

« Lexique et didactique du français langue étrangère »  
Actes des 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> Rencontres  
Paris, janvier – septembre 1994

## **Compétence lexicale et acquisition / apprentissage**

HENRI HOLEC  
CRAPEL  
Université de Nancy II

Dans le droit fil de l'esprit des Rencontres de septembre, qui est de partager des informations sur l'actualité en didactique du FLE, les quelques pages qui suivent ont pour but de décrire les tâtonnements auxquels nous nous livrons actuellement au CRAPEL dans le domaine de la recherche sur l'acquisition du lexique.

Il ne s'agit donc pas d'un « état de la question » concernant l'acquisition du lexique (cf. pour cela les travaux de P. Meara en Grande Bretagne et le numéro 3 de la revue *AILE*, automne-hiver 1993-94, consacré à ce thème), mais d'une synthèse provisoire des réflexions et des observations faites par l'équipe qui s'est constituée au CRAPEL autour de ce thème (Gyselle Aranega, Emmanuelle Carette-Ivanisevic, Florence Poncet, et le rédacteur).

Cet exposé comporte deux parties de longueurs inégales : la première, la plus longue car la plus riche de débats sur les enjeux de ce type de recherche, concerne la problématique dans laquelle nous nous situons; la seconde, nécessairement brève du fait de l'état inchoatif de nos travaux, est consacrée à la description de deux projets, l'un en cours, l'autre à venir.

### ***Problématique***

La problématique dans laquelle nous nous situons est jalonnée, pour l'essentiel, par nos prises de position concernant les cadres de référence et l'objet de notre recherche, par les réponses que nous donnons aux questions :

- 1 quel est le but de l'acquisition lexicale ?
- 2 qu'est-ce qu'acquérir / apprendre ?
- 3 que cherche-t-on à découvrir ?

### **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 **compétence lexicale** (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 œuvre 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.

Or, la caractéristique fondamentale des fonctionnements lexicaux est la **variabilité** :

- **au plan de la référenciation**, par exemple, fonction essentiellement prise en charge, dans le discours, par le lexique (c'est avec les mots que s'établit le lien entre le texte et le monde extra-linguistique), c'est la plurivocité et non l'univocité qui fait office de règle du jeu : il arrive plus souvent qu'un même mot renvoie à des « objets » différents, ou qu'un même « objet » soit désigné par des mots différents, que ne le fait croire la notion du « mot juste » si largement exploitée dans l'enseignement/apprentissage des langues;

Cette plurivocité globale est la conséquence de toute une série d'aspects du fonctionnement discursif des unités lexicales : exploitation des possibilités de référenciation multiple (*livre, ouvrage, roman, chef-d'œuvre, best-seller*) et métaphorique (*homme, ours, requin, locomotive, bulldozer*); règles de cohésion textuelle lexicale (recours aux quasi-synonymes, aux termes génériques et généraux); choix imposés par le type de texte (oral/écrit, par exemple) et le genre de texte (journalistique, publicitaire); choix stylistique personnel du locuteur (faire drôle/sérieux); prise en compte de certaines contraintes externes que le texte/vecteur du message doit satisfaire (appropriation à son destinataire : on ne parle pas à un enfant comme à un adulte, à un familier comme à un étranger, à un supérieur comme à un inférieur, à un curé comme à un adjudant, etc.; etc.

- **au plan pragmatique** de l'action sur autrui (fonction conative), c'est de la même manière la variabilité qui est de règle : on sait bien que la réalisation des actes de parole peut être plus ou moins indirecte et que cela a des incidences majeures sur le fonctionnement lexical (comparer *Arrête de claquer les portes* et *Tu veux que je t'aide ?*); de même, on sait bien que ce sont **des** stratégies d'action, mobilisant chacune des moyens lexicaux appropriés, qui peuvent être mises en œuvre pour satisfaire ses intentions communicatives;
- et même **au plan de la reconnaissance**, et de la production dans une moindre mesure, **des formes** des unités lexicales, c'est à des réalisations variables que l'on est confronté (variétés dialectales, sociolectales, idiolectales).

