L’apprentissage lexical en français langue étrangère

Dr.Zeinab Moftah BEN SAOUD
Université de Benghazi
Z_bensaoud@hotmail.com

المستخلص:

إن اهتمامنا بتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يقودنا إلى التساؤل عن عمليات وآليات التعلم واكتساب لغة أجنبية. وكذلك الوسائل العملية والتربوية التي يمكن وضعها لتحسين هذا التعلم. هذا المفهوم، التعلم، هو في الواقع أكثر من مجرد ممارسة تربوية: فهو يجد الأساسات والنظريات في مجالات علم النفس المعرفي للغة والذاكرة واللغويات والمنهجية. ومن خلال مزيج متجانس من جميع هذه العناصر، يمكن تعلم اللغة الأجنبية ثم اكتسابها.

هذا يطرح سؤال عن اكتساب المفردات أثناء تعلم لغة جديدة حيث يبدو لنا أساسي. تعتبر الكلمات من خلال البحث اللغوي بأنها "محاور اللغة التي تتمحور حولها جميع البيانات (الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي والخطابي) الذي يشترط إدخالها في الخطاب". إن تعلم المفردات في الواقع أمر مركزي بالنسبة للمتعلمين حيث أنه بفضله يمكنهم الوصول إلى التواصل عن طريق تحويل المعاني "الخام" الى بيانات متماسكة يتم تكييفها مع السياق الاتصالي وفقا للقواعد المورفولوجية للغة المدروسة.

الغرض من دراستنا، والذي يركز على تدريس المفردات مع الأخذ بعين الاعتبار الجوانب النفسية والتربوية بالإضافة إلى الجوانب اللغوية، هو حول السؤال الذي يطرحه المفكرون حاليًا حيث لا توجد حتى الآن توصية حقيقية في موضوع المعجم (المفردات). في الواقع، لقد تم تجاهلها بشكل كبير في السنوات الأخيرة لصالح فعل التواصل 2. المفردات ينظر إليها بشكل سيئ من قبل المعلمين والمتعلمين الذين يرون فيها الملل من القوائم الطويلة والتي يجب حفظها عن ظهر قلب، والتي من المفارقات، هي أيضا واحدة من المتطلبات الرئيسية لمتعلمي اللغة والذين لا يتصورون التعلم دون هذه القوائم، في حين يبدو واضحا لنا أن طريقة العرض هذه ليست هي الأكثر تحفيزا ولا الأكثر جذبا، فإن تعلم المفردات هو مع ذلك إلزامي، لا ينفصل عن أي تعلم لغوي. ولا يمكن لهذا التعلم أن يكتفي بعرض تقديمي مصنوع بمنتهى البساطة، وفقاً لتقدير النصوص والدروس، دون ارتباط أو تطور تربوي. يجب أن يتم بناؤه لتمكين المتعلم بحفظه وفهمه والوصول إليه وإعادة استخدامه. هذا وتقدم المقالة تحليلاً لآليات ومراحل تعلم لغة أجنبية لفهمها بشكل أفضل ثم استخدام هذه البيانات النظرية.

ABSTRACT

Our interest in teaching French as a foreign language leads us to continually question the processes and mechanisms of learning and acquiring a foreign language; as well as the practical and pedagogical means that can be put in place to optimize this learning. This concept, learning, is actually much more at stake than a mere pedagogical practice: it finds its foundations and theories in the fields of cognitive psychology of language, memory, linguistics

and methodology. It is through a wise combination of all these factors that learning and then acquiring a foreign language is possible.

To ask ourselves the question of the acquisition of the lexicon when learning a new language seems to us fundamental. Words are today considered by linguistic research as the "pivots of the language whose author organizes all the data (phonetic, morphological, syntactic, semantic and rhetorical) which condition their insertion in the discourse". The learning of the lexicon is in fact central for the learners since it is thanks to it that they will access the communication, by transforming according to the morphological rules peculiar to the studied language the "raw" meanings in coherent statements and adapted to the communicational context.

The purpose of our study, which focuses on teaching vocabulary taking into account psychological, pedagogical as well as linguistic aspects, is a question currently posed by the didactics since there is still no real recommendation in lexicon. Indeed, it has been more or less neglected in recent years in favor of the act of communication2. The vocabulary is badly perceived by teachers and learners who see in it the boredom of long lists that are daunting to memorize by heart, but which, paradoxically, is also one of the main requirements of language learners and who do not conceive learning without the said lists. However, while it seems obvious to us that this mode of presentation is not the most motivating nor the most captivating, vocabulary learning is nonetheless obligatory, inseparable from any language learning.

This article will offer an analysis of the different mechanisms and phases of learning a foreign language in order to better understand them and then use these theoretical data. It will be a question of trying to transcribe pedagogically what we will have analyzed theoretically.

L’apprentissage lexical en français langue étrangère

L’introduction

L’intérêt que nous portons à l’enseignement du français langue étrangère nous pousse à nous interroger sans cesse sur les processus et les mécanismes de l’apprentissage et de l’acquisition d’une langue étrangère ; ainsi que sur les moyens pratiques et pédagogiques qui peuvent être mis en place afin d’optimiser cet apprentissage. Cette notion ; l’apprentissage ;met en réalité bien plus en jeu qu’une simple pratique pédagogique : elle trouve ses fondements et ses théories dans les domaines de la psychologie cognitive du langage, de la mémoire, de la linguistique et de la méthodologie. C’est par une combinaison avisée de tous ces facteurs que l’apprentissage, puis l’acquisition d’une langue étrangère sont possibles.

