

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Le vocabulaire : pour dire et lire

Alain Bentolila
Professeur de linguistique
Université Paris Descartes

Novembre 2011

Enjeu

L'auteur définit précisément les enjeux d'un développement suffisamment étendu du vocabulaire pour permettre à chacun d'exprimer ses idées au plus près de sa pensée et d'entrer de manière efficace dans l'écrit et la lecture. C'est un enjeu de vie autant qu'une mise en jeu du destin scolaire.

Les mots ne pèsent pas tous le même poids. C'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas tous la même quantité d'information. Certains, par leur seule apparition, vous conduisent tout droit à un sens précis et unique ; d'autres au contraire laissent planer le doute. Il y a donc des mots plus « lourds » que d'autres. Par exemple, le mot « *brutaliser* » est plus « lourd » que le mot « *battre* ». Plus lourd de forme, mais aussi plus puissant en information. En ce qui concerne la forme, il suffit de comparer le nombre de syllabes respectif de chacun de ces deux mots pour se rendre compte que les quatre syllabes de « bru-ta-li-ser » pèsent plus lourd que les deux seules de « ba-ttre ». Pour ce qui est de l'information respectivement apportée par l'un et l'autre, on note la même différence de force : « un cœur bat », « le pique bat le cœur », « on bat un tapis », on peut même « battre la campagne », et le mari violent « battre sa femme ». Utilisé avec ou bien sans complément d'objet direct, le verbe « battre » possède un éventail d'acceptions infiniment plus étendu que le verbe « brutaliser ». Seul un être vivant peut en effet *brutaliser* un autre être vivant et le type de comportement évoqué par ce verbe varie fort peu : *quel que soit le contexte*, il s'agit de porter physiquement atteinte à quelqu'un. Le verbe « battre », pour sa part, apparaît dans un nombre de contextes beaucoup plus important que « brutaliser » et, dans chacun de ces contextes, il a une signification sensiblement différente de celle qu'il a dans les autres. Contrairement à ce que l'on pourrait en conclure, le verbe « battre » apporte une information beaucoup plus faible que le verbe « brutaliser », parce que son identification laisse planer un doute important sur le sens qu'il a dans la phrase dans laquelle il est utilisé : « parmi les nombreuses significations du verbe « battre », de laquelle s'agit-il ? » Et ce doute, seul le recours au contexte pourra le lever. « Brutaliser », au contraire, conduit directement à une signification précise que le contexte ne modifiera que faiblement.

L'exemple du mot « table » fera encore mieux comprendre ce que l'on appelle la *dépendance contextuelle*, c'est-à-dire **l'apport quasi indispensable du contexte dans la compréhension** de certains mots. Le nombre de phrases ou d'expressions dans lesquelles on peut l'utiliser est considérable : « table de bois », « de verre », mais aussi « table de la loi », « de multiplication », mais encore « plaisirs de la table »... Quel est alors le poids informatif réel du seul mot « table » hors de tout contexte ? Il est évidemment très faible ; il est tellement faible que sa signification tient au moins autant aux mots qui lui sont associés (« loi », « multiplication », « plaisirs »...) qu'à lui-même. A la seule audition du mot « table », l'auditeur reste perplexe et en attente de ce que la suite va lui permettre de se représenter : sa compréhension dépend plus du contexte que du sens propre de ce mot. Comparé à lui, le mot « guéridon », certes plus long, jouit d'une capacité de précision infiniment plus importante. Lorsqu'on entend « guéridon », on ne se demande pas quel type d'objet il convient d'afficher dans notre tête, sa référence est évidente ; la seule interrogation peut concerner sa taille, sa couleur : un guéridon, c'est un guéridon ! *Le poids d'information d'un mot est ainsi inversement proportionnel au nombre de contextes différents dans lesquels il est susceptible d'apparaître.* Plus la fréquence d'utilisation d'un mot est grande, moins son pouvoir d'information est élevé : « table » possède une puissance d'information beaucoup plus faible que « guéridon » et une fréquence plus grande d'utilisation.

