

# Comptes rendus

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(1997)**

Heft 66: **Troubles du langage**

PDF erstellt am: **22.07.2024**

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

TRÉVILLE, Marie-Claude, Lise DUQUETTE (1996): **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, Paris, Hachette, Collection F/Autoformation, 191 p.

Pendant longtemps le vocabulaire a souffert, en méthodologie et en didactique du FLE, de ce que Robert GALISSON a qualifié de "disgrâce chronique". Aussi doit-on être particulièrement attentif aux ouvrages, peu nombreux encore dans le domaine français, qui abordent les questions liées à cette matière dont chaque enseignant sent bien, intuitivement et constate, dans sa pratique, qu'elle occupe une position centrale, ne fût-ce que dans l'intérêt que les apprenants lui accordent.<sup>1</sup>

Fortes de leur expérience de professeurs à l'Université d'Ottawa et de leur spécialisation en didactique en FLE dans le domaine du lexique, les auteurs ont tenté de saisir à bras le corps l'ensemble de cette problématique dans un bel effort de synthèse au niveau théorique et d'illustration au niveau des pratiques en classe de langue. Disons d'emblée que nous avons plus été séduit par la qualité et la clarté de ces mises en perspective théoriques que convaincu par les applications pratiques proposées, tant il est vrai qu'il est toujours difficile, voire illusoire, d'entrer dans la présentation d'une expérience ou d'un modèle pédagogique par le biais d'un livre et en se trouvant soi-même à l'écart, dans le temps et dans l'espace, de la situation réelle d'expérimentation.

De manière générale encore, on dira beaucoup de bien

- de la présentation "conviviale" des différents chapitres: le ton est direct et évite tout pédantisme;
- de la plupart des activités ("Pour réfléchir") proposées après chaque développement et qui permettent une manière de lecture interactive de l'ouvrage<sup>2</sup>;
- des références bibliographiques soigneusement introduites et choisies, chapitre par chapitre, ainsi que de la bibliographie complémentaire figurant en annexe.

Un coup d'oeil à la **table des matières** indique clairement l'ambition de synthèse de l'ouvrage:

- un premier chapitre, à dominante théorique, rappelle excellemment les *concepts fondamentaux* en matière de lexicologie et de lexicographie;

---

<sup>1</sup> Essayez de mettre en parallèle des cours à option de vocabulaire et de civilisation, et vous verrez le résultat!

<sup>2</sup> Corrigés en fin de volume.

- le deuxième chapitre, consacré à *l'apprentissage du vocabulaire* aborde les problèmes de psycholinguistique liés à l'acquisition des langues et spécifiquement du vocabulaire;
- le troisième chapitre complète naturellement le précédent en traitant de *l'enseignement du vocabulaire* en terme de stratégie et d'efficacité: comment aider les apprenants à acquérir du vocabulaire et à s'en servir;
- comment, enfin - et c'est l'objet de la dernière partie du livre - *mesurer les connaissances lexicales* au moyen de tests aussi divers et fiables que possible.

Sans entrer dans les détails, nous nous bornerons à mettre l'accent sur quelques éléments de chacune de ces parties, non sans souligner, en préambule, que les auteurs se situent assez clairement (cf. p. 97) dans un contexte méthodologique et institutionnel marqué par les approches dites *communicatives*, en en voyant cependant toutes les insuffisances en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire et en plaidant donc explicitement pour "un enseignement systématique du vocabulaire en complément aux activités de communication proposées en classe."

Le rappel, au **chapitre 1** de quelques *concepts fondamentaux* nous a paru particulièrement bienvenu. Dans le fatras de la nomenclature afférant au domaine qui nous intéresse ici, des choix sont opérés, des classifications proposées. Nous pensons en particulier aux notions et aux termes qui tournent autour du "mot" et de ses avatars (lexies, collocations ...) Le praticien trouvera d'utiles balises susceptibles de l'orienter dans l'infini dédale des termes inventés par chaque linguiste (ou presque!)

Le rôle si important du *contexte* dans l'appréhension du sens est fortement souligné: on a là une constante rassurante qui nous relie aux remarques pertinentes et déjà anciennes de GALISSON, souvent cité. Ce premier chapitre vaut encore par les ouvertures qu'il ménage sur quelques théories plus récentes comme celle du *prototype*, élaborée entre autres par G. KLEIBER (1990) dans sa *Sémantique du prototype*, ou encore celle des *scénarios* qui met en évidence, comme l'a montré G. VIGNER (1987) les liens unissant compétence lexicale et compétence textuelle.<sup>3</sup>

Éternel problème et mystère encore épais: comment apprend-on? Et plus précisément ici, comment apprend-on, comment retient-on des "mots" en vue de leur réemploi dans des pratiques langagières spontanées? Inévitable détour, dans le **deuxième chapitre**, par une réflexion de nature psycholinguistique tendant à

---

<sup>3</sup> Compétence textuelle et compétence lexicale, Français dans le Monde no. 210.

repérer, autant que faire se peut, les bonnes *stratégies d'apprentissage* pour mieux mettre au point les stratégies d'enseignement les plus adéquates.

