Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1970)

Heft: 11

Artikel: Vers un apprentissage systématisé du vocabulaire

Autor: Maire, Jean-François

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977909

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

dans des exercices de dialogue: chaque réplique du dialogue est exprimée, de façon symbolique et stylisée, par un petit dessin; l'élève peut ainsi savoir plus ou moins ce qu'il va dire — il se rappelle, par exemple, s'il doit répondre "oui" ou "non" à la question qu'on vient de lui poser. On peut chercher, bien sûr, des dessins assez précis et des signes conventionnels assez nombreux pour que l'ambiguïté disparaisse. Je n'en vois pas, quant à moi, la nécessité. Je pense au contraire qu'il est bon que l'élève n'ait qu'une indication vague, et qu'il doive faire un effort pour retrouver la phrase exacte (d'ailleurs, si l'on veut éliminer l'ambiguïté, il n'y a d'autres solutions que l'écriture phonétique; c'est encore une forme de l'image, bien sûr). L'effort que l'élève fait pour se souvenir de la phrase exacte qu'il doit prononcer aidera à graver cette phrase — en tant que phrase correcte, que modèle — dans sa mémoire.

6. Conclusion

Je n'ai jamais aimé les longues conclusions. Je rappellerai simplement que j'ai tâché de situer le problème de l'image dans le cadre général de l'enseignement d'une langue, et de préciser les points qui me paraissent essentiels. D'autre part, j'ai parlé de dialogue: les lecteurs qui désireraient voir traiter un aspect particulier de la question peuvent s'adresser à la rédaction, qui essayera de trouver un collaborateur qualifié; ceux qui auraient fait des expériences intéressantes — en accord ou en désaccord avec ce qui vient d'être dit — voudront bien nous les communiquer.

Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

J.-Paul Borel

Vers un apprentissage systématisé du vocabulaire

Tous ceux qu'intéressent ou que préoccupent les questions de vocabulaire dans l'enseignement du français aux étrangers accueilleront avec un vif intérêt les deux importantes brochures que Robert Galisson a consacrées à ce sujet et qui ont été éditées par les soins du B.E.L.C en 1968[1].

1 Abréviations utilisées dans cet article:
B.E.L.C.: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger.
R.G.: Robert Galisson
F.F.: Listes du Français Fondamental 1er et 2e degrés, publiées par l'Institut pédagogique national.

1. Une réflexion sur l'enseignement du vocabulaire français aux étrangers

Passionné de lexicologie, R.G.[2] ne pouvait manquer de réfléchir à la manière dont le vocabulaire était enseigné aux étrangers qui apprennent le français. Ses idées essentielles sur ce sujet se trouvent dans les préfaces des deux ouvrages que nous citerons plus bas. Il vaut la peine de nous y arrêter un instant car elles abordent un domaine de l'enseignement du français quelque peu négligé jusqu'à maintenant.

R.G. constate d'abord que le vocabulaire est un "parent pauvre" dans l'enseignement des langues vivantes, et qu'il a été beaucoup moins renouvelé que l'enseignement de la grammaire ou de la phonétique par les découvertes de la linguistique moderne. Ceci pour trois raisons:

1) parce que le lexique ne se laisse pas aisément structurer;

2) parce que les auteurs de méthodes sont essentiellement préoccupés de monter d'abord une "grille grammaticale" qu'ils "garnissent" ensuite de mots sélectionnés au hasard ou en fonction des fameux "centres d'intérêts";

3) parce que les listes du FF, si l'on en tient compte, constituent un instrument qui commence à dater (environ 15 ans) et qui est imparfait[3] à plusieurs égards.

Ce que déplore R.G. en premier lieu c'est "le manque de mesure de l'enseignement thématique et le manque de rigueur de l'enseignement occasionnel" du vocabulaire.

Les centres d'intérêts en particulier sont une fausse sécurité. Ils ne permettent en effet pas de présenter les mots d'une manière naturelle. Ils sont le plus souvent prétexte à présenter des listes impressionnantes de termes plus ou moins rares, plus ou moins techniques, plus ou moins courants et. . . plus ou moins utiles. "Déluge de mots dont il ne reste bientôt plus rien ou presque" car on dépasse le niveau de rétention normale des élèves et l'on ne cherche pas à fixer ce vocabulaire pour qu'il devienne actif. Les mots sont beaucoup trop souvent présentés hors de leur situation linguistique réelle, dans un contexte construit artificiellement. Par exemple le vocabulaire du corps humain est introduit par des tournures de ce genre: "Dans la *cage thoracique* il y a les *poumons;* la cage thoracique est formée d'os qu'on appelle les *côtes;* les poumons servent à *respirer*. . ." Avec des expressions comme *il y a, servir à,* etc. . ., on peut introduire tout le vocabulaire du corps,

2 R.G. est attaché de recherches au B.E.L.C. et chargé d'enseignement à l'Institut pour les professeurs de français à l'étranger (IPFE) de la Sorbonne. Il donne également un cours de linguistique appliquée à l'Université de Besançon.