En troisième lieu, les unités lexicales à acquérir ne sont pas simplement des associations forme/sens. Elles se définissent par tout un faisceau d'indicateurs qui en déterminent les utilisations possibles :

- un sens structurel (en langue) : le contenu sémique qui définit ce que Kerbrat-Orecchioni nomme l'« ensemble des conditions dénotatives » d'un mot;
- des connotations affectives (laudatif/péjoratif), stylistiques (connotation « enfantine » de *se faire disputer*), culturelles (« charge culturelle partagée », comme dit R. Galisson);
- des réseaux d'associations qui lient les mots aux autres mots : depuis les collocations ou co-occurrences préférentielles (on parle de *rapports étroits* plutôt que *serrés*, de *fortes pluies* plutôt que de *lourdes pluies*) jusqu'aux corrélats lexicaux des champs d'expérience (cf. la notion de « script » ou « scénario »);
- des comportements syntaxiques formels (*je veux y aller / je veux que tu y ailles*); le genre des noms et ses incidences sur les phénomènes d'accord);
- une forme orthographique et une structure phonologique mais des réalisations graphiques et phoniques.

Au total, l'éclairage *compétences lexicales* par lequel le didacticien doit remplacer celui de *connaissances lexicales* modifie très sensiblement, pour ne pas dire totalement, la manière dont doivent être posés les problèmes du lexique et de son acquisition.

### **Acquisition et apprentissage**

Jusqu'à preuve du contraire, le processus d'acquisition est pour nous, comme pour beaucoup d'autres, un processus cognitif de construction de savoirs par traitement de données présentes dans l'exposition langagière et de mise en place de savoir-faire langagiers mettant en œuvre ces savoirs. Dans le domaine lexical, ce processus se traduit par la reconstruction des faisceaux d'indicateurs formels et sémantiques qui définissent les fonctionnements des unités lexicales repérées et la mise en place de conduites « automatisées » (au sens d'« habituelles ») d'utilisation de ces unités.

Ce processus, analogue mais non identique à celui de l'acquisition en langue maternelle, est influencé, surdéterminé, par certaines caractéristiques de l'apprenant chez qui il se déroule (motivation; connaissances générales et langagières antérieures; style cognitif; traits de personnalité; anxiété, ethnocentrisme; etc.) et par la composition de l'exposition langagière (rôle des types de supports; rôle des informations métalangagières éventuellement fournies; etc.).

Distinct de l'acquisition, l'apprentissage est un ensemble de comportements conscients et accessibles à la volonté ayant pour raison d'être l'acquisition. Ces comportements se traduisent par la pratique d'activités différenciées selon la phase du processus d'acquisition qu'elles sont censées « activer », mettre en œuvre : activités de découverte (construction des savoirs), de mémorisation (stabilisation des savoirs reconstruits), de mise en pratique (mise en place des savoir-faire) systématique (contrôlée, fractionnée, réitérée) ou non systématique (moins contrôlée, globale, moins réitérée).

Enfin, l'apprentissage peut être hétérodirigé ou autodirigé, selon que son objectif, les moyens qu'il impose de mettre en œuvre, ses modalités de réalisation et ses modalités d'évaluation sont définies par un agent extérieur à l'apprentissage ou par l'apprenant sur lui-même. Dans notre cas, c'est bien entendu dans la perspective de l'auto-apprentissage et, plus particulièrement de l'*apprendre à apprendre*, que s'orientent nos recherches sur l'acquisition de compétences lexicales : quels sont les objectifs et les méthodologies d'une formation de

l'apprenant susceptible de développer sa capacité de prendre en charge ses acquisitions lexicales ?