Se poser la question de l’acquisition du lexique lors de l’apprentissage d’une langue nouvelle nous apparaît comme fondamental. Les mots sont aujourd’hui considérés par la recherche linguistique comme les « pivots de la langue autour desquels s’organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours» (Marie-claude TREVILLE et Lise DUQUETTE, 1996, p. 11) L’apprentissage du lexique est de fait central pour les apprenants puisque c’est grâce à lui qu’ils accèderont à la communication, en transformant selon les règles

morphologiques propres à la langue étudiée les significations « brutes » en énoncés cohérents et adaptés au contexte communicationnel.

L'objet de notre étude ; qui s'attache à enseigner le vocabulaire en tenant compte des aspects psychologiques, pédagogiques autant que linguistiques ; est une question qui est actuellement posée par les didacticiens étant donné qu'il n'existe toujours pas de réelle préconisation en matière de lexique. En effet, celui-ci a été plus ou moins délaissé ces dernières années au profit de l'acte de communication. Le vocabulaire est assez mal perçu de la part des enseignants et des apprenants ; qui voient en lui l'ennui de longues listes rébarbatives à mémoriser par cœur, mais qui, assez paradoxalement, est aussi l'une des exigences principales des apprenants en langue, qui ne conçoivent pas l'apprentissage sans lesdites listes. Or, si il nous semble évident que ce mode de présentation n'est pas le plus motivant ni le plus captivant, l'apprentissage du vocabulaire n'en reste pas moins obligatoire, indissociable de tout apprentissage langagier. Et cet apprentissage ne peut se satisfaire d'une présentation faite à légère, au gré des textes et des leçons, sans lien ou progression pédagogique. Il doit être construit afin de permettre à l'apprenant une mémorisation, une reconnaissance, un accès et un réemploi.

Cet article proposera une analyse des différents mécanismes et des différents phases de l'apprentissage d'une langue étrangère afin de mieux les comprendre pour ensuite mettre à profit ces données théoriques. Il s'agira d'essayer de transcrire pédagogiquement ce que nous aurons analysé théoriquement.

1- Compétence lexicale en langue étrangère

On a traditionnellement tendance, dans l'enseignement / apprentissage des langues, à se poser le problème du « vocabulaire » en termes uniques de connaissances (influence de la linguistique structurale ?) : combien de mots faut-il apprendre ? Comment les choisir ? Comment les ordonner dans la progression (notions de mots nouveaux /connus, connaissances passives/actives) ? Quels exercices proposer pour faire mémoriser le vocabulaire ? etc.

En conséquence, l'acquisition lexicale est généralement vue comme, et réduite à, une thésaurisation d'unités, avec pour critère principal la quantité des unités accumulées : plus le répertoire que l'on se constitue est étendu, plus la composante lexicale de l'acquisition de langue est maîtrisée.

Nous pensons, avec d'autres, que posé ainsi le problème est mal posé. Ce que l'apprenant veut, doit, acquérir, c'est la capacité de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, de traduire éventuellement, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. Ce qui est visé, par conséquent, c'est l'acquisition de compétencelexicale

(composante de la compétence communicative). Le problème du vocabulaire doit donc être posé en termes de compétence (savoir et savoir-faire) et non simplement en termes de connaissance (savoir). Cela a de multiples implications.

En premier lieu, dans la mesure où ce sont des savoir-faire qui sont visés en dernier ressort,
l'acquisition lexicale est, de fait, une acquisition de compétences plurielles: les savoir-faire qui constituent une capacité de compréhension sont différents de ceux qui sont mis en oeuvre en expression ou en traduction. Ces différences, psycholinguistiques et pragmatiques, sont maintenant bien connues, comme le sont leurs incidences lexicales.
Une telle pluralité de compétences entraîne nécessairement une sous-catégorisation de la problématique de l'acquisition lexicale : s'il y a différentes façons de « connaître » du vocabulaire, c'est-à-dire de savoir se servir des mots, il y a des ensembles différents de
Problèmes à explorer et des ensembles différents de solutions didactiques à découvrir selon la capacité envisagée.

En second lieu, la perspective dans laquelle il faut se placer est celle de l'acquisition de fonctionnements lexicaux, puisqu'il s'agit pour l'apprenant d'apprendre à utiliser du vocabulaire.

2- Le rôle du contexte dans les tâches de compréhension lexical

Le rôle du contexte dans les tâches de compréhension et de production d'énoncés oraux ou écrits en langue étrangère a fait l'objet d'une série de travaux qui cherchent à mettre en évidence : a) le rôle positif des indications données au lecteur (dans le cas d'un énoncé écrit)sur le contenu d'un énoncé ; b) l'effet des degrés de familiarité du locuteur/lecteur avec le champ sémantique et conceptuel couvert par l'énoncé ; c) l'activation plus ou moins forte des scripts (c'est à dire des « *structures cognitives qu'on a* élaborées et stockées en mémoire, et qui portent sur la séquence d'évènements, relativement stéréotypée, spécifique d'une certaine situation, d'un certain contexte de communication) (Fayol et Monteil tirée de GAONAC'H D. , 1988) relatifs au contenu. Ces travaux s'inscrivent dans le cadre des études sur le rôle de la composante pragmatique au sein des énoncés ; à savoir l'utilisation que l'on fait du langage dans le discours et l'étude des marques spécifiques qui, dans la langue, attestent de sa vocation discursive. Selon la définition pragmatique, la langue sert en effet avant tout à communiquer et les énoncés que les apprenants apprennent et/ou produisent ont tous une vocation discursive. Il ne s'agit pas (ou très occasionnellement) d'actes de langage purement constatifs. Ces énoncés s'inscrivent dans un contexte (culturel, situationnel, temporel, identité des locuteurs…) particulier sur lequel ils agissent et avec lequel ils interagissent. Ce contexte est essentiel à la compréhension de ce qui est dit (on s'aperçoit aisément de son rôle indispensable lorsqu'on en est privé), c'est pourquoi il est impératif de proposer une présentation du lexique en contexte le plus souvent possible, ou, si ce n'est pas le cas, de donner des informations contextuelles préalables à l'énoncé (qui parle, à qui s'adresse-t-on, dans quel lieu sommes-