3 Voir la critique très pertinente du F.F. dans la préface de l'*Inventaire syntagmatique* cité plus bas.

mais il y a peu de chance que ce contexte soit assez motivant pour fixer les nouveaux termes dans la mémoire de l'élève!

Pour pallier cet inconvénient, R.G. propose de présenter systématiquement les mots avec leurs *cooccurrents.* Par *cooccurrents* il entend "les mots que l'on trouve fréquemment dans l'entourage d'un terme considéré comme noyau". Ainsi, on présentera le verbe *fracturer* avec ses cooccurrents antéposés: *malfaiteur, voleur,* et ses cooccurrents postposés: *porte, coffre-fort, serrure* etc. . . Ainsi encore on enseignera à l'étudiant étranger (qui sait parfaitement que l'on "trouve" les poumons dans la cage thoracique) qu'en français on parle d'un *poumon voilé* (= malade), que l'on peut *respirer à pleins poumons, dilater ses poumons,* et que la médecine connaît les *poumons d'acier,* etc. . .

R.G. reconnaît que, dans l'état actuel de la statistique linguistique, la recherche des cooccurrents reste empirique. Mais cette manière de présenter le vocabulaire a au moins le mérite de tenir compte de la structure linguistique. Or, trop souvent, quand les maîtres ou les auteurs de méthodes enseignent le vocabulaire, ils "confondent structure logique et structure linguistique".

R.G. touche là un point important. Les centres d'intérêts ne sont pas seuls en cause, bien que leur "structure logique", on l'a vu, permette souvent l'introduction abusive d'un trop grand nombre de termes. Nous pensons aussi à ces exercices, largement pratiqués, qui invitent maîtres et élèves à rechercher les "noms d'agents" d'après une liste de verbes, ou les substantifs "qui expriment l'idée de" (tristesse, joie, surprise. . .). Nous pensons encore à tous ces exercices basés sur la polysémie des mots français: "quels sont les différents sens de. . .? " ou à ceux qui touchent déjà presque à la stylistique dans lesquels l'étudiant doit remplacer par exemple un verbe ou un substantif de sens général *(faire, chose. . .)* par un mot précis. Il n'y a pas d'inconvénient majeur à pratiquer ce genre d'exercices avec des étudiants avancés. En revanche, il faut les éviter avec les autres catégories d'élèves, car sous le "couvert" d'une structure logique, rassurante pour le maître, ils mêlent sans discrimination des termes rares et des termes fréquents, des mots techniques et des mots usuels, des niveaux de langue différents, etc. . . La structure linguistique dans laquelle s'insèrent ces mots est donc escamotée et les termes groupés par la logique sont en fait présentés d'une manière isolée. La mémorisation sera rendue d'autant plus difficile.

Sur ce dernier point, R.G. adopte d'ailleurs une position très tranchée. La mémorisation, ou la fixation du vocabulaire, n'est pas la seule affaire de l'étudiant. Le professeur en est aussi responsable pour une part. Son travail ne s'arrête pas à l'élucidation du vocabulaire. Il ne suffit pas de s'assurer de temps en temps de l'acquisition du vocabulaire par des listes de mots à traduire ou un petit test de compréhension. C'est au maître de tout mettre en

oeuvre pour que le vocabulaire passe du stade *passif* au stade *actif.* Il faut pour cela renforcer la première empreinte dans la mémoire de l'étudiant par un certain nombre "d'échos" sous formes "d'exercices lexicaux" qui correspondent, dans le domaine grammatical aux "exercices structuraux". Nous reviendrons sur cet aspect important de l'enseignement du vocabulaire dans la présentation des ouvrages eux-mêmes.

R.G. dégage de ses réflexions sur l'enseignement du vocabulaire une quadruple nécessité:

– premièrement, nécessité de limiter le nombre de mots étudiés par dossier. Il se pose donc un problème de choix et aussi de progression à établir.

– deuxièmement, nécessité d'enseigner non seulement les composantes sémantiques (le "sens") des mots, mais aussi le réseau des associations courantes dans lequel ils se trouvent. Autrement dit, il est essentiel de saisir les mots en *syntagme,* dans un *contexte naturel,* écrit ou parlé.

–troisièmement, nécessité d'améliorer l'éclairage sémantique que le maître tente, souvent sans beaucoup de succès, de donner du vocabulaire.