Les auteurs rappellent une évidence que toutes les recherches récentes semblent confirmer (sinon expliquer!): les deux facteurs principaux entrant en ligne de compte sont d'une part l'aptitude à *mémoriser* les mots et d'autre part l'aptitude à *deviner* le sens des mots à l'aide des contextes. Il semble qu'il faille pour le moment se résoudre au fait qu'aucune théorie traditionnelle ou plus récente (par ex. d'inspiration cognitiviste, n'apporte de réponse définitive au(x) problème(s) posé(s) par l'apprentissage du vocabulaire. Quelques évidences (d'autres diront "recettes") demeurent:

- les indices synonymiques restent des indices privilégiés;
- la fréquence d'un mot dans un "texte" joue un rôle très important;
- la clarté du contexte;
- la proportion entre mots connus et inconnus (une trop grande quantité de mots inconnus "bloque" l'apprentissage et décourage l'apprenant);
- diverses techniques comme les mots-clé sont toujours utiles;
- la révision systématique et structurée des mots appris reste essentielle;
- de même que l'utilisation judicieuse des connaissances préalables etc.

Un développement intéressant de ce chapitre (p.69) est consacré au rôle du contexte, plus précisément à ce que les auteurs nomment le *devinement*. Il s'agit en fait de s'entraîner à cette aptitude que l'on possède plus ou moins bien *d'inférer* le sens d'un mot à partir d'indices contextuels. Ce sont les travaux de Robert STERNBERG<sup>4</sup> qui sont cités ici, comme pouvant aider à inventorier les principaux indices internes et externes fournis par le contexte et susceptibles de favoriser l'inférence lexicale (des tableaux sont donnés à titre d'illustration, pp. 70-71.)

Dans ces stratégies d'apprentissage<sup>5</sup> les auteurs attribuent à *l'enseignant* un rôle bien précis: il est vu essentiellement comme un animateur, une personne-ressource qui s'efforce de responsabiliser l'apprenant et de le rendre autonome: "l'enseignant allie à son rôle d'expert du contenu celui d'expert du processus, ce qui revient pour lui à concentrer son attention sur l'apprenant et sur ses façons d'apprendre". (p. 80) On ne peut qu'applaudir à une telle conception des choses tout en remarquant, avec les auteurs (p. 83) que "seuls les apprenants persévérants et motivés" s'engageront dans de telles procédures d'observation et

---

<sup>4</sup> "The psychology of verbal comprehension", in: *Advances in instructional psychology*, R. GLASER (dir), Lawrence Erlbaum Ass. Publ. vol 3, pp 97 ss.

<sup>5</sup> Une typologie de ces stratégies (mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives et affectives) est également présentée dans une suite de tableaux, pp. 74 ss)

d'auto-évaluation leur permettant de choisir les stratégies qui leur conviennent le mieux et d'en abandonner d'autres, moins efficaces. Décidément, on ne prête qu'aux riches...

Ce sont les exemples qui suivent pour illustrer cet enseignement centré sur l'apprentissage qui nous ont inspiré les quelques réserves exprimées dans notre introduction. Nul doute que les expériences référencées aient donné d'excellents résultats mais il est difficile de se faire une opinion "de l'extérieur" sur un vécu pédagogique certainement riche et intéressant. Exemples donc, à notre avis, plus que modèles à suivre.

Le troisième chapitre, dédié à *l'enseignement du vocabulaire*, est au chapitre précédent ce que le côté pile d'une pièce de monnaie est au côté face. Prenant en quelque sorte le contre-pied des "approches naturelles" telles qu'elles ont pu être formulées, Outre-Atlantique, par Stephen KRASCHEN ou Terry TERRELL, et reprises en France par Bernard DUFEU par exemple<sup>6</sup>, M.-C. TRÉVILLE et Lise DUQUETTE plaident, nous l'avons dit plus haut, pour une attitude nettement plus volontariste en matière d'enseignement du vocabulaire. Elles vont jusqu'à affirmer que "l'on peut envisager un programme entièrement organisé autour du mot saisi dans un corpus de production authentique. Voilà l'enseignement du vocabulaire réhabilité, poussé même sur le devant de la scène, devenant le pivot d'une didactique nouvelle et audacieuse! Il y a là une prise de position stimulante et, il faut l'avouer, rarement présentée avec une telle conviction.