nous, quel est le contexte social…). Si l'on enseigne aux apprenants comment adopter une conscience effective face aux effets positifs du contexte sur la compréhension, ils auront ensuite la possibilité d'appréhender les énoncés comme un ensemble qu'il s'agit de comprendre dans sa globalité. Si l'on se contente en revanche de leur donner de but en blanc la signification des unités lexicales inconnues, ils risquent d'adopter une position systématique de décodage « mot à mot », complètementImproductive et contraire à l'intention de communication ; qui risque par ailleurs de créer un blocage lorsqu'ils se trouveront face à une unité lexicale inconnue, incapables alors de se servir du contexte comme élément de décodage du sens.

3- Le vocabulaire dans le discours : présence de collocations et de combinaisons de mots

Le vocabulaire est une réalisation du lexique. Le lexique est la somme des vocabulaires utilisés. On désignera par vocabulaires des domaines spécifiques de l'expérience (vocabulaire de l'école, de l'armée, de la joaillerie, de la marine…) Lexique et vocabulaires sont deux concepts qui, par nature, sont étroitement liés. Il n'y a de lexique que par la réalisation effective des vocabulaires.

Il n'y a de vocabulaire que dans la mesure où un lexique offre différentes réalisations potentielles.

Les collocations sont des co-occurrences particulières de deux mots (ou termes), rencontrées plus fréquemment que si elles étaient simplement dues au hasard. Elles représentent en ce sens les associations lexicales les plus probables pour un locuteur natif et les plus utilisées en discours. Certains mots s'attirent *particulièrement* ou *exclusivement*. Ils s'associent de façons plus heureuses que d'autres. A contrario, il existe également des combinaisons qui, si elles sont grammaticalement acceptables, « sonnent » faux à l'oreille du locuteur natif et ne seront jamais employées par celui-ci. Parmi ces collocations, certaines sont totalement libres, admettant un sens compositionnel. Les mots peuvent être employés librement avec d'autres mots, on note juste une fréquence plus élevée de certaines combinaisons. En revanche, il existe des combinaisons qui font l'objet d'un blocage sur l'un (ou les deux) des axes de Saussure (paradigmatique et syntagmatique). La structure est alors considérée comme « figée », on parle de locution figée ou de phrasème. Il existe différents degrés de figement qui forment un continuum, débutant d'un sens non opaque pour atteindre
un sens opaque, en passant par des structures semi-figées, selon la modélisation suivante :

[- Figé]	[+ figé]
[- opaque]	[+ opaque]
[- lié à la situation d'énonciation]	[+ lié à la situation d'énonciation]

L'apprentissage de ces combinaisons (collocations et locutions) est indispensable à une expression et une compréhension correctes. Ces combinaisons sont effectivement

omniprésentes dans la langue et ce sont elles qui assurent la fluidité et la pertinence du discours, qui permettent de le teinter de nuances et de connotations.
Les combinaisons lexicales sont utilisées afin de décrire des grands groupes de sens qui correspondent majoritairement aux notions universelles suivantes :

- L'expression de l'intensité : avoir un gros appétit, avoir un appétit d'ogre, manger comme quatre, avoir un appétit pantagruélique…
- L'expression de l'atténuation : avoir un petit appétit, avoir un appétit d'oiseau, picorer dans son assiette…
- L'expression du déroulement d'un processus : entrer dans une colère noire, piquer une colère, la colère enfle, la colère éclate, la colère gronde, faire passer la colère…
  On note également, au sein des combinaisons ou lorsque l'on demande à un locuteur natif d'associer à un mot le premier mot qui lui vient à l'esprit, certaines constantes :
- La dominance du stéréotype et des instances prototypiques : avoir un appétit de moineau, ressembler à un chien galeux, être laid comme un poux, être gai comme un pinson, chanter comme un rossignol, être riche comme Crésus…
  La présence des contours de champs lexicaux : poussière/champ lexical de la maison, serveur/champ lexical du restaurant…
- La présence de champs associatifs : la notion de champs associatifs a été définie par Bally comme étant basée sur des critères formels et stylistiques. Ainsi, un mot ou une unité lexicale « fait penser » à plusieurs choses. A l'énoncé ou à la lecture d'un mot, un locuteur aura plusieurs autres mots qui lui viendront en tête, suivant ce schéma de champs associatifs.

Pour reprendre l'exemple classique du mot boeuf, celui-ci « fait penser » à a) vache, taureau, ruminer, cornes (propriétés définitoires), b) labour, charrue, joug (contour du champ lexical) et c)'idée de force, d'endurance, langage figuré, comparaisons, métaphores…

L'exploration de ces collocations a une importance capitale et un impact non négligeable lors de l'apprentissage du français. Elles permettent tout d'abord, lorsqu'elles sont connues et maîtrisées, de gagner en fluidité dans le discours. Elles sont par ailleurs très présentes au sein des textes dits authentiques, privilégiés par les méthodologies les plus récentes. Enfin, il est légitime de penser que d'un point de vue cognitif, leur apprentissage systématique au même titre que les mots de vocabulaire habituels, permet de tisser un réseau de lexique mental en langue étrangère plus fourni et plus proche des réalités et des exigences de la langue. On sait par ailleurs que les structures figées n'ont pas un coût cognitif plus élevé que les unités lexicales libres au moment de l'apprentissage. Elles sont comprises comme un tout, dans leur globalité, et se classe dans la catégorie qui leur correspond.

