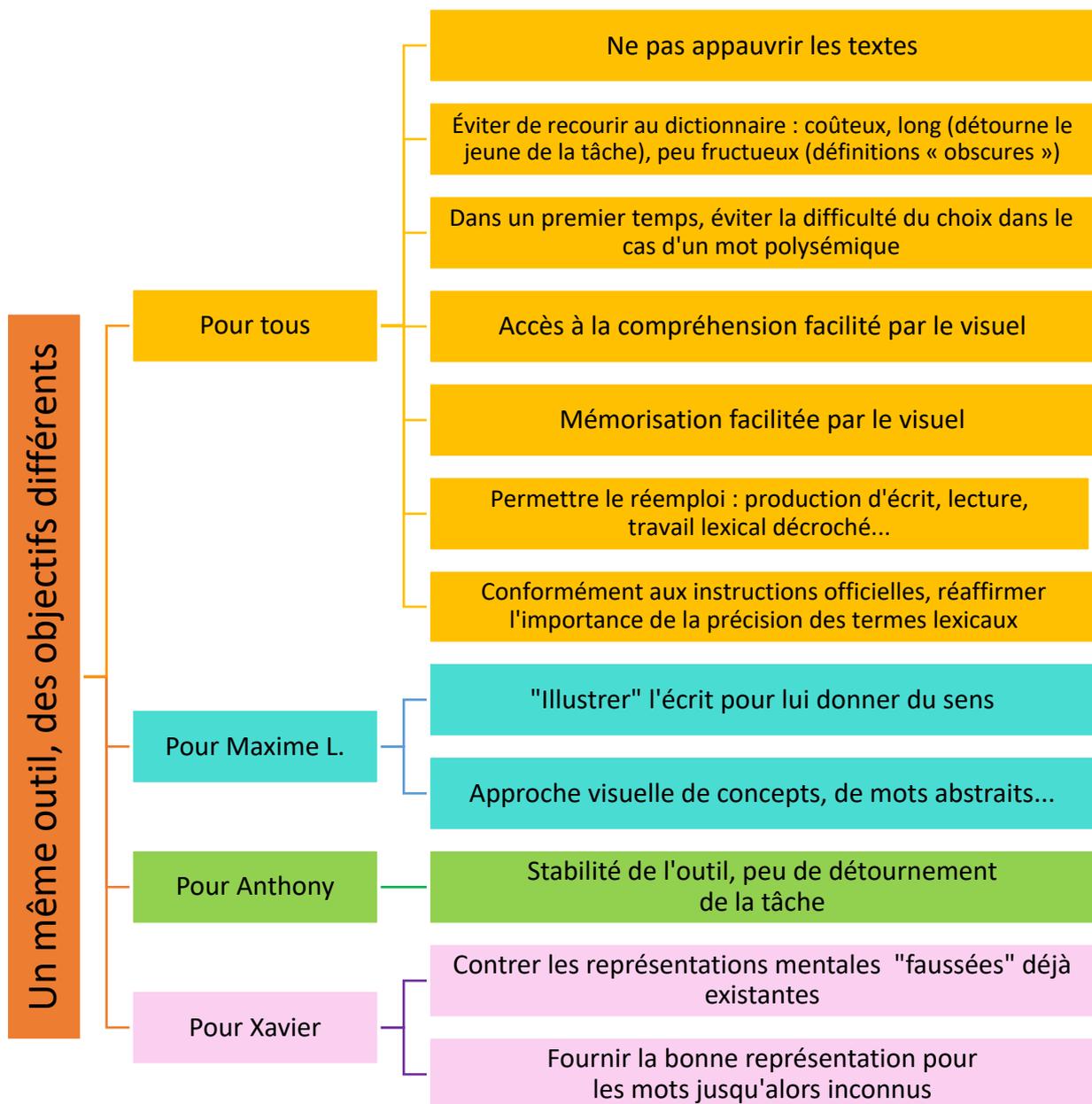
Retrouve et écris les mots.

	-----		-----
	-----		-----
	-----		-----

Exemple 4

II.1.2 – Un outil qui répond aux besoins des jeunes ?

Le schéma ci-dessous explicite en quoi, à mes yeux, cet outil et cette démarche permettent de répondre à un premier obstacle dans la compréhension des textes : le vocabulaire. Comme évoqué en partie I.3, certains jeunes ont des besoins éducatifs particuliers spécifiques qui affectent le vocabulaire. L'utilisation d'une présentation ritualisée et de la représentation visuelle permettent également de répondre à d'autres besoins qui affectent le fonctionnement global de quelques jeunes.



