

L'apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère

Vers un rééquilibrage entre le savoir et le savoir-faire?

Romain Racine | Colmar F

Jean-Charles Schenker | Paris F

Der pragmatische Ansatz hat seit zehn Jahren das explizite Wörterlernen fast gänzlich aus dem Fremdsprachenunterricht für Erwachsene verdrängt – in der Annahme, daß im bedarfs- und handlungsorientierten Sprachgebrauch der Wortschatz ohne Zutun miterworben wird. Dieser Artikel zeigt die Grenzen dieser Auffassung auf und unterstreicht, auch anhand von Ergebnissen aus den kognitiven Wissenschaften, daß das aktive Worterkennen und das systematische Erstellen von Wortverbindungen (im *und* außerhalb des Kontextes) der unverzichtbare Ausgangs- und Endpunkt für das Erarbeiten von strukturierten, vielschichtigen Sprachkenntnissen darstellen, welche wiederum entscheidend zur sicheren und präzisen Sprachanwendung im ausgedehnten kulturellen Umfeld beitragen.

Depuis le lancement, en 2001, du *Cadre européen commun de référence* (CECR), ancrant ses principes en matière d'acquisition des langues étrangères dans une démarche exclusivement tournée vers l'actionnel, il se (re)pose la question du rapport au langage et, plus particulièrement, du rapport à l'apprentissage du vocabulaire.

Même s'il est vrai qu'en Europe, les langues et les pratiques culturelles des différentes communautés linguistiques sont relativement proches les unes des autres (par contraste, par exemple, aux langues-cultures de l'Extrême-Orient), il n'empêche que les différences entre elles, en matière de conception du monde et de culture éducative, restent très importantes, plus qu'il n'y paraît à première vue. C'est la raison pour laquelle Jean-Michel Robert, maître de conférences à l'université d'Amiens¹, dans une interview accordée au *Français dans le Monde*, remet en cause le monopole d'une seule méthode d'enseignement et défend le concept de stratégies d'apprentissage différenciées:

«Dans les centres de didactique, on a servi aux étudiants le plat unique: approche communicative et, aujourd'hui, approche actionnelle. Les jeunes enseignants n'ont connu que ça et se sont trouvés fort désorientés devant des étudiants chinois rétifs à cette méthode [...]. Par ailleurs, leur formation était trop centrée sur la pédagogie et pas assez sur la langue, ce qui les laissait démunis devant certains publics, comme le public slave, qui demandent de passer par la conceptualisation grammaticale.»²

A cette demande précise, il faudrait ajouter celle, plus générale, de l'apprentissage systématique du vocabulaire. La problématique nous est donc révélée sous forme de paradoxe: l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas assez centré sur la langue!

Si la grammaire a gardé un certain poids, même dans l'approche actionnelle (du fait de son rôle de créatrice d'automatismes dans les séquences discursives et fonctionnelles), il n'en est pas de même du vocabulaire, jugé importun dans la course vers les objectifs, il faut dire, essentiellement pragmatiques. En effet, on constate, si l'on prend le temps d'analyser les nouvelles méthodes pour adultes utilisées en cours de français langue étrangère (par exemple, *Rond point 3*, première méthode actionnelle), que le travail sur le vocabulaire a, de fait, disparu de l'enseignement au profit de stratégies globales, à l'intérieur desquelles les mots ne jouent plus qu'un rôle implicite, et donc mineur. Ce nouveau courant méthodologique (soutenu, sans doute, par les intérêts politico-économiques qui s'empressent de rapprocher les peuples européens) nous semble cependant soulever le problème, majeur, de la qualité de l'apprentissage, qui, selon nous, se compose de deux facteurs essentiels et indissociables: les savoirs et les savoir-faire. La tendance actuelle de considérer exclusivement ces derniers au détriment des premiers risque non seulement de tasser les niveaux de connaissances et d'expression mais encore, qui pis est, de mettre en péril la diversité culturelle de l'Europe en alignant tout le monde sur un même schéma d'apprentissage, celui édicté par le CECR (et nul besoin de faire référence à Claude Lévi-Strauss pour savoir que les schèmes profonds forment l'essentiel de nos particularités culturelles).