### Orientation de recherche

Lorsque l'on se lance dans des recherches sur la dimension lexicale de l'acquisition d'une langue étrangère, trois grandes options sont ouvertes :

- s'intéresser au **produit de l'acquisition lexicale**, au vocabulaire acquis par tel public à tel moment de son apprentissage, et ceci en termes quantitatifs et/ou qualitatifs; un assez grand nombre d'études se sont orientées dans cette direction; la dernière en date que je connaisse est celle conduite en Finlande par Sirma Jaatinen et Tarja Mankkinen (cf. « The Size of Vocabulary of University Students of English », *Jyväskylä Cross-Language Studies*, n° 16, 1993), dans laquelle les auteurs rappellent les résultats d'un certain nombre d'études portant sur la taille des répertoires lexicaux de locuteurs natifs et non natifs (variation de 18 000 à 60 000 pour les premiers, de 350 à 10 000 pour les seconds, de faibles à avancés); l'étude portant sur des étudiants d'université et sur leurs connaissances lexicales réceptives en anglais aboutit à un décompte de 29 200 mots;
- s'interroger sur le **processus d'acquisition** et découvrir comment les apprenants acquièrent ce qu'ils acquièrent : les études les plus récentes; dont on trouvera trace dans le numéro déjà cité de la revue *AILE*, portent en grande partie sur les modes d'acquisition des unités lexicales (opérations de nature formelle vs de nature sémantique; cf. Singleton et Giacobe); mais d'autres études ont porté et portent également sur la mémorisation; si c'est de l'apprentissage que l'on se préoccupe, les recherches auront pour but de décrire la manière dont les apprenants apprennent, essentiellement quelles sont les techniques de mémorisation qu'ils mettent en œuvre (manières de découvrir le sens des mots, techniques de mémorisation, etc.);
- s'interroger enfin sur les **pourquoi de l'acquisition et de l'apprentissage** : pourquoi tels apprenants ont-ils acquis cela et comme cela et/ou appris cela et comme cela ?

C'est dans cette direction que l'on s'oriente lorsque l'on s'interroge, par exemple, sur les raisons pour lesquelles certains mots sont plus difficiles ou plus faciles à acquérir pour certains apprenants (cf. étude de Batia Laufer in *AILE* n° 3; « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles »), ou lorsqu'on s'interroge sur l'effet du séjour à l'étranger sur l'acquisition lexicale (cf. étude finlandaise), ou sur l'effet de la motivation.

C'est cette dernière orientation que nous avons prise au CRAPEL, en nous limitant, pour l'instant, à l'impact que peuvent avoir certaines caractéristiques des apprenants (psychologiques, dans un premier temps, culturelles maintenant) sur l'acquisition et sur l'apprentissage. La question qui nous préoccupe le plus actuellement est celle de l'effet de la culture langagière (représentations sur la nature et le fonctionnement d'une langue) et de la culture d'apprentissage (représentations sur l'apprentissage de langue) sur la conduite des apprentissages autodirigés. Nous avons en effet pu observer, comme tous les praticiens, j'imagine, que la manière dont les apprenants qui n'ont pas appris à apprendre définissaient les objectifs, la méthodologie et l'évaluation de leurs apprentissages dépendait étroitement des représentations qu'ils avaient de ce qu'étaient une langue et son fonctionnement et de ce en quoi consistait l'apprentissage d'une langue. Mais on n'a qu'une vision très fragmentaire de

ce que sont leurs représentations dans ces domaines et de l'effet qu'elles ont sur les décisions qu'ils prennent lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage autodirigé.

Ces prises de position concernant la compétence lexicale, l'acquisition et l'apprentissage de langue et l'orientation de recherche à suivre constituent l'arrière-plan des projets de recherche que nous avons tenté, ou que nous tentons de faire aboutir.

### ***Projets de recherche***

Le premier des trois projets décrits ci-après s'est achevé en 1992. Les résultats qu'il a permis d'obtenir ne sont guère satisfaisants, mais l'objectif qu'il visait donnera peut-être matière à réflexion à d'autres, qui sauront en tirer profit pour poursuivre l'exploration de cet aspect de l'acquisition lexicale.