Nous avons l'impression que les mots d'une langue s'usent à mesure que l'on s'en sert. En fait, ils ne s'usent pas de la façon dont s'usent les voitures et les machines à laver. **Les mots ne subissent pas une usure automatique** qui les conduirait à une inéluctable disparition. Les mots ne s'érodent pas « bêtement » à l'usage, *ils s'adaptent*. S'ils changent dans leur forme et dans leur sens, c'est parce que les hommes qui les utilisent décident collectivement de leur usage et de leur usure pour un fonctionnement équilibré de leur langue : des mots rares, précis et coûteux côtoient ainsi dans notre lexique des mots passe-partout, imprécis et légers. Et la langue doit préserver cet *équilibre lexical* qui permet à ceux qui le maîtrisent de conjuguer avec bonheur la précision et l'imprécision, la netteté et le flou, la directivité et la permissivité. Il faut, en effet, lorsque l'on parle ou lorsque l'on écrit à l'autre, savoir harmoniser avec soin ces contraires : à la fois livrer, par la précision de certains mots, les clés d'une pensée que l'on sait peu familière à l'autre ; mais aussi jouer sur l'imprécision d'autres mots afin de signifier à son interlocuteur la reconnaissance de notre proximité et de notre connivence. Un vocabulaire riche et varié est indispensable, à condition que l'on sache en jouer en virtuose : adapter la force de ses mots à la distance justement estimée qui nous sépare de l'autre et ne jamais renoncer quelle que soit la distance.

L'utilisation de mots peu usités, mais précis, fait parfois craindre à certains de se *faire remarquer*, voire moquer. Cette appréhension les amène souvent à avoir peur de se distinguer en utilisant un vocabulaire rare mais juste. Ils acceptent alors de se fondre dans un groupe refermé sur lui-même qui tente de vivre ses limites linguistiques et son enfermement culturel comme des attributs tribaux. Dès leur entrée à l'école, un nombre important d'enfants ont ainsi peur de se faire remarquer par un vocabulaire sortant du flou ordinaire. Ils comprennent vite que l'appartenance au groupe a un prix : le renoncement aux mots peu fréquents, aux structures rigoureuses et justes. Ils évitent donc les mots moins banals qu'ils pensent venus d'un monde qui leur semble étranger, issus d'un temps qu'ils jugent révolu. En prenant le risque de les utiliser, ils craignent de se distinguer de leurs camarades et de s'exclure du groupe. Ces mots étranges sont souvent considérés par le groupe avec autant d'inquiétude que de suspicion. Ces enfants commencent ainsi très tôt à construire les murs d'un monde rétréci où ne règnent que les mots les plus fréquents et les plus flous, d'où sont chassés le « précis » comme le « précieux ». Un monde où « grav bon » supplante à tout coup « exquis » et « succulent ». Un monde restreint où la proximité et la connivence compensent la vacuité des mots. Ces enfants ne sont pas uniquement ceux des cités ; ce ne sont pas seulement ceux des ghettos que nous avons complaisamment laissé se constituer. Ces enfants, ce sont les miens, les vôtres, ce sont tous ceux dont nous avons inconsidérément négligé l'éducation à un vocabulaire juste et fort.

La méfiance des mots inconnus s'installe très tôt, et dans toutes les catégories sociales. Elle conduit bon nombre à se résigner à une langue pauvre et faible. La menace de ce renoncement exige que la famille et l'école s'appliquent aussi très tôt à inciter les enfants à mettre en mots justes et précis leur pensée en gestation. C'est aux parents puis aux enseignants de donner aux enfants, dès le début du langage, le goût des mots nouveaux afin que le désir précocement développé de posséder ces mots jusqu'ici inconnus écarte la crainte du ridicule. Dès trois ans, il est possible d'installer avec les enfants des rituels de transmission des mots, chacun d'eux venant enrichir un trésor sans cesse renouvelé, sans cesse sollicité où chaque apport nouveau est salué comme une chance nouvelle, où chaque entrée est accueillie avec jubilation et gratitude. On créera ainsi dès l'enfance cet amour du mot rare, ce désir d'une saveur lexicale singulière que l'on savoure parce qu'elle est singulière, parce qu'elle est rare, parce qu'elle nous vient d'un autre si différent de nous, d'une autre génération, d'un autre milieu, d'une autre culture.