De plus, l'outil « répertoire » permet également aux jeunes d'être plus autonomes quant à leur travail individuel : après une première phase d'acclimatation à l'outil, ils ne me sollicitent plus immédiatement et se servent seul de ce dernier pour retrouver des mots dont le sens leur échappe. Ainsi, les jeunes sont moins « dans l'attente ». Enfin, l'**étape 1** permet, comme le souligne M. CELLIER, de structurer davantage l'apprentissage implicite du vocabulaire :

« C'est pourquoi l'apprentissage implicite doit être aménagé pour devenir un peu plus opératoire, à peu de frais. La plupart du temps, il **se révèle productif lorsqu'il s'articule sur une phase lexicale repérée comme telle.** »²⁹

II.2 – Pour plus d'autonomie : un « apprentissage explicite »

II.2.1 – L'insuffisance de l'outil

Le procédé décrit ci-dessus permet une autonomie *relative* face aux textes. En effet, les jeunes ont toujours la possibilité d'aller chercher dans leur répertoire les mots travaillés. En revanche, si ces derniers n'ont pas été abordés, le mot ne sera pas représenté. Le jeune se retrouve alors en difficulté et se tourne, généralement, vers l'adulte. Ainsi, afin de favoriser l'autonomie, et de la même manière qu'il est nécessaire de travailler les stratégies de compréhension, il me paraît désormais essentiel de munir les jeunes de stratégies face à la complexité du vocabulaire qu'ils peuvent être amenés à rencontrer. Ces stratégies peuvent être enseignées dans le cadre de l'« apprentissage explicite » du lexique³⁰. En effet, comme l'écrivent R. GOIGOUX et S. CÈBE :

« Les faibles lecteurs ont tendance à penser que s'ils ne comprennent pas un mot, toute leur compréhension est empêchée. En outre, rares sont ceux qui savent qu'il est souvent possible d'attribuer un sens à un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et sur leurs connaissances du monde. [...] **Ils doivent chercher à leur donner un sens approximatif et provisoire mais plausible dans l'énoncé.** [...] »³¹.

D. DE LA HAYE et N. BONNETON-BOTTÉ³², dans une étude concernant un programme d'entraînement « basé sur un apprentissage de la déduction de la signification de mots en contexte » et reprenant en partie les conclusions de R. GOIGOUX et S. CÈBE,

²⁹ M. CELLIER, *op. cit.*

³⁰ *Idem.*

³¹ S. CÈBE et R. GOIGOUX, *op. cit.*

³² D. DE LA HAYE, N. BONNETON-BOTTÉ, « Apprendre à déduire le sens d'un mot à partir du contexte : effets d'un entraînement en Segpa », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°52, 2010, p. 61-71.

proposent une démarche intéressante qu'il est envisageable d'exploiter également avec les jeunes du groupe 7. La démarche proposée ci-dessous s'en inspire.

II.2.2 – Dédurre le sens à partir du contexte

<p>Compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-03-2015 - J.O. du 02-04-2015. - Employer à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. - Pour construire ou vérifier le sens de ce qui est lu, combiner avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de la lecture.</p>	<p>Objectifs disciplinaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir déduire le sens d'un mot à partir du contexte ; - Comprendre un texte comportant des mots inconnus. <p>Objectifs transversaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer ses capacités de réflexion et d'analyse ; - Interagir et argumenter de façon claire.
<p>Évolution de la démarche : <i>Commencer les premières séances avec la variable 1 :</i> cela permet notamment aux jeunes de se rendre compte, en les amenant à expliciter leurs choix, qu'ils sont en capacité de déduire le sens d'un mot.</p>	<p>Matériel :</p> <p>Un corpus de textes très courts, dont tous les mots sont connus <i>sauf un</i> (variable 1 : mots volontairement effacés / variable 2 : mots complexes). <i>On peut progressivement augmenter le nombre de mots inconnus/supprimés.</i></p>
<p><i>Explicitation du problème rencontré + Objectif</i></p>	<p>« Dans ce que l'on lit, il y a parfois des mots que l'on ne connaît pas. Comment peut-on faire pour comprendre quand même ce que l'on lit ? ». Les jeunes pourront amener la solution du dictionnaire, qu'ils connaissent dans un contexte scolaire. Les amener à se questionner sur la validité de cette solution, notamment sur le plan pratique.</p> <p>⇒ Nous allons apprendre à savoir ce qu'un mot veut dire en se servant des autres mots du texte, ceux que l'on connaît.</p>
<p><i>En groupe-classe</i></p>	<p>Lecture du texte par l'enseignante / par un jeune. Repérer ensemble le mot inconnu (variable 2) / Le signifier visuellement dans le texte.</p>
<p><i>En binôme</i></p>	<p>Chercher par quel terme on pourrait compléter l'espace dédié au mot manquant (variable 1). On peut, pour les jeunes les plus en difficulté, proposer une liste de termes (jeunes potentiellement en difficulté dans cette tâche : Xavier / Maxime L.).</p> <p>Chercher par quel terme on pourrait remplacer le mot inconnu (variable 2).</p> <p>⇒ Encourager les échanges et l'argumentation au sein du binôme.</p>
<p><i>En groupe-classe</i></p>	<p>Mise en commun et justification par les binômes.</p> <p>⇒ Mise en valeur des stratégies, retour sur les procédures employées par les jeunes. Rendre visibles les stratégies utilisées : déduction grâce à l'analyse du texte, grâce au sens connus des autres mots, appui sur les connaissances du monde...</p> <p>Variable 1 : « Pourquoi avoir choisi ce mot ? Qu'est-ce qui vous a aidé (dans le texte, dans ce que vous savez déjà...) ? ». Validation par la révélation du mot utilisé par l'auteur du texte. Commenter ensemble le résultat : les jeunes avaient-ils proposé des mots au sens proche, voire des synonymes ?</p> <p>Variable 2 : validation par le remplacement dans le texte du mot inconnu par les termes proposés par les différents binômes. Vérifier ensemble que le sens est préservé.</p>