–quatrièmement, nécessité pour le maître de jouer un rôle actif dans le processus de *fixation.*

Il faut en ajouter une cinquième au niveau du déroulement en classe de la leçon de vocabulaire. Les méthodes adoptées jusqu'ici favorisent trop la passivité des étudiants. La leçon de vocabulaire est souvent un long monologue qui lasse ou décourage les élèves. Il s'ensuit que tout ou partie du sens des mots présentés leur échappe. Il importe donc de mettre au point une méthode qui fasse participer le plus possible les étudiants à l'élucidation des termes nouveaux et en tous cas à leur réemploi. C'est à ces différentes exigences qu'essaient de répondre deux "dossiers" de R.G.

2. Deux travaux originaux. L'analyse sémique.

2.1. Il s'agit d'une part de *l'Inventaire syntagmatique et notionnel du français fondamental (premier degré),* paru il y a déjà 4 ans[4] et, d'autre part de la double brochure *Vers un apprentissage systématisé du vocabulaire*[5], parue en 1968. Premier fascicule: Elucidation et analyse sémique; deuxième fascicule: Mémorisation, vérification et exercices lexicaux.

Nous ne nous attarderons guère sur l'*Inventaire syntagmatique,* sinon pour souligner qu'il constitue un document précieux pour les maîtres désireux

4 B.E.L.C. rg/fs juin 66 no. 1702
5 B.E.L.C. rg/fg 9.7.68 no. 2222

d'élaborer des exercices structuraux ou des manuels d'enseignement en tirant le meilleur parti des listes du FF. Ces listes, on le sait, présentent des mots isolés dans le seul ordre alphabétique. Pour perfectionner cet outil pédagogique, R.G. a réparti les substantifs de la liste en "champs notionnels" — tandis que le "centre d'intérêt" vise à l'exhaustivité et conduit le plus souvent à l'artifice, le "champ notionnel" ne fait que réunir sous un certain nombre "d'étiquettes" les mots du FF qui fonctionnent ensemble d'une manière naturelle et plausible — puis, avec patience, il a mis les verbes et les adjectifs du FF en présence des substantifs pour détecter les affinités, les connexions et les enchaînements qui se manifestent. Ainsi, le mot *chemise* dans la rubrique des *vêtements* "fonctionne" avec les verbes *mettre* et *enlever* et les *adjectifs de couleur* faisant partie du FF. *Mettre, enlever, blanc, rouge. . .* sont les cooccurrents de *chemise,* conformément à la définition donnée plus haut et ils forment avec lui un certain nombre de *collocations*. On voit le parti que l'on peut en tirer non seulement pour les exercices de grammaire, mais aussi pour les leçons de vocabulaire quand il s'agit de réemployer les mots expliqués dans des phrases usuelles, en restant dans les limites du vocabulaire fondamental. L'*Inventaire,* qui, de l'aveu même de son auteur, est un outil à perfectionner, permet de répondre, au niveau du FFI, à la deuxième nécessité évoquée plus haut: présenter les mots avec leurs cooccurrents les plus fréquents[6].

2.2. Vers un enseignement systématisé du vocabulaire essaye de définir une méthode qui tienne compte de l'ensemble des problèmes de cet enseignement, et qui s'efforce en particulier de corriger le manque de rigueur de l'enseignement du vocabulaire.

Cet effort de systématisation est d'autant plus difficile que l'auteur aborde, dans ces brochures, le problème de l'enseignement du vocabulaire au-delà du second degré du FF. A ce stade-là, le praticien ne reçoit que peu d'aide du lexicologue sur le plan scientifique. Un enseignement systématisé du vocabulaire devrait en effet se fonder sur une sélection scientifique des termes à présenter, et sur des critères de progression. Or chacun sait que nous ne possédons pas de sélection lexicale au-delà du second degré du FF. Quant à la progression, elle n'existe même pas au niveau élémentaire. Le problème de l'élucidation reste quasi entier. Le maître ne tire en effet qu'un bénéfice assez maigre des "dictionnaires fondamentaux" (de Gougenheim ou de Matoré

6 Etant bien entendu qu'on a choisi auparavant: a) un sens du mot, et un seul s'il y a polysémie; b) un certain niveau de langue.

p.ex.) où le vocabulaire des définissants est beaucoup plus élevé que celui des définis, et où les définitions sont souvent peu satisfaisantes du fait que les dictionnaires procèdent trop fréquemment par renvois, provoquant les "cercles vicieux" bien connus. De plus, ils ne tiennent que peu compte de l'usage et les mots ne sont pas présentés en fonctionnement.