Il semble, en effet, que la prépondérance des objectifs pragmatiques, due à l'obligation de résultats immédiats, ait provoqué, dans le domaine des langues

étrangères, un mimétisme de plus en plus marqué des processus d'acquisition en langue maternelle, c'est-à-dire que l'on part du principe que même les langues étrangères s'acquièrent de manière «naturelle» et, en majeure partie, de manière implicite, ce que l'on nomme également immersion linguistique. Ce qui pour les enfants et les adolescents, à un moment donné et dans certaines conditions bien définies³, peut constituer une source de motivation importante⁴, se révèle très souvent inadapté à l'apprentissage de certains adultes qui, eux, ne peuvent se passer de l'explicite afin de distinguer nettement, et à tout moment, le «dire» du «faire». N'est-ce pas du devoir de l'apprentissage de permettre à l'apprenant, par une réflexion guidée et approfondie sur les catégories langagières et culturelles – laquelle implique d'ailleurs la mise à distance de tous ses actes –, de maîtriser le monde qui l'entoure?

Cette prépondérance du sens global à visée pratique au détriment des significations plus partielles semble conditionnée par un phénomène cognitif, nommé «effet Stroop», qui consiste en ce que l'adulte (plus précisément son cerveau) tend, avec la promptitude d'un réflexe, à accéder au sens global du message afin d'être «opérationnel» dans l'immédiat⁵. Tout naturellement, il ne s'arrêtera jamais aux phénomènes langagiers et culturels, dirigé automatiquement vers ce qu'il croit être le problème central du message. Pour les natifs, ce passage ultrarapide (en millisecondes) des étapes de compréhension, dont certaines ont déjà été parcourues durant l'enfance, constitue, à l'âge adulte, un gain de temps important, tandis que pour les non natifs, cette célérité signifie, en général, «brûler des étapes», avec comme résultat un niveau de langue souvent médiocre et, de surcroît, guère perfectible. Cet état de fait est corroboré par les résultats fournis

par les sciences cognitives qui nous rappellent, sans ambages, l'importance déterminante du facteur «temps» dans la compréhension du langage. Selon ces résultats, il faut absolument «un compromis entre la vitesse et l'exactitude» (Le Ny, 2005, 351), sinon la qualité de la compréhension (et puis de la production) n'est plus garantie. Autrement dit, si l'on veut atteindre un bon niveau de compétences langagières, il faut veiller à ne pas procéder trop rapidement à la mise en place des savoir-faire mais de laisser suffisamment de temps aux savoirs de se constituer et de s'organiser, afin que toutes les informations stockées atteignent un haut degré de structuration (culturelle).

Et quel rôle détient le vocabulaire dans ce contexte? On peut y répondre en un mot: le premier. Pourquoi? Parce que «les mots, forme et signification conjointes, constituent la fraction la plus importante de ce qui sert à la construction du sens» (*ibid.*, 121). Après avoir, dans le menu, analysé, sur des locuteurs natifs, le processus cognitif qui retrace le cheminement depuis la première perception à la construction finale du sens, Jean-François Le Ny arrive à en isoler deux grandes étapes, indispensables, qu'il serait néfaste de confondre: 1. l'identification du mot en tant que forme (décomposable en perception + reconnaissance de la forme du mot, alors attribuable à une unité lexicale pré-existante dans la mémoire lexicale du locuteur), et 2. l'activation de la signification (parfois, en présence d'un mot ambigu, décomposable en désambiguïsation + activation de l'acception correcte). Il insiste sur le fait que «ce stade hypothétique, si court, franchi normalement de façon si automatique, est néanmoins un plan de séparation très important entre les processus cognitifs à fonction perceptive, et les processus cognitifs à fonction interprétative, ceux qui constituent la compréhension proprement dite» (*op. cit.*, 1989, 83). Autrement dit, le locuteur natif s'appuie sur des connaissances pré-existantes, acquises durant son existence, si bien qu'il réussit à franchir la première étape en un temps record, à peine mesurable en millisecondes (sans pour autant