Dans la préparation de ce type de séance, il est nécessaire de porter une vigilance accrue à la nature des textes utilisés. En effet, « pour qu'un lecteur lise correctement un texte, il faut qu'il connaisse déjà 90 à 95 % des mots de ce texte. Il faut savoir que ce pourcentage de mots permet au lecteur de saisir le fil conducteur du texte et de deviner, sans se tromper, ce que les mots inconnus doivent probablement signifier »³³. De plus, afin d'être efficace, cette séance doit être proposée à plusieurs reprises aux jeunes.

³³ C. MONTELLE, in D. DE LA HAYE, N. BONNETON-BOTTÉ, *op. cit.*

Conclusion

La réflexion menée sur le lien entre le lexique et la compréhension s'est avérée enrichissante à titre professionnel. Elle m'a permis, en lien avec les apports de la formation et de la littérature scientifique, de remettre en question mes premières impressions et de faire évoluer mes représentations des jeunes et de leurs besoins.

Le travail mené avec les jeunes du groupe scolaire 7 dans le but d'alléger le poids des obstacles lexicaux dans l'accès à la compréhension écrite se poursuit. Je conserve cette articulation autour des deux pivots principaux développés dans la seconde partie de ce dossier :

- Un apprentissage « implicite » quotidien, en situation de lecture et s'appuyant sur un outil dédié et une démarche ritualisée ;
- Un apprentissage « explicite » visant à mettre en évidence chez les jeunes, lors de séances décrochées, les stratégies utilisées lors de la déduction du sens des mots à partir du contexte.

À terme, afin de juger de l'efficacité des démarches employées, il serait intéressant de proposer une situation d'évaluation des outils et dispositifs mis en place afin d'en mesurer l'impact éventuel et de pouvoir procéder à des réajustements.

Les séances dédiées à l'apprentissage explicite sont très riches, notamment grâce aux échanges entre les jeunes. Elles favorisent le développement d'autres interrogations, notamment sur la pertinence de certaines adaptations. Elles me permettent également de me questionner davantage sur ma pratique et sur la mise en place de séances de ce type dans d'autres domaines d'apprentissage. En effet, les élèves doivent pouvoir se rendre compte de leur propre fonctionnement, de leurs propres stratégies, afin de pouvoir les réutiliser à bon escient. L'ambition générale de ce travail sur le vocabulaire est d'amener les jeunes vers davantage d'autonomie face aux écrits, et cela passe notamment par cette phase de réflexion, d'explicitation et d'interactions (entre pairs et avec l'adulte).