Une seule certitude reste acquise: l'importance à donner à l'entourage du mot, la nécessité de le saisir en syntagme plutôt qu'isolé. Sans attendre que tous les obstacles d'ordre scientifique soient levés, R.G. pense pouvoir donner une plus grande rigueur et une plus grande eficacité à l'enseignement du vocabulaire au niveau "avancé" en proposant l'application à cet enseignement d'une découverte récente de la sémantique: *l'analyse sémique*[7].

Précisons rapidement les bases théoriques de cette analyse. Pour qu'il y ait signification, il faut qu'il y ait différence. Une analyse sémique ne se conçoit que s'il y a au moins une opposition, un "écart différentiel". Mais pour percevoir ces différences, il faut aussi qu'il y ait des analogies de signification entre deux termes-objets au moins. On dira par exemple que "blanc" et "noir" ont en commun *l'axe sémantique* "couleur". On recherchera donc, pour les contraster dans une grille sémique, des signifiés qui ont un axe sémantique commun (qui appartiennent donc au même paradigme sémantique mais non pas formel). Par exemple, une analyse sémique des "coiffures" ferait apparaître un certain nombre d'*analogie* au niveau des *sèmes identiques*, alors que des *différences* apparaîtraient au niveau des *sèmes spécifiques.*

SEMES / LEXEMES	pour mettre sur la tête	avec visière	sans visière	avec bord	sans bord	en feutre	en cuir
Béret	*		*		*		
Chapeau	*		*	*		*	
Casquette	*	*			*		(*)
etc. . .							

— fonction
— sèmes identiques
— analogies

— description
— sèmes distinctifs
— différences

7 Aux U.S.A., on parle "d'analyse componentielle". Pour des détails, voir:
B. Pottier: *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*. Publications linguistiques de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Nancy, 1963.
A.J. Greimas: *Sémantique structurale,* Paris, Larousse, 1966.

Le sème se définit donc comme l'*unité minimale de signification,* une sorte de "trait pertinent" de signification (notion à rapprocher de celle de "phonème" dans le domaine des sons).

Quant à la *définition* d'un mot, elle se situe au niveau du *sémème* qui représente une "collection" de sèmes. Par exemple, pour *chapeau,* on aurait: "quelque chose pour se mettre sur la tête" + "avec bord" + "en feutre" etc. . . A chaque sens d'un mot correspond *un* sémème. Un mot polysémique aura donc *plusieurs* sémèmes. Sur le plan pédagogique, nous le verrons, on ne considère que les sèmes les plus pertinents. C'est cette méthode qui trouve une application pratique dans les deux brochures dont nous allons maintenant analyser le contenu.

3. Vers un apprentissage systématisé du vocabulaire.

Le public visé: Des étudiants étrangers possédant le vocabulaire fondamental premier et second degrés et qui désirent l'enrichir par un vocabulaire d'orientation générale, excluant les termes trop spécifiques d'un domaine particulier.

Si l'on considère que l'on a besoin de quatre ans pour présenter les trois mille premiers mots fondamentaux, l'enseignement proposé se situerait au niveau de la cinquième année. A ce moment, on peut considérer que les structures grammaticales essentielles sont assimilées et l'on peut reporter sur l'étude du lexique une partie de l'effort réservé auparavant en priorité à la grammaire.

Le support textuel. C'est le seul support naturel possible pour étudier des mots en fonctionnement. Il est exclu d'étudier le vocabulaire hors de son contexte authentique. A ce stade des connaissances, il faut passer à l'étude de la langue écrite. Préférence est donnée à la langue d'aujourd'hui et les dossiers contiennent des textes modernes. Pour éviter la tentation de faire de la leçon de vocabulaire une leçon d'explication de texte déguisée, les textes choisis sont volontairement "plats" sur le plan littéraire. On ne cherche pas la richesse de pensée mais la richesse de vocabulaire. La redondance n'est donc pas un inconvénient. L'attention doit être concentrée sur le lexique, non sur le "message".

L'inventaire du vocabulaire. En principe, on recherche dans le texte les mots qui ne sont pas fondamentaux ou dont le sens n'est pas fondamental (dans la mesure où on peut le savoir), ensuite leurs *parasynonymes*[8]

8 Deux mots ont rarement le même sens. Ou en tous cas leur distribution diffère au niveau de la parole. Par exemple *cochon/porc.* Il vaut donc mieux parler de "parasynonymes" que de synonymes.

également non fondamentaux. On peut partir d'un terme fondamental connu s'il permet d'introduire des parasynonymes inconnus intéressants. Pour pouvoir profiter au maximum de *l'entourage* des mots considérés et le conserver intact, on renonce à rechercher leurs antonymes. En effet, si l'on considère la phrase: "Il *descend* l'escalier quatre à quatre pour aller à la cave" et que l'on retient *dégringoler*, parasynonyme de *descendre,* et *grimper,* son antonyme, on constate immédiatement que le premier terme de substitution s'intègre parfaitement à la phrase, tandis que le second la rend absurde. Le verbe *grimper* pourra être présenté à une autre occasion, par exemple comme parasynonyme de *monter*.