4- Les apports des sciences cognitives et de la psycholinguistique pour l'enseignement/apprentissage langagier

Les apports faits par les sciences cognitives sont nombreux, riches et variés ; et ils trouvent leurs applications dans un grand nombre de domaines de recherche. Il est donc important pour nous d'observer les théories et les données des sciences cognitives dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ; notamment en s'attachant à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire et des représentations mentales qui constituent le langage. Ces données serviront d'outils afin de soulever et de tenter de résoudreles problèmes liés à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère.

Selon la didactique du français langue étrangère, linguistique et psycholinguistique est indispensable puisque c'est au travers des différents modèles, des différentes méthodologies ou théories que l'on tentera de comprendre comment l'apprenant en langue étrangère apprend ce qu'il apprend ; par quels procédés ces nouvelles données sont stockées en mémoire et par quelles voies l'apprenant accède à celles-ci lorsqu'il en a besoin. En effet, la psycholinguistique se donne pour objectif d'étudier et d'analyser expérimentalement les différents processus et mécanismes psychologiques mis en œuvre lors de l'acquisition et de l'utilisation d'une langue naturelle.

Les chemins de la psycholinguistique et de la didactique du français langue étrangère se rejoignent alors lorsque nous essaieront d'analyser la portée des données théoriques et de les appliquer au niveau pratique ; c'est à dire en puisant des suggestions en matière d'enseignement/apprentissage du lexique à la croisée des observations interdisciplinaires réalisées.

5- La mémorisation de l'acquisition langagière

On parle d'apprentissage lorsqu'il existe une interaction entre un individu et le milieu qui l'entoure, et lorsque, chez cet individu, on note un enrichissement du répertoire de ses comportements, par ajout de nouvelles capacités, ou par modification de ses capacités antérieures. Ces comportements peuvent se traduire par un ensemble d'activités censées activer le processus d'acquisition.

On dira par conséquent que la raison d'être de l'apprentissage est l'acquisition : dans l'idéal, tout apprentissage doit déboucher sur une acquisition. En outre, l'apprentissage et la mémoire sont fortement imbriqués puisque le fait d'apprendre implique une conservation des traces des échanges et des interactions : la mémorisation (ou trace mnésique). L'acquisition langagière est un processus cognitif de construction des connaissances par traitement des données

présentes dans l'exposition langagière et de mise en place de savoir-faire langagiers qui utilisent ces connaissances.

De fait, la mémorisation -ou trace mnésique- est le résultat attendu et espéré de tout processus d'apprentissage (ici spécifiquement d'apprentissage en français langue étrangère).
Une fois cette mise en mémoire effectuée, il sera possible de parler d'acquisition et l'apprenant sera apte à réutiliser les données afin de produire des énoncés et/ou de comprendre et de décoder des énoncés nouveaux et inconnus. A un stade élevé d'apprentissage, la production/compréhension d'énoncé devient quasiment illimitée et ainsi les possibilités langagières sont presque infinies.

Pour notre étude, nous nous intéresserons à la mémorisation du lexique, c'est à dire des unités lexicales, aussi bien sur leur forme (graphique, acoustique) que sur leur sens. Il est nécessaire de s'interroger sur le mode de traitement des nouvelles entrées lexicales par les apprenants en français langue étrangère, sur les réseaux auxquels celles-ci se greffent aux unités déjà connues, sur l'accès à ces données afin de les réutiliser le moment venu…Ces questions sont essentielles puisqu'elles fournissent à l'enseignant de français langue étrangère quelques pistes de réflexion pour un mode de présentation et de travail sur le lexique qui, s'il utilise les données disponibles sur le fonctionnement de la mémoire, aura la possibilité d'optimiser les phases de découverte, de reconnaissance, de réutilisation et d'apprentissage des apprenants. Et bien que l'on semble aujourd'hui revenir à une étude du lexique, celle-ci emprunte des démarches qui se concentrent principalement sur les relations morphologiques ou sémantiques et sur les connotations sociales et culturelles que celui-ci véhicule. Des points importants de l'apprentissage, tels que le rôle et la place de la mémoire, ainsi que les méthodes pour stimuler la mémorisation semblent quelque peu oubliés. C'est précisément ces aspects de l'apprentissage que nous traiterons ci-après.

5.1.Le stockage des unités lexicales en mémoire

Nous postulerons ici qu'il existe des représentations lexicales, et que ces représentations lexicales sont organisées au sein de notre mémoire. Ce lexique trié et organisé est appelé « Lexique mental », et est défini comme suit par LeNy (MARQUER P. 2005, P, 15):

« Il existe, dans la tête de tout parleur (c'est à dire de tout bipède sans plumedoué de raison) un ensemble d'entités cognitives dont chacune est constituéed'(au moins) un signifiant, d'(au moins) un signifié, et (au surplus) de règles d'usage (par définition non sémantiques), que l'on peut qualifier de syntaxiques».