De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, **de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire** d'après leur forme et d'après leur sens. Refusez que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir

les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit aider l'élève-enfant, de la maternelle au collège, à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens formels, liens sémantiques et liens historiques. Ne soyez pas effrayés ! Pour engager ce compagnonnage, point n'est besoin d'être agrégé de lettres classiques. Bon sens, bienveillance, curiosité suffiront à faire de vous un guide passionnant et amusant. Quelques exemples :

- Cherchez ensemble des mots de mêmes familles des plus simples au plus complexe. Par exemple, que peut-on faire avec « charge » ? Charger, chargeur, décharge, recharger, décharger, déchargement... Et avec « branche » ? Brancher, débrancher, rebrancher, branchage, branchies, branchement, branchée... Et avec « route » ? Routier, routine, autoroute, roturier, dérouter...
- D'où vient le mot « estival » et « cordial » ? Et « rupture » ? Et « dominical » ?
- Que trouve-t-on de semblable dans « agricole », « agronomie » et « agraire » ? Qu'ont-ils en commun ?
- Et qu'en est-il de « rhinocéros », « rhinite » et « oto-rhino-laryngologiste » ? Et de « cardiaque », « cardiologie » et « électrocardiogramme » ? Ou encore de « patriarche », « patronyme », « patrie » et « patron » ?
- Et si l'on essayait de trouver tout ce qui a un rapport avec « la peur » et puis avec la « joie » ou la « colère » ?
- Et puis peut-être pourrait-on citer le plus de mots possibles (noms, verbes, adjectifs) qui ont quelque chose à voir avec la « forêt », la « mer » ou la « montagne » ?

C'est en jouant à ces petits jeux de vocabulaire que l'on met l'élève à distance suffisante des mots pour qu'il apprenne à tisser entre eux les liens qui les ordonnent en les regroupant par leur forme et par leur sens. Il faut s'efforcer à la maison d'établir une sorte de rituel à la fois ludique et sérieux auquel on convie les enfants. Ils y apprendront que chaque mot nouveau est une victoire, que chaque mot gagné les fait grandir, que chaque conquête linguistique leur permet de dire plus justement le monde. Ils découvriront que les mots ont une histoire, qu'ils appartiennent à des familles ; que certains sont très proches, d'autres très éloignés et qu'enfin, mieux ils maîtriseront leurs relations et mieux ils en feront un choix judicieux.

Lorsque les mots précis manquent aux enfants, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. Les enfants qui arrivent à l'école à trois ans disposent certes de la parole, mais leurs relations aux mots sont extrêmement inégales : la conscience de ce qu'est un mot, du sens qu'il porte vers l'autre, du territoire qu'il occupe par rapport aux autres mots est, pour certains, extrêmement confuse. Ils utilisent leur langue dans une sorte de « brouillard sémantique » qui n'autorise qu'une conduite linguistique de très faible amplitude. Ils parlent à vue, c'est-à-dire uniquement de ce qu'ils voient et seulement à ceux qu'ils voient. À l'entrée au cours préparatoire, les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 500 mots environ ; ceux moyennement pourvus atteignent 1000 ; le groupe le mieux pourvu à peu près 2 500. Comme le gain lexical annuel moyen après l'âge de 6 ans peut être estimé à 400 mots par an, il y a déjà, à partir de ce niveau, l'équivalent de 5 ans de différence entre le groupe le plus bas et le groupe le plus élevé. Dans la plupart des cas, l'école sera incapable de combler cette lacune lors des années suivantes car le temps de scolarisation a sur l'acquisition du vocabulaire un effet à peine mesurable : ainsi, le vocabulaire moyen des jeunes enfants de niveau CP est semblable à celui des plus vieux de l'école maternelle, dont l'âge ne diffère de celui des précédents que d'un ou deux mois, malgré une année scolaire de plus.

Ces inégalités sont d'autant plus préoccupantes que nous savons aujourd'hui qu'un déficit grave de vocabulaire risque de perturber gravement l'apprentissage de la lecture. À six ans, quand il arrive au cours préparatoire, un enfant est censé avoir construit dans sa tête un répertoire de quelque 1 500 mots oraux. Cela lui permet, lorsqu'on lui parle, de reconnaître le « bruit d'un mot » et d'en comprendre le sens en interrogeant ce petit dictionnaire mental oral. Dès le début de l'apprentissage de la lecture, on va lui apprendre à *traduire en sons ce qu'il découvre en lettres*. Il va donc pouvoir faire appel à son dictionnaire de mots oraux pour avoir le sens d'un mot écrit qu'il a appris à déchiffrer. C'est pourquoi la maîtrise des relations entre lettres et sons est une composante indispensable de la démarche d'apprentissage de la lecture.