Le second est en cours de réalisation et s'achèvera en 1995. Les résultats partiels obtenus sont intéressants et exploitables : nous en donnerons un aperçu.

Le troisième enfin, en est à l'étape de détermination des procédures qui permettront d'atteindre l'objectif visé. Il s'achèvera en 1996.

## **Projet 1**

### Objectif

Explorer les liens pouvant exister entre certaines caractéristiques de l'apprenant et le déroulement du processus d'acquisition. Plus spécifiquement, analyser les rapports entre certains aspects de la personnalité de l'apprenant et les opérations de traitement données menant à l'acquisition des savoirs (recherche de concomitances et non de relations de cause à effet).

### Hypothèses

En se fondant sur les données psychologiques que permet de recueillir le test 16 P.F. (R.B. Cattell, *Test 16 P.F., formes A et B*, édition française, Centre de psychologie appliquée, 48 avenue Victor Hugo, 75783 Paris, 1970), on conjecture que les apprenants ayant les mêmes traits de personnalité présentent des similitudes prononcées de stratégies de traitement des données; par exemple :

- les apprenants qui obtiennent des notes basses au regroupement Q1 du test (« Conservateur, respectueux de la tradition. Conservatisme ») réfléchissent (trop) avant d'agir, sont méticuleux, de type « horloger »; leur processus d'acquisition est caractérisé par le fait qu'ils hésitent, parfois longtemps, avant de formuler des hypothèses et/ou se donnent plusieurs hypothèses au départ et mettent un certain temps avant de choisir; leurs hypothèses portent sur des éléments plus restreints, plus fins; ils vérifient systématiquement leurs hypothèses et procèdent même à plusieurs vérifications;
- les apprenants qui obtiennent des notes élevées au regroupement Q1 (« Innovateur, libéral. Radicalisme ») passent rapidement à l'action sans (trop) réfléchir, sont approximatifs, de type « bulldozer »; ils se donnent rapidement une hypothèse et la retiennent sans en chercher d'autres; leurs hypothèses portent sur des éléments plus larges, plus globaux et/ou plus évidents; ils escamotent plus ou moins l'étape de vérification.

### Méthodes

Étude de cas : observation de cinq sujets.

Les traits de personnalité des cinq sujets sont déterminés après passation du test 16 P.F. Les sujets sont placés dans la situation d'acquisition de savoirs suivante : un corpus de suédois,

langue qu'aucun d'entre eux ne connaît, leur est proposé sous la forme d'un enregistrement réalisé par un locuteur natif décrivant cinq images ou photos; leur tâche consiste à déterminer autant d'unités lexicales (forme et sens) que possible; ils peuvent écouter et réécouter la cassette à loisir, ils sont tenus de réfléchir « à haute voix » et d'enregistrer leurs commentaires en s'adressant à un observateur qui les écoute et note ce qui se passe sans intervenir autrement qu'en acquiesçant aux propos du sujet.

L'enregistrement du travail des sujets est transcrit et analysé en termes d'opérations de traitement de données. Chacun des traits de personnalité déterminés est mis en regard des stratégies observées.

### Résultats

Comme on pouvait peut-être s'y attendre, il s'est avéré impossible d'associer une stratégie à un trait particulier. D'autre part, lorsque des stratégies particulières semblaient bien correspondre à des regroupements de traits, les stratégies mises en œuvre par un sujet particulier ne correspondaient pas systématiquement aux regroupements de traits qui le caractérisaient. Les causes de cet échec sont sans doute multiples : difficulté de traduire les traits de personnalité en termes de stratégies discrètes (s'excluant l'une l'autre) de traitement de données; impossibilité de mesurer les effets de l'interaction des différents traits chez un même sujet; etc. Mais les travaux menés par d'autres dans ce même domaine des rapports de la personne de l'apprenant et de l'acquisition (cf. Eero J. Laine, « The Affective Filter in Foreign Language Learning and Teaching », *Jyväskylän Cross-Language Studies* n° 13 et n° 15, Jyväskylä 1987 et 1988) laissent à penser que cette direction de recherche mérite d'être poursuivie.