A. Premier temps de l'étude. Elucidation et réemploi.

Présentation – élucidation des mots. C'est à ce point qu'intervient à proprement parler l'*analyse sémique.* Elle offre une solution de rechange intéressante à la définition globale et isolée de chaque mot que propose le dictionnaire, en permettant une *définition analytique et contrastive des parasynonymes de substitution.* Analogies et différences du contenu sémantique des mots que l'on compare sont analysées en unités minimales de signification, c'est-à-dire en sèmes. On ne garde que les plus pertinents que l'on oppose en *sèmes identiques* (révélant les analogies) et *sèmes spécifiques* (révélant les différences de signification). On assure ainsi la *présentation* des mots nouveaux. Le *réemploi* apparaît immédiatement dans la grille sémique sous forme *d'exemples* qui illustrent, sans ambiguïté, chacun des parasynonymes présentés. Pour exercer l'esprit critique des étudiants et leur sens de la langue, on peut compléter cette étude en leur demandant de donner aux divers synonymes un "coefficient d'adéquation" sous la forme d'un signe conventionnel. Si, par exemple, un parasynonyme paraît meilleur que le terme choisi par l'écrivain, on l'affectera du signe (+); s'il est moins bon, du signe (-); et s'il convient aussi bien, du signe (.).

Dans le concret, une *grille sémique* se présente de la manière suivante[9] :

Texte: Dans la neige tout devenait	*terne*	
	mat	← parasynonyme proposé.

9 Le montage d'une grille sémique se fait avec l'aide des meilleurs dictionnaires de langue, généraux ou spécialisés (dictionnaire des synonymes) en prenant bien garde qu'ils décrivent la langue et les usages *modernes.*

		sans éclat (en parlant d'une couleur)	cette absence d'éclat		
			marque	ne marque pas	
			un défaut		
	terne	*	*		Sa peinture est terne
(.)	mat	*		*	C'est une belle jeune fille au teint mat.

sème identique. — sèmes spécifiques

← présentation-élucidation → ← réemploi →

Le résultat de l'analyse sémique apparaît donc comme une paraphrase explicative qui s'intègre au texte. Elle s'y intègre d'autant mieux que l'on accorde toujours grammaticalement les éléments de cette *définition* avec *le mot défini.*

Dans l'exemple:

		partent dans toutes les directions	restent dans le champ de vision	quittent le champ de vision	
Les cheveux	*s'éparpillent*	*	*		*en pluie.*
	se dispersent	*		*	

les verbes *partir, rester* et *quitter,* qui appartiennent à la paraphrase explicative, ont les mêmes marques grammaticales que les termes à expliquer. C'est une tentative intéressante de réduire au maximum la différence entre le niveau de la langue (celui du défini) et le niveau de la métalangue (celui de la définition). On sait que l'une des grandes difficultés que rencontrent les étudiants dans l'utilisation du dictionnaire, c'est précisément le niveau trop élevé, pour leurs connaissances, de la métalangue lexicographique. Dans la phrase citée précédemment, le passage entre langue et métalangue est facilité par l'accord grammatical. Il suffit de quitter un instant le niveau "1" du texte, de lire les divers éléments de la paraphrase explicative[10] au niveau "2" pour comprendre l'un ou l'autre des parasynonymes proposés. Quand un terme est employé dans un sens figuré, on définit le sens propre qui éclaire le sens figuré.

10 Nous proposons le terme de "définition intégrée".

On remarquera que cette méthode définitoire permet une analyse très fine des contenus sémantiques. Plus cette recherche des analogies et des différences entre deux ou plusieurs termes est poussée, plus l'analyse est fine. Liberté est laissée au maître de "raffiner" plus ou moins.

La précision de cette analyse est particulièrement précieuse lorsque deux langues découpent la réalité de manière différente. L'anglophone, par exemple tirera le meilleur profit d'une analyse sémique rigoureuse des mots *boue* et *vase* qui correspondent à un seul terme, *mud*, dans sa langue. R.G. souligne également l'universalisme d'emploi de la méthode. Il semble en particulier qu'elle puisse être très utile dans l'étude de la langue maternelle, lorsqu'il sagit d'acquérir un vocabulaire technique.

L'aspect pédagogique. Chaque dossier est prévu pour trois heures d'étude, dont une demi-heure de "fixation" et une demi-heure de "discussion" (voir plus loin).