Il s'ensuit un certain nombre de propositions concernant la *sélection* du contenu lexical d'une part et de l'organisation de la *présentation et de la progression* d'autre part, aux divers niveaux de compétence langagière: élémentaire, moyen et supérieur. Trois types de programmes sont envisagés avec, pour chaque niveau, une "dominante" ou "approche" privilégiée:

- *structurale* pour le niveau 1 (l'accent est mis sur l'acquisition méthodique des aspects formels du lexique);
- *fonctionnelle* pour le niveau 2 (fonctionnement et sens des mots en contexte);
- *empirique* au niveau 3 (accent mis sur l'utilisation naturelle du vocabulaire dans la réalisation d'objectifs sociaux, professionnels ou scolaires).

Il ne s'agit cependant pas d'opposer ces trois composantes ni d'imaginer une progression purement linéaire S - F - E. Les auteurs proposent pour chaque niveau une progression cyclique combinant à la fois les approches structurale, fonctionnelle et empirique. Une vision pragmatique des choses et, nous semble-

---

<sup>6</sup> Les approches non conventionnelles, 1996, Hachette, F-Références.

t-il, réaliste, les fait opter pour une "perméabilité" des frontières entre les trois types de progression.

Suivent, comme dans le chapitre précédent, plusieurs exemples de techniques d'enseignement du vocabulaire aux différents niveaux ainsi que des activités proposées aux apprenants dans l'une ou l'autre des perspectives présentées plus haut. Sans nous prononcer - pour les raisons déjà évoquées - sur le détail des expériences rapportées, nous dirons notre intérêt particulier pour ce qui est proposé (p.120) pour l'enseignement au niveau avancé (encore les riches!) et qui plaide en faveur d'une consolidation des connaissances intra-lexicales et du rôle de ces relations dans le système de la langue et dans le discours.

Pour ce qui est du défi lancé aux apprenants de retenir les mots, leurs significations et leurs règles d'emploi, l'incitation à se constituer un *dictionnaire personnalisé*<sup>7</sup>, sous forme de fichier, est particulièrement opportune.

A propos du **quatrième** et **dernier chapitre** du livre qui traite de la *mesure des connaissances lexicales*, nous dirons peu de choses. Les auteurs reprennent en effet, pour une bonne part, des propositions classiques de tests de langue en les appliquant plus spécifiquement au lexique.

L'introduction du chapitre a toutefois le mérite de montrer l'enjeu de telles mesures en rappelant quelques questions préalables et importantes:

- que veut-on mesurer: la quantité ou la qualité des acquisitions lexicales? ou les deux?
- la maîtrise réceptive ou la maîtrise productive? ou, là encore, les deux?
- va-t-on procéder à une évaluation en contexte ou hors contexte?

Une clarification de ces questions préalables empêchera une fausse interprétation des résultats ou, en tout cas, en précisera les limites.

En sus des exemples assez traditionnels de tests mesurant le vocabulaire actif ou passif, en contexte ou hors contexte, nous avons relevé avec bonheur (p. 150) *les épreuves d'association d'idées*, en particulier celle qui permet de mesurer *la reconnaissance des implicites*, si délicats à acquérir en langue étrangère. Cette épreuve est construite sur l'hypothèse selon laquelle deux mots mis en regard peuvent évoquer une expression idiomatique (gai - pinson), une image culturelle (coq - gaulois), un rapport d'expansion (brosse - reluire) etc.

---

<sup>7</sup> Cette idée réactive, en la simplifiant, une proposition assez semblable de R. GALISSON (1981 et 1983) respectivement in: *Bulletin CILA* no 32, pp. 13-49 et *Des mots pour communiquer*, Paris, CLE International.



L'imagination aidant, nous pourrions aussi y trouver - tout en vous recommandant la lecture de l'ensemble de l'ouvrage - matière à conclusion pour notre compte rendu:

ouvrage - référence; matière - discussion; mots - vie; plaisir - mots; enseigner - choisir; affaire - suivre; pain - planche!

Université de Lausanne BFSH-2

Jean-François Maire

Ecole de français moderne

CH-1015 Lausanne

**MINERVA, Nadia (1996): Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie.** Avant-propos de Carla PELLANDRA, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna (CLUEB), Via Marsala 24, Collection HEURESIS. III, Strumenti, 235 p.