Il faut savoir que, dans tout texte français écrit, un lecteur peut établir, sans risque de se tromper, les relations de 85 % des lettres avec les sons qui leur correspondent respectivement, pour peu que l'on ait pris la peine de lui apprendre à maîtriser ces correspondances. Prenons un exemple.

Vers la fin du premier trimestre du cours préparatoire, Un enfant « tombe » sur le mot « carrelage » qu'il n'a encore jamais rencontré à l'écrit. Par contre, sa maîtresse lui a appris que chacune des lettres ou chaque groupe de lettres composant un mot correspond respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc, pas à pas, construire le signifiant phonique du mot « carrelage » non pas pour « faire le bon bruit » correspondant à la combinaison graphique, mais parce que ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès au sens. Il sait que la lettre C (lorsqu'elle est suivie de A) se prononce /K / ; que la lettre A se prononce /A / ; Que RR renvoie au son /R/ ; E à /E/ ; L à /L/ ; A à /A/ et G à /J/ (si suivie de E). En découvrant sous les neuf lettres de « carrelage » les sept sons /KARELAJ/ dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son « dictionnaire mental » afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d'autres termes, le « bruit du mot » ainsi reconstitué va lui permettre de s'adresser à ce dictionnaire mental, qui est celui qui lui permet de comprendre les discours oraux, en lui demandant : « Y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? », et ce dictionnaire lui livrera le sens du mot écrit qu'il vient de découvrir, sans qu'aucun adulte n'intervienne. Le déchiffrement est la clé d'un accès autonome au sens.

On comprend alors **l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire**. Si l'enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis, alors son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : « Il n'y a pas d'abonné au numéro que tu as demandé. » Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question, l'enfant risque d'en déduire « qu'il n'y a jamais d'abonné », c'est-à-dire qu'il n'y a aucun sens derrière le bruit qu'il a construit. Ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, **c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'accéder au sens des mots écrits**. La traduction en sons des lettres ou groupes de lettres n'a d'autre but que d'interroger le dictionnaire mental qu'il a constitué pour comprendre ce qu'on lui dit. La pénurie de vocabulaire oral ne permet pas à l'apprenti lecteur d'accéder au sens des mots écrits justement parce qu'ils ne figurent pas dans son stock langagier. Faute d'un vocabulaire suffisant, la maîtrise du code écrit le conduit alors à produire uniquement du bruit et non du sens, ce qui, on en conviendra, n'est le but de la lecture.

Ne l'oublions pas, apprendre à lire n'est pas apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà à l'oral. Si un enfant se trouve enfermé dans un usage restreint du vocabulaire, il se trouve d'emblée coupé de la langue écrite. La famille et l'école doivent à tous les enfants une sécurité et une richesse de vocabulaire qui leur permettent, une fois élucidés les mécanismes du code écrit, d'interroger leur dictionnaire mental pour accéder au sens de mots qu'ils ont appris à déchiffrer. Si l'on n'y prend garde, un enfant qui souffre d'un déficit sérieux de vocabulaire à l'entrée au cours préparatoire aura beaucoup de difficulté à apprendre à lire, et ce *quelle que soit la*

méthode de lecture qui sera utilisée. **Porter un élève de maternelle vers une bonne maîtrise du langage oral en enrichissant son vocabulaire, en l'aidant à ciseler ses phrases, c'est certainement le meilleur moyen de le préparer à apprendre à lire** ; c'est aussi la meilleure façon de le lier aux siens et aux autres.

L'école a eu trop tendance à abandonner l'apprentissage systématique du vocabulaire pour se laisser séduire par l'idée que seule la lecture des textes pouvait apporter un vocabulaire « vivant ». L'étude des mots hors contexte, le questionnement sur leur sens propre, leur fixation en mémoire sont depuis trop longtemps considérés comme des exercices inutiles, voire dangereux. Cette importance exclusive donnée au texte est sans doute responsable des inégalités entre les élèves en matière de vocabulaire. Elles induisent aujourd'hui plus qu'hier leurs difficultés à lire juste, à écrire juste et à parler juste ; c'est donc le destin scolaire de certains enfants qui se trouve mis ainsi à mal par la pénurie et le flou des mots. Il ne s'agit pas simplement de dire que certains élèves ont moins de mots que d'autres ; il faut aussi considérer que le faible bagage lexical dont certains disposent est essentiellement constitué de mots passe-partout dont l'imprécision n'autorise aucune ambition réelle de parole, ne permet aucune compréhension exigeante. L'école, dès le début de la maternelle et jusqu'au collège, doit donc se mobiliser pour augmenter la quantité et accroître la précision du vocabulaire des élèves qui lui sont confiés. La question que nous devons nous poser est : « Comment y parvenir ? » La réponse à cette question suppose que nous analysions sans complaisance cet a priori selon lequel *la lecture suffirait, à elle seule, à faire acquérir du vocabulaire et à le fixer.*