Le lexique mental est subséquemment un ensemble regroupant les informations phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques des mots connus de la langue. Il apparaît donc que c'est par la compréhension que l'apprenant aboutira à l'acquisition. Il doit en effet apprendre à relier les unités de forme en langue étrangère aux

unités de sens, construire une représentation sémantique et être capable de la mettre en relation avec d'autres représentations. Une unité lexicale dont le sens, la graphie, la phonologie ou les règles de syntaxe restent opaques ne permet pas la compréhension. Il n'y a aucun apprentissage possible, et pas de mise en mémoire. C'est pourquoi nous ne croyons pas en l'apprentissage par cœur des unités lexicales. Pour qu'il y ait apprentissage puis acquisition, il doit impérativement y avoir compréhension, la condition est *sine qua non.*

Certains auteurs (Lieury Alain 1979) ont développé la notion de *fiche lexicale,* c'est à dire d'une sorte de fiche mentale dans laquelle tous les éléments constitutifs des unités lexicales seraient regroupés.

Ils déclaraient ainsi que pour qu'une unité lexicale soit mémorisée, il fallait que l'apprenant possède sa fiche lexicale complète (informations phonologiques, orthographiques, morphosyntaxiques et sémantiques). En ce qui nous concerne, nous préférons la notion de *compréhension,* avec tout ce qu'elle contient, à la notion de fiche lexicale. Mais les deux idées sont à notre avis synonymes et l'important n'est pas le nom qu'on leur donne, mais l'idée générale.

5-2 L'organisation du lexique en mémoire sémantique

Lorsque l'on étudie le stockage des unités lexicales en mémoire sémantique, il convient de s'interroger sur l'organisation de ce stockage, sur ce « rangement ». En effet, ces unités ne sont pas déposées « en vrac », au fur et à mesure des apprentissages lexicaux, dans un grand « sac de mots » à l'intérieur duquel il faudrait fouiller et piocher lors des phases de compréhension et/ou de production. Une telle (dés) organisation serait bien trop coûteuse du point de vue cognitif et le locuteur mettrait bien trop de temps à produire ou à comprendre un énoncé. Les travaux qui se penchent sur ces aspects du fonctionnement de la langue relèvent de la *mémoire sémantique*. Cette notion de mémoire sémantique fut introduite en 1966 par Quillian, qui souhaitait désigner tout d'abord « un ensemble de connaissances concernant les significations des mots, c'est à dire une sorte de dictionnaire interne ». Mais par « significations », Quillian entendait « tout ce qu'un sujet humain peut connaître concernant le monde » ; ce qui a posé un problème terminologique important puisque d'autres auteurs distinguaient *mémoire sémantique* et *mémoire épisodique*. Aujourd'hui, le terme de mémoire sémantique en vient à recouvrir tout le contenu de la mémoire à long terme.

Nous considérerons que le lexique mental contient deux sortes de représentations : les formes perceptives des unités lexicales ainsi que leurs représentations sémantiques (leurs significations).

On admet aujourd'hui communément la représentation des connaissances sous forme de réseaux sémantiques. Néanmoins, la forme à donner à ces réseaux varie sensiblement d'un auteur à l'autre, principalement du fait de préférences théoriques personnelles. Les moyens de

vérification des théories sont assez limités et difficiles à mettre en place (grand nombre de sujets à tester, sujets présentant des troubles neurologiques…), mais ces hypothèses sont tout de même primordiale pour l'analyse des mécanismes et des processus du stockage lexical. Par ailleurs, ces modèles ont été créés également dans une perspective d'application en Intelligence Artificielle et en traitement automatique des langues ; mais l'analogie souhaitée avec les modèles sémantiques de la cognition humaine semble plutôt basée sur des intuitions et peu vraisemblable, puisque les ordinateurs ne tiennent pas compte de tous les facteurs extérieurs au langage qui influent sur la cognition humaine (émotions, état d'esprit…).

5-3 L'accès au lexique en mémoire sémantique

L'accès au lexique est un mécanisme cognitif qui permet de retrouver en mémoire l'unité lexicale correspondant à une représentation sémantique, à une « idée ». Plusieurs modèles tentent de rendre compte des processus d'accès au lexique.

5-3-1 Les deux phénomènes généraux mis en évidence lors de l'accès lexical

Deux phénomènes, très généraux mais très importants, ont été mis en évidence par les recherches en psycholinguistique. Il s'agit de la fréquence d'utilisation des mots du lexique et de ce qu'on a appelé amorçage sémantique.

La fréquence d'utilisation des mots de la langue a été mise en relief en psycholinguistique car différentes recherches que nous ne développerons pas ici ont montré l'influence positive de la fréquence sur l'accès lexical. Il semble en effet que plus un mot est fréquent, plus sont accès lexical est rapide. Cependant, la notion de fréquence reste relativement approximative puisqu'elle dépend fortement du milieu social, culturel ou professionnel du locuteur. Pour ce qui relève du français langue étrangère, le seul inventaire proposant une hiérarchie moyenne en français est le français fondamental, datant néanmoins de 1964.

L'amorçage sémantique est une notion qui stipule que l'accès à un mot est facilité, plus rapide, si ce mot a été précédé par un mot qui lui est sémantiquement associé. Cette notion s'avère primordiale pour les enjeux de l'enseignement/apprentissage des langues car elle peut permettre à l'enseignant d'élaborer des plans de cours introduisant le lexique de façon à produire un amorçage sémantique significatif. Les différents modèles proposés pour expliquer l'accès au lexique sont le modèle de Forster et le notion de recherche séquentielle, le modèle d'activation des logogènes et le modèle de l'élimination progressive ; dont nous ne donnerons pas ici une description plus détaillée.