L'étude commence par *l'écoute* du texte. Le professeur peut ensuite dire quelques mots sur l'auteur s'il y a lieu. Il s'assure rapidement de la compréhension générale du passage par les étudiants qui sont ensuite mis en présence du texte. Puis la classe propose des parasynonymes aux termes choisis par le maître. Ce dernier ne retient *que* les parasynonymes qui figurent dans les grilles qu'il *a préparées à l'avance* (une analyse sémique ne s'improvise pas!). Alors intervient le *montage de la grille,* au cours duquel les éléments de sens commun et les éléments de sens différent sont dégagés avec la participation active des étudiants. Mais le maître écrit au tableau la grille qu'il a *préparée.* Il explicite brièvement les définissants qui sont mal connus des étudiants, puis il donne les exemples nécessaires pour chaque parasynonyme et les fait répéter. Enfin, on peut donner aux divers parasynonymes un coefficient d'adéquation après avoir relu la phrase entière.

B. Deuxième temps de l'étude. La mémorisation.

L'étude d'un dossier ne se termine pas avec l'élucidation du vocabulaire. Il importe encore de fixer ce que l'on a expliqué. Ce principe, admis généralement pour l'enseignement de la grammaire par les méthodes modernes, n'a guère été appliqué dans le domaine du vocabulaire. Ce qui fait dire à R.G.: "L'apprentissage du français, langue étrangère, est resté longtemps inefficace parce que le passage de la compréhension à l'automatisme ne se faisait pas. . . . L'élucidation du mot demeurerait un jeu de l'esprit si elle se suffisait à elle-même." Nous avons vu d'autre part que dans une

conception moderne de l'enseignement des langues vivantes, le maître a son rôle à jouer dans cette phase si importante de la *fixation*.

Pour atteindre ce résultat, R.G. propose deux techniques complémentaires:

1) la technique de *l'écho,* qui vise un apprentissage distribué dans le temps;
2) des batteries *d'exercices lexicaux.*

L'écho[11].

La psycho-pédagogie a démontré qu'un apprentissage distribué était plus efficace qu'un apprentissage massé. Il sagit de consolider une empreinte initiale dans la mémoire par plusieurs répétitions étalées sur un certain temps selon un rythme dégressif. L'*écho* n'est que la mise en oeuvre pédagogique de cette découverte des psychologues. R.G. a adopté provisoirement un *rythme-écho* facile à retenir: 0—1—2. Cela signifie qu'entre la première et la deuxième apparition d'un mot à fixer, on ne saute *aucun* dossier (0), qu'entre la deuxième et la troisième apparition on saute *un* dossier (1), et entre la troisième et la quatrième, *deux* dossiers (2). Ainsi les mots présentés au

dossier no. 1 réapparaîtront aux dossiers no. 2, 4 et 7
dossier no. 2 réapparaîtront aux dossiers no. 3, 5 et 8

et ainsi de suite. Il faut donc seize leçons pour réviser les dix dossiers proposés. A chaque dossier de la première brochure — élucidation — correspond un dossier d'exercices — fixation — dans la deuxième brochure.

Les exercices lexicaux de mémorisation.

La typologie de ces exercices a été décrite en détail dans une autre brochure de R.G.[12]. Nous ne donnons ici que quelques indications générales. En matière de vocabulaire, l'esprit stucturaliste consiste à considérer toujours le mot comme solidaire d'un ensemble plus vaste que lui. Qui dit *mémorisation,* dit *répétition.* En grammaire, c'est une *structure* qui doit être fixée, et c'est donc elle qui constitue l'élément *non-variable* dans les différentes phrases qui forment *l'exercice structural.* En vocabulaire, c'est *un mot* qui doit être fixé. C'est donc lui qui constitue l'élément *non-variable* dans les différentes phrases de *l'exercice lexical.*

Dans l'exercice structural, seul le "vocabulaire d'appoint" peut varier d'une phrase à l'autre, la structure restant la même. En revanche, dans l'exercice lexical, il y a deux variantes possibles:

11 R.C.: *L'écho, cinquième moment de la classe de langue.* B.E.L.C. rg/fg 14.6.67. no. 1956.

12 R.G.: *La notion de structure. Typologie comparée des exercices structuraux et des exercices lexicaux de mémorisation.* B.E.L.C. rg/fg 21.6.67. no 1966.

a) on peut changer le vocabulaire d'appoint (variante lexicale) mais garder toujours la même structure. Par exemple:

Elle	ne	boit	jamais	d'alcool
Maman	ne	prend	jamais	d'alcool
Je	n'	achète	jamais	d'alcool

voc. d'appoint

mot à fixer (invariant)

b) on peut changer à la fois le vocabulaire d'appoint *et* la structure. Seul le mot à fixer reste présent dans chaque phrase. Par exemple:

C'est un	*alcool*	très fort.
Ici l'	*alcool*	est cher.
Je n'aime pas	*l'alcool.*	

etc. . .