la supprimer!). En revanche, et c'est là la spécificité de notre problème, il en est tout autrement de l'apprenant d'une langue étrangère: n'ayant pas de connaissances pré-existantes des unités lexicales, il lui faut un temps plus ou moins long pour parcourir cette première étape. Il est par conséquent nécessaire que l'apprenant, au moins une fois au cours de l'apprentissage, perçoive, «visualise», identifie explicitement, et séparément du contexte sémantique donné, les mots dont il a besoin pour la construction du sens (dans ce cas, il n'est évidemment plus question d'acquisition naturelle). Ainsi, si l'enseignement ne tient pas compte de cette première étape «formelle», mais indispensable, en omettant de suspendre, du moins momentanément, le réflexe de la course au sens évoqué ci-dessus, la compréhension et la production de l'apprenant resteront à jamais trop globales et trop approximatives pour être considérées comme vecteurs d'un sens hautement structuré et détentrices de représentations culturelles significatives. Et – faut-il le préciser? – plus le sens est différencié, plus l'influence des catégories culturelles, lors de sa construction, a été grande.

De par cette double structure, formelle et sémantique, le mot confirme sa position de principal acteur dans la construction et l'expression du sens: avec son côté matériel, le mot s'insère dans la linéarité discursive d'un étroit réseau d'interconnexions formelles que l'on a l'habitude de nommer la morphosyntaxe. Par sa présence «virtuelle», à travers des réseaux latéraux et transversaux de significations et d'associations, il assure le renvoi permanent de chaque énoncé, afin de vérifier sa pertinence, à un ensemble culturel environnant. L'inverse est tout aussi vrai, ce qui, sans doute, est plus décisif dans l'apprentissage d'une langue étrangère: les données culturelles sont représentées, se matérialisent dans la langue par les mots. Ainsi, le fait que les mots soient à la fois le point de départ de la découverte de la culture et le point

d'arrivée de celle-ci dans la langue leur confère une place de choix dans la compréhension des langues-cultures. Robert Galisson le résume ainsi: «le lexique est le vecteur principal des valeurs culturelles propres à chaque langue. A ce titre, il constitue un moyen précieux d'intégration de la culture à la langue» (1991, 157). Cette double orientation du mot, que l'on pourrait s'amuser à appeler «morphosémantique», a donc l'immense avantage de réunir en lui les éléments qui semblent, *a priori*, séparés: l'occurrence et le concept, les significations partielles et le sens global, le discursif et le culturel. Elle permet à l'apprenant non seulement «d'observer du construit, du déjà-là, de travailler sur du réel (visible et/ou audible)» mais encore de «construire, [de] faire de l'introspection, [de] travailler «à l'intérieur de sa tête»» (Galisson, *ibid.*, 166). Il est évident que la condensation de tous ces aspects donne aux mots une multidimensionnalité insoupçonnée.

Or, dans l'enseignement des langues étrangères, c'est justement cette multidimensionnalité des mots qui fait tout l'intérêt d'un travail guidé et approfondi sur le vocabulaire. Concrètement, Jean-Claude Rolland, linguiste et chargé d'études au CIEP de Sèvres pendant quatorze ans, conseille aux professeurs de faire créer des inventaires lexicaux qui exploitent systématiquement les différents champs d'application du lexique. La tâche semble ardue mais le linguiste nous rassure en confirmant qu'«il est bien rare que les mots d'un texte ne puissent être regroupés, associés, à partir des quatre critères morphologique, syntaxique, sémantique ou thématique, ce dernier ayant la priorité» (2005). Ceci revient à dire que le travail du vocabulaire s'effectue sur trois niveaux et selon quatre critères (ce qui exclut d'emblée toute stérilité de la démarche): le niveau paradigmatique (en regroupant les corrélés sémantiques de chaque mot), le niveau syntagmatique (en associant les co-occurents du mot et en déterminant sa fonction dans la proposition) et le cadre de référence (en l'inscrivant dans une thématique plus large et en repérant les connotations culturelles). Prenons comme exemple le mot «éclair au chocolat» en suivant les quatre critères:

1. sa morphologie, ou forme: mot composé (éclair et chocolat, reliés par la préposition à), catégorie des noms, dérivations (éclairer, éclairage, éclairé), origine (ressemblance lointaine avec le trait de la foudre, ou est-il si bon qu'on le mange à toute vitesse?);
2. ses corrélés sémantiques: éclair au café, mille-feuille, religieuse (pâtisserie) en concurrence avec croissant, pain au chocolat (viennoiserie);



Pierre Alechinsky, Hors texte, 2001.