6- Propositions pédagogiques pour un enseignement du lexique

Les observations que nous avons réalisées au cours des points précédents nous ont permis de collecter des données essentielles, aussi bien d'un point de vue de la cognition humaine et de la mémoire, que des différentes pratiques en français langue étrangère. Ces données vont nous être très utiles puisque c'est en nous appuyant sur celles-ci que nous tenteront ci-après de suggérer quelques pistes pour l'enseignement du lexique en classe de langue. Ces propositions devront mettre en relation les informations linguistiques, psychologiques, cognitives et mémorielles dont nous disposons afin de maximiser le plus possible la compréhension, la mémorisation, l'utilisation du lexique et son accès par les apprenants. Le but est d'essayer de suivre pas à pas les procédures impliquées dans l'apprentissage et l'acquisition langagière afin de développer des activités et des exercices qui amorcent ces procédures et les facilitent.

6-1 Eviter la surcharge de la mémoire de travail

L'un des écueils à éviter absolument lors de l'enseignement du vocabulaire est de surcharger les apprenants en informations nouvelles, au risque que ceux-ci se retrouvent submergés par la quantité d'informations à traiter et qu'au final, ils ne retiennent plus rien. Il est pour cela nécessaire de respecter le rythme et la capacité de traitement de notre mémoire.

La mémoire de travail pourrait être assimilée à un « processeur », par lequel transitent toutes les données -nouvelles ou connues- afin d'être traitées, catégorisées, et stockées en mémoire à long terme. L'objectif de tout apprentissage langagier est de stimuler et d'éveiller cette mémoire de travail en effectuant des opérations de traitement des données (ici le lexique) grâce à des exercices (découverte, utilisation, appropriation, réutilisation, compréhension, acquisition). Cependant, le problème de la surcharge et du peu de temps dont disposent les apprenants pour considérer les données est à considérer lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon nous, il vaut donc mieux réduire le nombre d'unités à traiter, et proposer davantage de rappels et d'activités d'amorçage qui, plutôt que de « remplir » la mémoire, la stimulent et l'aident à se développer ; afin de s'adapter au mieux au mode de fonctionnement naturel du cerveau.

A cet effet, nous proposons de ne prendre en compte que sept unités lexicales par séance (sept car selon les études réalisées dans ce domaine, il s'agit du nombre maximum d'éléments que la mémoire de travail peut traiter en une fois), et d'effectuer un travail de fond sur ces unités afin de les fixer en mémoire avant toute introduction d'éléments nouveaux susceptibles de brouiller la compréhension et l'acquisition. Une fois cette première phase réalisée, une deuxième série pourra être introduite, toujours composée de sept éléments.

La finalité de cette deuxième série est de créer ou de stimuler des effets d'amorçage sémantique dont nous avons expliqué l'objectif précédemment. Les items devront impérativement être sémantiquement liés ou proches des précédents. Ces actes de langage sémantiquement proches ou liés obligent l'apprenant à diversifier son réseau sémantique en y apportant des ramifications plus étoffées.

Le principe s'applique facilement à tous les niveaux. Ainsi, chaque acte de langage crée forcément un effet d'amorçage sémantique sur celui qui lui est lié.

Il est impératif de mettre l'accent sur cette diversité dès le début de l'apprentissage, car ces ramifications seront extrêmement utiles à l'apprenant pour la suite de son apprentissage, mais également pour qu'il puisse élaborer une méthode de travail. Plutôt que de proposer des activités d'équivalences inter-langues (par exemple donner l'équivalent en français d'un mot dans la langue maternelle de l'apprenant), nous préférons opter pour une démarche qui met en relation des équivalents sémantiques dans la langue cible dès le début de l'apprentissage.

Enfin, il nous semble également important de respecter un mode de présentation du lexique qui introduise celui-ci de manière complète, c'est à dire en respectant toutes les formes que peut revêtir un mot. Nous pensons ici à ce que nous avons appelé la « fiche lexicale ». Cette fiche lexicale est la condition sine qua non à la fixation de l'unité lexicale en mémoire sémantique. Il est impératif que la présentation d'une unité lexicale se fasse à la fois de façon visuelle, acoustique, graphique et phonétique ; et que l'appropriation (c'est-à-dire l'utilisation et la compréhension) ait lieu pour ces quatre formes. De nombreux exercices sont possibles pour travailler sur ces points : reconnaissance graphique d'un mot que l'on entend, lecture, textes à trous, reconnaissance acoustique d'un mot que l'on a lu…

6-2 Créer des effets d'amorçagepar synonymie et antonymie

6-2-1 La synonymie

Une des possibilités qui s'offre à l'enseignant pour créer des effets d'amorçage lors de l'apprentissage est de présenter le mot nouveau en association avec un autre, qui lui est sémantiquement proche. Nous préférerons ainsi un apprentissage du vocabulaire par paire sémantique, dans la langue cible ; à un apprentissage par traduction du mot d'une langue à l'autre. Premièrement car cette équivalence sera bien plus proche de la réalité que les équivalences bilingues ; ensuite car la présence d'un terme en texte ou en discours favorisera l'accès à l'autre terme et permettra à l'apprenant, en discours, d'être au plus près du référent. Le synonyme peut ainsi être qualifié d'opérateur sémantique, c'est à dire qu'il aide à trouver la signification la plus juste d'un terme.

Il existe par ailleurs deux types de synonymie ; qui sont la synonymie lexicale et la synonymie en discours. La première repose sur une étude détaillée et (supposée) complète de tous les emplois potentiels d'un terme dont la synthèse a été réalisée
dans un dictionnaire. La seconde, la synonymie en discours, cherche à être le plus proche possible du référent. Ces deux types de synonymies sont fondamentaux, puisque c'est par un apprentissage rigoureux des synonymes lexicaux que l'apprenant sera ensuite capable de proposer des synonymes discursifs.