On a persuadé pendant plus de trente années les enseignants que les élèves ne pouvaient acquérir les mots dont ils avaient besoin qu'en lisant ou en écoutant des textes. Or on constate que les élèves au vocabulaire le plus pauvre sont justement ceux qui fixent le plus difficilement les mots nouveaux rencontrés dans les textes qui leur sont proposés. La raison en est simple ! Acquérir des mots nouveaux par la lecture des textes exige que l'élève soit capable d'*inférer* le sens de ces mots ; c'est-à-dire d'en approcher le sens en s'appuyant sur le contexte plus ou moins large dans lequel ils sont utilisés. Si la lecture permet aux meilleurs élèves de construire le sens d'un mot nouveau dans un texte, ceux en déficit de mots s'en révèlent incapables, car le nombre de mots inconnus dans le texte est beaucoup trop élevé pour qu'ils aient une chance d'en inférer le sens ; l'inférence suppose en effet que l'on puisse s'appuyer sur un grand nombre de mots connus dans un texte pour qu'ils éclairent la signification des quelques uns que l'on ne connaît pas. **Seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire sont capables de découvrir par inférence le sens d'un mot peu ou mal connu.** Eux seuls sont donc susceptibles d'acquérir (c'est-à-dire de comprendre et de garder en mémoire) des mots nouveaux à la lecture ou à l'écoute d'une histoire. Quand on décide de confier à la seule activité de lecture le soin d'enrichir le vocabulaire de tous les élèves, on prend donc la responsabilité d'agrandir le fossé qui séparait les élèves au vocabulaire réduit de ceux qui avaient la chance qu'on leur ait transmis des mots nombreux et précis.

Pour inscrire de façon stable et pérenne un mot dans sa mémoire, un élève doit avoir saisi son *sens propre*, celui qu'il conserve quelle que soit la phrase dans laquelle il sera inséré. Or lorsqu'un élève rencontre un mot dans un contexte particulier, ce dernier est « paré » d'une signification singulière. De ce fait, la découverte du « sens propre » exige un travail spécifique indispensable à sa mémorisation et à sa réutilisation dans un autre contexte : le sens « propre » n'apparaîtra qu'une fois débarrassé de sa « poussière » contextuelle. Ce travail de « détournement », nécessaire à l'acquisition d'un vocabulaire actif, ne se fait pas tout seul à la seule lecture des textes. C'est très précisément ce travail dont l'école s'est dispensée pendant des années. Si l'inférence d'un mot à partir de son contexte d'utilisation permet d'en approcher une signification particulière, ce processus ne garantit en aucune façon la capacité des élèves à intégrer ce mot, dégagé de son contexte, au sein de leur système lexical. C'est la différence que fait la linguistique entre « l'axe paradigmatique » et « l'axe syntagmatique ». L'axe paradigmatique est l'axe sur

lequel s'effectue le choix de chacun des mots : nous choisissons un mot et un seul, et nous excluons tous les autres qui auraient pu apparaître en son lieu et place. Le choix paradigmatique envoie à celui à qui l'on s'adresse le *sens propre d'un mot*, c'est-à-dire celui qu'il conservera quel que soit son entourage. C'est ce sens propre que l'on fixe dans notre mémoire et qui nous permet d'utiliser ce mot dans des contextes différents où il prend des significations chaque fois différentes. Sur l'axe syntagmatique, les mots voisinent et s'influencent les uns les autres. C'est sur cet axe que les variations de signification d'un mot vont se révéler. **Si l'on veut qu'un mot s'inscrive durablement dans la mémoire d'un enfant, il doit être d'abord décontextualisé** afin de le rendre disponible pour toutes sortes de recontextualisations. Cela ne minimise donc pas l'importance de l'écoute ou de la lecture de textes, à la seule condition que ces textes n'utilisent pas un trop grand nombre de mots peu fréquents et que la lecture soit suivie d'un travail spécifique pour déterminer le sens propre des mots.