Bibliographie

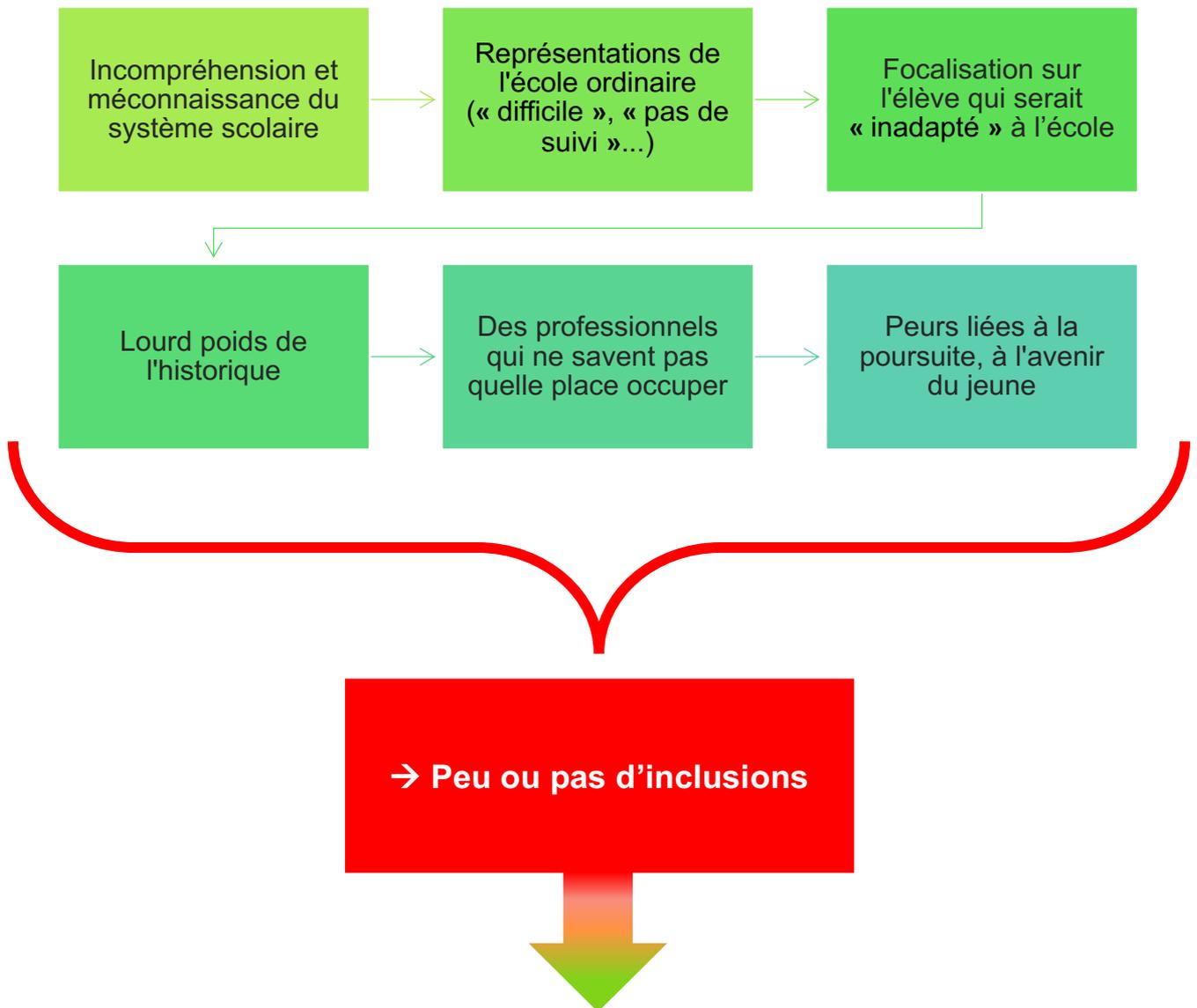
- BOGLIOTTI C., « Les troubles de la dénomination », *Langue française*, vol. 174, n°2, 2012, pp. 95-110.
- CEBE S. et GOIGOUX R., « Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°52, 4^{ème} trimestre 2010.
- CEBE S., GOIGOUX R. et PIRONOM J., « Les facteurs explicatifs des performances en lecture compréhension à la fin du cours préparatoire », *Revue française de pédagogie*, n°196, 2016.
- DAVIAULT D., *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Chenelière Éducation, 2011, 240 pages.
- ECALLE J. et MAGNAN A., *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2010, 246 pages.
- GARCIA-DEBANC C., MASSERON C. et RONVEAUX C., « L'enseignement du lexique, objets et pratiques », *Enseigner le lexique*, 2013, 300 pages.
- LIEURY A., « Mémoire et apprentissages scolaires », *ELA. Études de linguistique appliquée*, n°130, 2003, p. 179-186.
- MONTELLE C., in DE LA HAYE D., BONNETON-BOTTÉ N., « Apprendre à déduire le sens d'un mot à partir du contexte : effets d'un entraînement en Segpa », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°52, 2010, p. 61-71.

Sitographie

- CELLIER M., Le vocabulaire et son enseignement, Ressource Éduscol,
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf.
- PICOCHÉ J., « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école », Ressource Éduscol,
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf.
- Site de l'Université de Genève – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, *Testothèque de logopédie - Langage oral chez l'enfant*,
<https://www.unige.ch/fapse/logopedie/files/3614/1285/1086/poster-a2-testo-merged-fin.pdf>.
- Site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Journée Défense et Citoyenneté 2017 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture*,
<http://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2015-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html> (consulté le 22/01/2019).
- Site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*,
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.

Présentation du sujet de l'épreuve 3

Les freins à l'inclusion au sein de l'IME :



Comment lever les obstacles et initier un partenariat pour entrer dans une dynamique d'inclusion ?