3. ses co-occurents: manger, acheter, boulangerie-pâtisserie, ce qui permet de déterminer en même temps sa fonction grammaticale dans la phrase, à savoir l'objet direct la plupart du temps;
4. ses connotations culturelles (ce que Robert Galisson appelle la «charge culturelle partagée»): gourmandise, bonne table, anti-régime, déjeuner du dimanche, repas en famille, ce qui renvoie à la thématique de la gastronomie, pourvue de beaucoup d'indices culturels bien spécifiques (p. ex. les rapports sociaux, ou le rapport au corps). Ainsi, l'apprenant non seulement mémorise le mot «éclair au chocolat», en l'identifiant et en le catégorisant, grâce aux réseaux et distinctions multiples qui se sont construits autour de lui, mais l'inscrit également dans un ensemble de représentations qui sont nécessaires au moment de son emploi dans un contexte particulier.

Cette méthode de création d'inventaires lexicaux est avantageuse dans la mesure où elle permet d'aborder tout ensemble sens, structures et contextes, vu que le mot est ancré dans le culturel et la syntaxe dans le mot. De ce fait, le travail sur le vocabulaire s'effectue dans le contexte et hors contexte, en passant par des procédés de décontextualisation et de recontextualisation (*cf.* par exemple Tréville & Duquette, 1996), ce qui lui confère une grande flexibilité dans le maniement, appréciable dans un métier où l'on est confronté à une multitude d'habitudes d'apprentissage. En faisant créer ces inventaires lexicaux qui conviennent à la fois à un public qui développe des stratégies d'apprentissage partiel (appelées également démarche analytique) et à un public habitué aux stratégies d'apprentissage global (démarche synthétique), le professeur peut, sans difficulté, répondre aux différentes manières d'apprendre sans en exclure aucune, tout en apportant de l'ampleur et de la complexité aux uns et de l'exactitude et de la profondeur aux autres. De même, sur le plan didactique, cela veut dire que le professeur a le loisir de travailler, sans scrupule méthodologique, le vocabulaire en amont, en préparation du texte (texte = séquence écrite ou orale), ou en aval, en approfondissement. Il est,

d'ailleurs, même souhaitable, pour un meilleur résultat, de passer et des mots au texte et du texte aux mots.

Nous avons tenté de tenir compte de ces réflexions théoriques lors de la rédaction de la méthode de français langue étrangère *Le Nouvel Edito B2* (éd. Didier, 2010), en y intégrant un travail explicite et systématique sur les réseaux lexicaux (avec des exercices de repérage, de sélection et de regroupement) dans le sens que nous venons d'évoquer. À notre connaissance, c'est la seule méthode actionnelle qui n'ait pas fait l'impasse sur ce travail indispensable et enrichissant. Dans notre manuel *Vocabulaire en action, grand débutant* (Clé International, 2011), l'apprenant peut, s'il le souhaite, parcourir, conformément aux étapes cognitives décrites dans cet article, les phases successives de contextualisation (section intitulée «J'observe»), de décontextualisation (sections «Je repère et je mémorise» et puis «Je pratique») et de recontextualisation (section «Je passe à l'action»), avec en fin de parcours des tableaux pour matérialiser les réseaux lexicaux travaillés. De la sorte, nous espérons donner à l'apprenant, indépendamment de sa stratégie d'apprentissage, la possibilité, et les moyens, d'atteindre un niveau langagier et culturel qualitativement élevé.