Ces synonymes discursifs lui procureront une fluidité dans le discours, il pourra faire usage de plus de nuances, de connotations…

6-2-2 L'antonymie

L'antonyme peut également agir comme un opérateur sémantique qui, s'il est moins utilisé lors de l'enseignement d'une langue étrangère, n'en est pas moins aussi efficace que le synonyme. Introduire un ou plusieurs antonymes (s'ils existent) avec le mot nouveau facilite le processus de catégorisation pour l'apprenant. Celui ci a la possibilité d'accéder à la signification par élimination progressive. Cette notion d'élimination progressive est intéressante puisqu'elle renvoie directement au mode d'acquisition utilisé par les bébés lors de la construction de la grille phonématique de leur langue maternelle : ils éliminent progressivement tous les sons qui n'en font pas partie. La présentation par antonyme active par ailleurs les mêmes procédures que dans le modèle de la cohorte ou d'élimination progressive lors de l'accès au lexique : on accède à la signification par élimination progressive des données non-pertinentes.

Ce que nous recherchons ici est de proposer une présentation du vocabulaire qui suive une cartographie reprenant les associations sémantiques possibles, qu'elles soient synonymiques ou antonymiques.

6-3 Introduire les collocations et les locutions figées de manière systématique

Les locutions figées et les collocations sont, comme expliqué précédemment, des éléments omniprésents dans la langue française et font partie intégrante de la langue elle-même. Les locuteurs qui ne les maîtrisent pas –ou les emploient de façon erronées-, violent en quelque sorte le code langagier et risquent alors d'être mal compris ou pas compris du tout ; et de ne rien comprendre eux mêmes aux subtilités qui font la richesse de la langue. Leur utilisation – presque abusive- dans la presse et les médias en général en font des supports réellement percutants et en adéquation avec les évolutions de la langue. Car en plus d'être des documents dits « authentiques », ils fournissent des exemples variés et sans cesse remis à jour des faits de figement, de défigement (avec détournement d'une locution figées afin de créer un jeu de mot) et des collocations. Nous avons remarqué que ces faits de langue sont un peu le parent pauvre de l'enseignement du français langue étrangère car ils sont très peu représentés au sein des manuels ; et il n'existe que très peu de préconisations au sujet de leur enseignement/apprentissage.

Nous proposons de les introduire à chaque fois qu'il y a une activité centrée autour du lexique. Pour cela, nous préconisons que l'enseignant établisse au préalable une liste de collocations ou expressions figées en lien avec le thème introduit lors de la leçon. Ensuite, avec les

apprenants, ils dressent ensemble une « cartographie » des mots, verbes, locutions figées et collocations appartenant au même thème (par exemple le vocabulaire de la peur, des transports en commun…). Ils doivent établir ensemble des conventions qui leur serviront de point de repère, et utiliser ces conventions pour toutes les cartographies à venir. Ces cartes lexicales sont, une fois achevées, un excellent repère mnémotechnique, et elles impriment visuellement les unités lexicales à retenir. En outre ; le fait que les apprenants participent activement à leur élaboration, en recherchant les éléments au sein d'un texte, d'un extraitaudio ou en les trouvant sans l'aide d'aucun support ; crée un dynamisme certain, une synergie au sein du groupe, développe leur capacité à travailler en équipe et stimule les processus de compréhension et d'appropriation.

La réalisation d'une telle arborescence autour d'un thème ou d'un champ sémantique permet d'introduire un vocabulaire plus riche, plus détaillé et beaucoup plus varié que par les méthodes classiques (listes et équivalences). En outre, ce mode de présentation est très marqué visuellement, et on peut donc aisément supposer qu'il offrira de meilleures perspectives de mémorisation que les listes classiques. L'idéal serait d'exécuter cet exercice à chaque fois qu'un thème nouveau est dirigé en classe. Les cartographies peuvent être tracées à la main, sur de grandes feuilles de papier qui seront affichées dans la salle de classe au fur et à mesure que leur nombre augmente.

7- Avantages et inconvénients : de l'enseignement/apprentissage du lexique en classe de français langue étrangère.

Les différentes propositions d'activités autour du lexique présentées précédemment tentent toutes de répondre à une problématique commune à l'apprentissage langagier : comment rentabiliser au maximum l'enseignement/apprentissage afin que l'apprenant emmagasine un maximum de données en un minimum de temps ; et soit apte à les utiliser à bon escient, au bon moment, avec le bon interlocuteur ? Nous nous sommes par ailleurs également interrogés sur des aspects peu présents lors de l'enseignement du français langue étrangère : les collocations et les locutions figées.

Les activités proposées ici ne sont que des illustrations de nos propos, et ce qu'il est important de retenir sont les fondements de base de chaque affirmation. Nous notons l'importance d'une préparation réfléchie et minutieuse sur le mode de présentation du lexique et la façon dont celui-ci va être introduit auprès des apprenants. L'étude du lexique ne saurait se satisfaire d'une découverte aléatoire des mots, au gré des textes ou des documents vidéo ou audio. Il faut qu'elle suive une progression précise afin que les apprenants aient la possibilité d'exprimer ce que l'on attend d'eux à un moment de leur apprentissage uniquement avec les unités lexicales dont ils disposent. C'est en outre également le rôle de l'enseignant de leur fournir toutes les informations possibles afin qu'ils puissent teinter leur discours de nuances, le connoter ; bref, utiliser une langue actualisée et effectivement employée par les

francophones dans leur vie de tous les jours. Tel est le défi à relever pour l'enseignant en français langue étrangère, et il n'est pas toujours facile d'atteindre ces objectifs.