En 1992, les lecteurs du *Bulletin suisse de linguistique appliquée* ont pu accéder, de manière impressionniste, à la diversité des approches qu'offre l'histoire de l'enseignement des langues vivantes (voir *Bulletin CILA*, no 56, *Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues: 1880-1914*). L'ouvrage de Nadia MINERVA en donne aujourd'hui une vue plus synthétique, fondée sur l'histoire de l'enseignement du français dans son pays, de 1625, date de la parution du premier manuel publié en Italie, à 1923, année de la réforme scolaire imposée par le fascisme. Davantage que les relations culturelles de deux nations, que l'histoire de la langue française, que l'évolution des institutions et des disciplines scolaires, c'est bien l'enseignement actuel des langues qui peut bénéficier des questions posées à cette occasion. Fruit avoué de la mise à jour de quelques articles spécialisés, cet ouvrage exemplaire, en fait, bénéficie à la fois du travail de pionnier effectué par une équipe de chercheuses transalpines (voir *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in Italia dal 1625 al 1860*, a cura di Nadia MINERVA e Carla PELLANDRA, Bologna, Patron, 1991) et des recherches systématiques menées depuis 1988 à l'intérieur de la SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère et Seconde).

De la multiplicité des chapitres s'imposent les deux synthèses réservées à l'évolution des manuels, l'une des rares sources à disposition pour «un continent qui reste encore largement inexploré», alors que les parties s'équilibrent chronologiquement autour de la coupure la plus évidente, celle du Consulat et de l'Empire, celle surtout où le français, art d'agrément, devient discipline scolaire.

«Histoires de manuels» (p. 17 sq), c'est d'abord une incroyable floraison éditoriale dont Nadia MINERVA a su tirer le miel. En effet, des nombreux manuels et grammaires de l'Ancien Régime, elle a choisi trois auteurs et trois titres qui s'entremêlent et se chevauchent, et qui mettent en regard l'apprentissage de deux langues: *L'arte d'insegnare la lingua francese*, de Michele BERTI, *Le Maître Italien*, de Jean VIGNERON dit Giovanni VENERONI, et *Il maestro francese in Italia*, de Louis DE LÉPINE qui opère la fusion des deux précédents (répertoire, p. 69 sq). Ce n'est pas un choix réducteur puisqu'elle réunit ainsi 36 éditions et révisions de *L'arte* de 1677 à 1752, 19 éditions du *Maître Italien* de 1690 à 1802, et les deux éditions italiennes de la grammaire de



VENERONI. On notera tout de suite cette double caractéristique: les oeuvres, de compilation, sont souvent de véritables collages des écrits qui les ont précédés; le débit d'un texte a entraîné naturellement sa réimpression. Nous en tirerons encore, pour notre part, deux sujets de réflexion. Premièrement, l'évolution des manuels indique que les apports à l'analyse d'une langue à enseigner sont plutôt dictés par des préoccupations pédagogiques. On n'est pas en présence de grammaires descriptives mais bien de grammaires pédagogiques, dont le principe reste la mise en oeuvre de systèmes de règles dont la simplicité et la rigueur soient des garanties d'efficacité. Nouveauté récente pour l'Italie, les grammaires polyglottes du siècle précédent, rédigées en latin, ont fait place à des manuels destinés à un usager ayant une culture linguistique déterminée. Secondement, dans le débat entre méthode grammaticale et méthode naturelle, qui sévit à la Renaissance à propos du latin et que les maîtres de langues romanes reçurent en héritage, la réponse est nuancée pour ce qui concerne le français. Certes, l'enseignement en tête à tête dispensé par le précepteur ou le maître de français au statut équivalent à celui des maîtres des disciplines chevaleresques (chant, musique, danse, pique ou épée, calligraphie), passait par l'imitation et la répétition, non par la description grammaticale. Mais, le succès amène aussi ses exigences: le français a dû démontrer son excellence et son universalité en s'assujettissant à la grammaire.