L'acquisition d'un vocabulaire riche et précis, dont nous avons montré l'importance essentielle pour maîtriser la langue orale et écrite, exige un travail très régulier des enseignants. Prenez donc le temps d'organiser régulièrement des *leçons de mots* qui permettront une réflexion à la fois ludique et sérieuse sur le sens et la forme des mots et qui déboucheront sur la constitution d'un trésor commun des mots de l'école et de la maison. Une leçon de mots ne se résume ni à une rencontre occasionnelle de quelques mots grappillés dans un texte ni à la mémorisation systématique de listes de mots. C'est le moment où l'on se questionne en profondeur sur un nombre réduit de mots (4 à 5 par séquence). Ce n'est qu'au bout de ce travail de questionnement collectif qui doit mener à un accord sur le sens que l'on accepte d'attribuer *ensemble* à un mot que l'on fera entrer ces mots *élucidés* dans la mémoire de chaque enfant. Ces leçons de mots exigent que l'on garde trace individuelle et collective des mots étudiés et de ce que l'on en aura dit. L'utilisation d'un « cahier de mots » dans lequel, tout au long de l'année, semaine après semaine, à la maison et à l'école, on notera les mots nouveaux, les significations identifiées, les constats faits sur leurs formes respectives nous paraît infiniment souhaitable. Ce cahier de mots, commencé au cours préparatoire, pourra suivre l'élève de classe en classe. Chaque fois enrichi, chaque fois approfondi, il portera témoignage des « mots de l'école et de la maison » et manifestera la volonté commune de construire une *compatibilité lexicale* entre familles et enseignants.

Il y a aujourd'hui un désintérêt inadmissible des enseignants et des éditeurs pour le niveau de difficulté des textes qu'ils choisissent. Mieux encore, on a inventé ces dernières années cette notion incongrue de « textes résistants », c'est-à-dire des textes dont la complexité lexicale et syntaxique serait censée inciter le jeune lecteur à relever le difficile défi de leur compréhension. En bref, plus un texte serait complexe et plus un enfant aurait envie de le lire. Encore une fois, cette bizarrerie pédagogique n'a profité qu'aux *nantis*, ceux qui possédaient un vocabulaire suffisamment riche pour surmonter les obstacles que l'on avait accumulés. Si l'on ne veille pas à accorder le degré de lisibilité des textes au niveau des jeunes lecteurs, on condamne un grand nombre d'entre eux à être submergés par la quantité trop importante de mots inconnus dont ils seront incapables d'inférer le sens ; et la lecture, au lieu de leur offrir l'occasion de découvrir du vocabulaire, leur fera perdre définitivement le goût des mots. Il nous faut contrôler la difficulté du vocabulaire et aussi la complexité syntaxique des textes que l'on donne à lire aux enfants. Rappelons que, lors des évaluations nationales de 6^e de 1995 à 2000, les écarts énormes constatés d'une année à l'autre entre les résultats aux mêmes items s'expliquaient, non pas par des progrès inattendus ou des faiblesses soudaines, mais par l'inadmissible légèreté avec laquelle les textes-support avaient été choisis sans tenir compte de leur considérable différence de difficulté. Éditeurs et enseignants doivent être initiés aux techniques d'évaluation et d'analyse du degré de lisibilité des textes, afin de n'être pas en complet désaccord avec les possibilités de leurs lecteurs. Des outils existent qui sont d'une utilisation très simple

et très rapide¹. Certes, aucune analyse de la lisibilité ne dira ni la beauté ni l'intérêt d'un texte mais, à intérêt égal, il y aura des textes accueillants et d'autres décourageants.

Il est urgent que tout le monde assume pleinement ses responsabilités. Il faut que nous passions à nos enfants et à nos élèves un vocabulaire varié et cultivions patiemment leur talent d'en utiliser toutes les gammes d'une manière pertinente. Car si les mots des parents et des grands-parents ne laissent plus de trace sur les enfants, qu'advient-il de notre mission de transmission ? Les mots justes, seuls capables de transmettre l'essentiel de nos valeurs, de nos convictions et de nos connaissances, deviendront comparables aux offrandes votives de quelque religion éteinte dont les derniers croyants ont disparu et dont les objets de culte prennent la poussière dans des cryptes désertes.

¹ Logiciel « Lisi », Jean Mesnager, Nathan, 2005.