Compte tenu des processus cognitifs relatifs à la compréhension du langage, à l'intérieur desquels la forme et la signification des mots jouent un rôle primordial, l'apprentissage du vocabulaire ne peut, en aucun cas, être considéré comme importun. Bien au contraire: quoiqu'il suspende, momentanément, la réalisation directe des objectifs pragmatiques, il n'y a pas de doute qu'il est le pivot de l'apprentissage des langues étrangères, d'autant que les mots permettent d'explorer la multidimensionalité de la langue à travers leurs aspects morphosyntaxiques, sémantiques et référentielles. De plus, cette diversité confère au travail sur le vocabulaire une telle souplesse qu'il se laisse facilement intégrer dans toutes sortes de stratégies d'enseignement/apprentissage, fussent-

elles partielles ou globales. Centré en premier lieu sur la langue – ce qui comprend le monde matériel et structurant du langage et celui, immatériel et catégorisant, des idées –, le travail explicite et systématique sur le vocabulaire donne à l'apprenant adulte en langue étrangère les moyens de construire des réseaux lexicaux et, à travers eux, des connaissances structurées qui, elles, l'aident à objectiver le monde qu'il découvre. Il est impératif qu'au cours de l'apprentissage, les dimensions latérales et transversales, c'est-à-dire non discursives, ne soient pas occultées par la course aux applications pratiques afin que la langue s'amplifie, se complexifie et s'enrichisse, et que les valeurs de la langue-culture cible aient le temps de cristalliser. Ces méandres dans l'apprentissage, et ce n'est pas un paradoxe, apporteront, à moyen et long terme, non seulement un progrès qualitatif significatif mais encore un gain de temps considérable, lors de la mise en œuvre des savoir-faire.

Notes

¹ Jean-Michel Robert vient de publier *Manières d'apprendre*, Paris, Hachette FLE, 2009.

² *Le Français dans le monde*, propos recueillis par Jacques Pécheur, no 368, mars-avril 2010.

³ Cf. Jean-François De Pietro, «Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés», *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 16, 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 22 septembre 2010. URL: <http://aile.revues.org/1382>, où l'auteur souligne que l'apprentissage non guidé, l'acquisition de la langue en milieu naturel, possède, certes, «certains avantages» («sa sensibilité aux besoins effectifs, son caractère "situé", etc.») mais également un important inconvénient: «son côté aléatoire, local, immédiat, souvent dépourvu de projet et d'orientation à plus long terme», paragraphe 54.

⁴ Cf., par exemple, EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), programme européen pour les langues en milieu institutionnel qui consiste à mettre en place l'enseignement d'une discipline en langue étrangère ou régionale.

⁵ Résumé de l'effet Stroop dans Le Ny (1989, 78).

Bibliographie

Brillant, C., Bazou, V., Racine, R. & Schenker, J.-Ch. (2010). *Le nouvel Edito B2* (Livre + CD + DVD). Paris: Didier.

Galissou, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International, 1991.

Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens. Notions et résultats des sciences cognitives*. Paris: Odile Jacob.

Le Ny, J.-F. (1989). Accès au lexique et compréhension du langage: la ligne de démarcation sémantique. In Lecocq, P. & Segui, J. [Dir.], *L'accès lexical*. Presses Universitaires de Lille.

Racine, R. & Schenker, J.-Ch. (2010). *Vocabulaire en action, grand débutant*. Paris: Clé internationale.

Rolland, J.-C. (2005). *L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère*. [en ligne sur <http://www.edufle.net/L-enseignement-du-vocabulaire-en> (consulté le 31 mai 2011)].

Tréville, M.-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

Romain Racine

chargé de cours à l'Université de Haute Alsace (FLE et allemand), ancien professeur à l'Alliance française de Paris, de Lima et de Shanghai. Spécialiste des aspects culturels de l'enseignement/apprentissage des langues et chercheur en littérature comparée. Publications: *Le Nouvel Edito B2* (et *Le Guide pédagogique*), Didier, 2010; *Vocabulaire en action, grand débutant*, Clé International, 2011; «Se décentrer grâce à l'Histoire», *Le Français dans le monde*, 358 (2008); «Le Mythe littéraire», *Colloquium Helveticum*, 37 (2006).

Jean-Charles Schenker

professeur à l'Alliance française de Paris et formateur à l'Université de Besançon (CLA), ancien professeur à l'Alliance française de Shanghai et à l'université de Hanoï. Concepteur de programmes et formateur à la CCIP (mode, œnologie). Publications: *Le Nouvel Edito B2* (et *Le Guide pédagogique*), Didier, 2010; *Vocabulaire en action, grand débutant*, Clé International, 2011; *Vocabulaire en action, débutant*, Clé International, 2009.