«Echos des débats phonético-orthographiques dans les manuels de la fin du XVIIe siècle» (p. 79 sq) s'intéressent aux rapports qui existent entre les manuels italiens de français et la réflexion linguistique des natifs. La thèse de Jean-Claude CHEVALIER, *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz, 1968, a démontré que la réflexion didactique des maîtres de langue avait donné lieu aux premières tentatives de description de la langue. Dans une phase où les manuels se spécialisent et abandonnent la prétention d'enseigner plusieurs idiomes en même temps, il est frappant de constater que les problèmes pédagogiques consistent éternellement à devoir concilier des exigences opposées: au siècle de Louis XIV déjà, trouver un standard linguistique capable de faciliter l'apprentissage de base et adhérer à l'usage d'une langue vivante, sujette à des changements continuels. Autre complément, «Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres (XVIIe et XVIIIe siècles)» (p. 89 sq) s'appuie sur ces parties essentielles qui comblaient les besoins langagiers des apprenants. L'auteur y recherche ce maître de langue(s) qui enseignait simultanément en français l'histoire, la géographie et même la fortification. On parle à son propos de «méthode lecture-traduction». On a affaire à un enseignant qui bannissait

l'italien de sa leçon, qui devait absolument savoir converser et savoir apprendre à converser pour répondre aux exigences d'une langue devenue indispensable au parfait gentilhomme et aux femmes de la haute société.

Nous ne nous attarderons que peu à «L'Italie, Napoléon et la langue française» (p. 99 sq), malgré le grand nombre d'éditions italiennes identifiées (117 entre 1796 et 1814). Plus que la francisation idéologique doit pourtant nous retenir une modernisation des manuels qui est le reflet d'un élargissement des destinataires. Le XIXe siècle se passera enfin des déclinaisons héritées du latin et vulgarisera avec discrétion la «grammaire générale et philosophique», sous le double et paradoxal patronage de Louis Gougar, à la fortune incomparable, et de célèbres grammairiens français, les Wailly ou Lhomond.

«Les manuels des années 1800-1860» (p. 123 sq) se construisent forcément sur la destruction du Gougar, méthode qui date de 1744. De véritables manuels accompagnent l'institutionnalisation de l'enseignement des langues modernes. Les pratiques changent à l'arrivée de la leçon dispensée méthodiquement dans le cadre d'une classe. Constituées autrefois par les dialogues, les lettres et les historiettes, elles sont représentées maintenant par des exercices placés à la suite de chaque règle. Sans abandonner la comparaison entre langue étrangère et italien, trait spécifique constant de la didactique transalpine des langues, la «méthode théorico-pratique», recourt surtout à l'explication grammaticale et aux exercices, et inaugure par là un type d'enseignement à la longue destinée.

Les trois derniers compléments offrent heureusement un accès privilégié à des recherches en cours, moins positivement l'imprécision de résultats provisoires. Pour notre part, nous préférons «Du titre et de la préface. L'évolution des options didactico-méthodologiques à travers les manuels des années 1860-1993» (p. 137 sq), à ces essais moins maîtrisés que constituent encore «Le français au lycée», et surtout «La formation des enseignants de FLE», où à la rugosité du développement s'ajoutent de trop fréquentes coquilles typographiques. Il est vrai que maintes observations sur la place tardive que les langues étrangères trouvent dans les Universités ou encore le fait que leur valorisation entraînera la «nécessité» de les enseigner selon les méthodes en vigueur pour les langues classiques nous renvoient à nos propres errances académiques. Cela n'enlève d'ailleurs rien au mérite de l'excellent ouvrage de Nadia MINERVA, que nous recommandons à un large public d'enseignants de langues, quelle que soit celle-ci, ainsi qu'aux spécialistes d'une linguistique appliquée encore attachée aux rapports fructueux qu'entretiennent pratique de l'enseignement et développements théoriques.

La nouvelle et ambitieuse recension que Nadia MINERVA et ses collègues envisagent aborde une période riche en diversification de méthodes, qui va de l'Unité italienne aux années 1920. Elle correspond à trois nouvelles phases de la didactique du français en Italie. D'abord celle où s'impose la «méthode théorico-pratique», plus communément dénommée «méthode grammaire-traduction», dans les classes de langue. Le point de départ reste l'italien; on dicte les règles qui sont copiées dans un cahier. Puis intervient la diffusion des «méthodes pratico-théoriques» qui opèrent un revirement dans l'ordre des ingrédients. En limitant la matière grammaticale et en étendant les activités de l'élève, on prépare, dans les années 1880/1890, l'avènement timide de la méthodologie directe. Encouragée par une circulaire ministérielle de 1905, celle-ci est reconnue utile pour les débutants, mais n'est pas jugée convenable pour les autres degrés de l'enseignement. On découvre une fois encore combien la réalité historique est éloignée des idées reçues sur la méthodologie dite «traditionnelle». On mesure enfin l'intérêt d'un retour documenté aux sources, pour une didactique actuelle en phase éclectique.

Université de Neuchâtel  
Séminaire de français moderne  
26, Avenue du 1er-Mars  
CH 2000 Neuchâtel

André Bandelier