Comme tout mot comporte une face *formelle* (phonie, graphie, place. .) et une face *sémantique,* R.G. propose d'utiliser le premier type d'exercice (a) pour la fixation formelle et le second type (b) pour la fixation sémantique. Le type (b) permet en effet un choix plus grand dans la formulation qui contribue à faire mieux saisir le sens des mots.

L'une des principales difficultés dans l'élaboration des exercices lexicaux est la *recherche des cooccurrents.* Cette recherche reste pour le moment empirique. Quand il faut choisir, il est préférable de retenir des cooccurrents même inconnus qui ont un fort coefficient d'adhérence avec le mot-noyau, plutôt que des cooccurrents connus mais à faible coefficient d'adhérence. Ainsi, pour fixer le terme *le lit* (d'un canal) on préfèrera *draguer* à *nettoyer* car *draguer* est un cooccurrent bien plus nécessaire que *nettoyer* au fonctionnement normal du mot *lit,* en parlant d'un canal. L'exercice lexical de mémorisation doit avant tout rechercher les *attractions fonctionnelles* des mots. L'introduction, dans les exercices lexicaux, de quelques cooccurrents inconnus mais fortement liés au terme-noyau permet d'augmenter légèrement le nombre de mots étudiés (qui sans cela reste relativement faible). Selon R.G. l'apprentissage "global" complète utilement l'apprentissage "analytique". Tout est finalement affaire de limite et d'habileté pédagogique. Le maître peut, par exemple, pour expliquer rapidement un mot inconnu en cours d'exercice, recourir à un dessin rapide ou utiliser le tableau de feutre.

C. Troisième temps de l'étude. La discussion.

Une discussion occupe la dernière demi-heure consacrée à un dossier. Elle doit permettre aux étudiants de reconstituer le texte, de retrouver les parasynonymes, d'utiliser plus librement les termes nouveaux qui ont été expliqués puis fixés. Le maître interviendra le plus discrètement possible et se contentera de guider la discussion, de corriger les éventuelles fautes de prononciation ou d'usage. C'est à ce moment, et à ce moment-là *seulement* qu'il pourra aborder avec les classes *les plus avancées* quelques problèmes de polysémie. Seuls les autres sens les plus courants et les usages les plus rentables d'un mot seront présentés. Le maître peut aussi présenter, à l'occasion de la discussion, quelques mots courants de la même famille qu'un terme étudié dans le dossier.

Commencée par une analyse rigoureuse, poursuivie par une fixation de caractère très contraignant, l'étude du dossier se termine donc dans une atmosphère plus détendue, par l'introduction à l'expression libre qui doit être le but de tout enseignement bien compris d'une langue vivante.

4. Quelques mots en guise de conclusion.

Nous aurions voulu apporter, en guise de conclusion, le fruit de notre propre expérience. Nous avouons n'avoir pas pu, pour l'instant, appliquer cette méthode d'une manière assez systématique et assez suivie pour apporter une conclusion de praticien. Toutefois, connaissant l'honnêteté de l'auteur, nous savons que nous pouvons lui faire confiance et le croire quand il dit avoir obtenu des résultats très réjouissants à l'I.P.F.E.

De toutes manières, cette méthode, pas plus qu'une autre, n'a la prétention d'être parfaite. Avant d'en signaler quelques faiblesses, rappelons-en les principaux mérites.

La méthode frappe par le caractère rigoureux qu'elle entend donner à l'enseignement du vocabulaire. Elle défend une juste cause, nous semble-t-il, quand elle lutte contre l'enseignement-fleuve du vocabulaire par centres d'intérêt, quand elle remet en question l'enseignement du vocabulaire basé sur des critères logiques et non linguistiques, quand elle souligne la difficulté de l'élucidation sémantique des mots et met les maîtres en garde contre leurs "improvisations lexicographiques", quand enfin elle souligne la solidarité que les mots en fonctionnement entretiennent avec leur entourage.

La méthode a également l'avantage de considérer que l'enseignement du vocabulaire pose un certain nombre de problèmes qui forment un tout:

sélection — élucidation — mémorisation — aspects de pédagogie active. Les solutions proposées, même si elles ne sont pas parfaites, sont autant de pierres apportées à la construction d'un édifice qui a été d'abord pensé, puis construit et enfin expérimenté.

Cela ne signifie pas qu'il n'y ait ni failles ni maladresses[13].

Une des principales faiblesses (dont l'auteur est d'ailleurs conscient) réside dans l'emploi de définissants parfois trop compliqués. L'écueil est difficile à éviter et un gros effort de simplification a déjà été fait. La pratique de la "définition intégrée" facilite aussi la compréhension des définitions. Il reste cependant quelques "scories" qu'il ne serait d'ailleurs pas impossible d'éliminer.