Nous avons jugé qu'une étude préalable des théories et hypothèses ayant cours dans le domaine de l'apprentissage/acquisition langagière et de l'enseignement pouvait orienter les choix d'activités. Au regard de ces observations, nous insistons une nouvelle fois sur la nécessité de suivre au mieux les processus mis en jeu lors de l'apprentissage du lexique. La catégorisation, avec l'exploitation des instances prototypiques et la création de cartographie du lexique ; l'amorçage sémantique, grâce à la présence systématique d'opérateurs sémantiques tels que les synonymes ou les antonymes…Ces préconisations permettront à l'apprenant d'avoir à sa disposition tout un ensemble de procédés mnémotechniques, et l'aideront également à développer une conscience de la composante pragmatique de la langue française et des effets de contexte ; qui sont des éléments tout aussi importants que la langue elle-même.

Conclusion

L'enseignement lexical Il semble en effet, lorsque l'on observe les méthodologies les plus récentes, que celui-ci ait été largement délaissé au profit des actes de communication. Or, si nous ne remettons pas en cause l'importance fondamentale de ces actes de communication, il nous semble en revanche très préjudiciable que le lexique ne parviennent plus à trouver sa place en salle de classe. En effet, après l'avènement des méthodes traditionnelles, directes et audio-visuelles, où l'apprentissage du lexique était rigide et mécanique, aujourd'hui le lexique effraie. Tant les apprenants, pour qui la perspective de longues listes de vocabulaire à mémoriser n'est pas très réjouissante, que pour les enseignants qui voient en lui l'ennui et la mécanisation de l'enseignement de la langue.

Par ailleurs, l'intérêt croissant que la recherche a porté à la psycholinguistique ces dernières années est en soi une preuve indiscutable des apports théoriques enrichissants que la discipline offre à l'étude du fonctionnement des langues naturelles. Bien qu'il subsiste quelques divergences concernant les modèles d'organisation lexicale en mémoire, celles-ci tiennent surtout à des préférences théoriques plutôt qu'à des opinions diamétralement opposées. Les expérimentations qui ont été menées ; aussi bien sur des sujets sains que sur des sujets atteints de certains troubles d'ordre neuro-psychologiques, permettent de se faire une idée assez précise des mécanismes cognitifs impliqués dans les processus d'apprentissage.
Ces données expérimentales sont d'une importance fondamentale puisque, si l'on est capable de comprendre le fonctionnement de l'apprentissage langagier, et en particulier du lexique, serions-nous alors capables de faciliter ces apprentissages lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère ? Pourrions nous proposer un mode d'apprentissage reprenant les points essentiels de ce qui se passe dans notre mémoire afin de rendre le travail de celle-ci plus efficace, plus rapide et avec un coût cognitif moindre ? Nous le pensons, et c'est pourquoi une étude

psycholinguistique combinée à une application didactique nous a semblé justifiée et prometteuse.

Cette rencontre entre ces différents domaines de recherche a donné lieu, dans la deuxième partie de ce travail, à l'élaboration d'activités de classe qui suivent les observations théoriques réalisées. Et bien que ces activités ne soient que des exemples parmi tant d'autres, il est important de retenir la théorie qui se cache derrière chaque pratique ; car si l'on parvient à allier une pédagogie avisée avec des fondements et des acquis théoriques solides, c'est l'assurance d'un enseignement de la langue efficace, réaliste, ludique et motivant pour les apprenants.

Redonner au lexique ses lettres de noblesse sans pour autant revenir aux anciennes méthodologies, et tout en parvenant à étudier à parts égales les autres aspects linguistiques de l'apprentissage d'une langue étrangère (prononciation, grammaire, syntaxe…) est un défi continu à relever pour les enseignants de français langue étrangère.

Bibliographie

- OUTILS
  - Le Petit Larousse Grand Format (2003), Paris, Larouss
  - Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2000), Didier, Strasbourg
- OUVRAGES
  - BESSE H. (2000), *Méthodes et pratiques des manuels de langue,* Didier, Paris
  - CALAQUE E. (sous la dir.de) (2004), *didactique du lexique, contextes, démarches, supports,* Ed. De boeck, Bruxelles
  - CARON J. (2008, édition corrigée), *précis de psycholinguistique,* PUF, Paris
  - CORDIER F., GAONAC'H D.(2007), *apprentissage et mémoire,* Armand-Collin, Paris
  - DUBOIS J, GIACOMO M, GUESPIN L, MARCELLESI C, MARCELLESI JB, MEVEL P(1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,* Larousse
  - DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédiquedes sciences du langage*, Ed. Du Seuil, Paris
  - GALISSON R. (1999), *La formation en questions,* Clé International
  - GAONAC'H D. (1998), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* Hatier/Didier, Paris
  - GERMAIN C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Cléinter national, Paris
  - GINESTE MD., LE NY JF. (2002), *Psychologie cognitive du langage,* Dunod, Paris
  - GROSS G. (1996), *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*,Orphys
  - KLEIBER G. (1990), *La sémantique du prototype,* PUF, Paris
  - LAKS B. (1996), *langage et cognition, l'approche connexionniste,* Hermès, Paris
  - LIEURY A.: La mémoire épisodique est-elle emboîtée dans la mémoire sémantique ? *L'Année psychologique*, (1979)
  - MARQUER P. (2005), *L'organisation du lexique mental : des « contraires » aux expressions idiomatiques*, l'Harmattan, Paris
  - PICOCHE Jacqueline (1992), *précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignementdu vocabulaire,* Nathan
  - TREVILLE MC, DUQUETTE L (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*,Hachette, Paris