L'analyse sémique des termes choisis est très soigneusement établie. Sur un point ou sur un autre, pourtant, on pourrait contester le bien-fondé de telle ou telle distinction.

La pratique de l'exemple devrait être absolument systématique pour assurer le réemploi correct des parasynonymes. Là encore il serait facile de combler les quelques lacunes constatées.

On pourrait aussi reprocher à cette méthode une certaine lenteur. En effet, il paraîtra absurde à beaucoup de maîtres de consacrer deux heures par dossier à l' "enrichissement lexical" quand il s'agit en fait d'acquérir une trentaine de termes nouveaux en moyenne. Mais il s'agit ici d'une acquisition en profondeur. D'autre part, l'étudiant qui apporte sa contribution au montage de la grille sémique reste beaucoup plus actif que dans les leçons de vocabulaire traditionnelles. La lenteur relative du procédé est donc le prix qu'il faut payer pour une meilleure élucidation des mots.

On ne saurait faire grief à R.G. d'avoir préféré la qualité à la quantité. Toutefois, les étudiants aimeraient, semble-t-il, aborder davantage de mots nouveaux. Or ce ne sont pas moins de 286 mots (mots de départ plus les parasynonymes) qui figurent dans l'index en fin de volume. Il faut y ajouter quelques cooccurrents inconnus introduits dans les exercices lexicaux et quelques mots introduits par le maître en cours de discussion. Ce n'est déjà pas une petite affaire d'acquérir (au sens plein du terme) près de 300 mots! Et les maîtres feront bien de dissiper les illusions de certains étudiants qui pensent qu'il suffit de comprendre à peu près le sens d'un mot pour l'utiliser correctement. Mais les maîtres sont-ils tous acquis à cette idée? Rien n'est moins sûr. Pour beaucoup d'entre eux, l'enseignement du vocabulaire doit être avant tout un enseignement "culturel". C'est sur ce point peut-être que la

13 Une note sur la page de garde nous avertit que cet ouvrage n'est qu'un "prototype" qui demande à être amélioré et complété.

méthode de R.G. heurte le plus nos habitudes et qu'elle suscitera les oppositions les plus nombreuses.

Plutôt que d'enseigner *du* vocabulaire, bien des maîtres (avouons que nous avons tous cette tentation) préfèrent enseigner *à propos du* vocabulaire. Dans cette perspective, ce n'est pas tant l'acquisition des mots qui importe que la connaissance de leur résonance culturelle et littéraire en particulier. Certes, cet aspect-là de l'étude du vocabulaire est essentiel à un niveau avancé et il est passionnant. Mais acquérir une culture, c'est *d'abord* acquérir la maîtrise de la langue de cette culture. Tâche peut-être ingrate mais indispensable, qui laisse peu de place à la fantaisie et à l'improvisation et nécessite l'utilisation de méthodes efficaces. L'étudiant n'appréciera que davantage l'enseignement culturel qui lui sera dispensé par la suite. Et nul doute que dans cette phase avancée des études, cet enseignement doive voir son importance augmenter. Pour des étudiants qui possèdent une solide connaissance du français, en particulier du maniement de son lexique, on imagine l'intérêt que peut revêtir un cours sur l'histoire des mots, sur le vocabulaire littéraire d'un auteur ou sur le lexique particulier d'une époque, d'une région ou d'un métier. Perspective linguistique et perspective culturelle sont deux aspects complémentaires de l'enseignement du vocabulaire.

En tentant de renouveler cet enseignement dans sa perspective linguistique par un effort de rigueur et d'efficacité et en proposant une méthode originale qui s'inspire d'une récente découverte de la sémantique, R.G. ne nie nullement cette complémentarité; au contraire il contribue à faciliter aux étudiants avancés l'acquisition de cette langue "complète" qui seule leur permettra d'apprécier les plus beaux chefs-d'oeuvre de la culture française.

Ecole de Français Moderne
Université de Lausanne
CH 1005 Lausanne

Jean-François Maire

Une expérience d'enseignement de l'anglais à des enfants de huit à dix ans

Nous avons entrepris l'année passée à Mons, sous l'égide du Centre interfacultaire de phonétique appliquée et du Département de linguistique du Centre universitaire de l'Etat, une expérience d'enseignement de l'anglais à des enfants de huit à dix ans. Notre cours a été suivi par douze élèves, filles et garçons.

Nous avons utilisé le cours audio-visuel *English for children,* de S. Wild, qui a été élaboré à l'Institut de phonétique de Zagreb, en Yougoslavie,