## **Projet 2**

### Objectif

Explorer les rapports entre les représentations et le comportement d'apprentissage, plus spécifiquement les relations entre les représentations des apprenants sur le lexique et sur son apprentissage et la manière dont ils définissent les objectifs, la méthodologie et l'évaluation de leur apprentissage du lexique.

Motivation de la recherche : définir les contenus et la méthodologie d'une formation de l'apprenant visant à lui faire prendre conscience de ses représentations, à les faire évoluer si nécessaire, et à les utiliser lors de la prise en charge de son apprentissage.

### Hypothèses

Quelle que soit leur expérience antérieure d'apprentissage de langue, les apprenants ont des représentations sur la nature et le fonctionnement du lexique et sur son apprentissage.

C'est sur la base de leurs représentations du lexique qu'ils définissent les objectifs et l'évaluation de leur apprentissage lexical, et sur la base de leurs représentations sur l'apprentissage qu'ils déterminent la méthodologie de leur apprentissage du lexique.

### Méthodes

Première phase : entretiens semi-directifs avec des apprenants de différents types; analyse de ces entretiens et établissement d'une liste des représentations recensées.

Deuxième phase : enquête par questionnaire sur les représentations d'un échantillon d'une cinquantaine d'apprenants de niveau en FLE et d'origine culturelle différents; établissement de la liste des représentations recensées; enquête par questionnaire sur les attentes de formation en langue (objectifs et méthodologie) de ces mêmes apprenants; analyse des

rappports entre représentations sur le lexique et attentes concernant les objectifs de formation, et représentations sur l'apprentissage et attentes concernant la méthodologie de la formation.

### Résultats

La première phase, achevée, a permis de dresser une liste d'une soixantaine de représentations sur le lexique et son fonctionnement et d'une trentaine de représentations sur l'apprentissage du lexique (les représentations sur les techniques de mise en pratique n'ont pas été comptabilisées, leur apparition dans les entretiens ayant été jugée trop aléatoire).

Exemples de représentations sur le lexique :

- les catégories de mots : spécialisés/non spécialisés; scientifiques /littéraires, vulgaires/normaux/pédants; réguliers/irréguliers; longs/courts; nécessaires/de luxe; faciles/difficiles à retenir, à prononcer, à employer; à la mode/démodés; aimés/haïs; jolis/pas jolis; qui valorisent/dévalorisent ceux qui les utilisent; etc.
- le sens des mots : les mots sont considérés comme généralement monosémiques par les débutants, le plus souvent polysémiques par les avancés; on ne retrouve pas toutes les notions que définissent les sens des mots d'une langue dans toutes les langues mais le sens d'un mot est indépendant de la langue; etc.
- le fonctionnement du lexique : la qualité de la performance dépend de la quantité de mots utilisés; selon les langues, la quantité de mots nécessaire pour s'exprimer est variable; en compréhension, le vocabulaire est plus important que la grammaire, mais c'est l'inverse en expression, surtout à l'écrit.

Exemples de représentations sur l'apprentissage du lexique :

- pour retenir le vocabulaire, on peut apprendre des listes de mots avec leur traduction, faire des associations entre la prononciation du mot et les images qu'évoquent ces sons, associer le sens du mot à une expérience personnelle ou au contexte d'apprentissage;
- le vocabulaire est plus facile à acquérir que la grammaire; l'acquisition est plus difficile au fur et à mesure que l'on vieillit; l'acquisition du vocabulaire est différente pour l'oral et pour l'écrit : à l'oral le flou est toléré, à l'écrit, la précision est nécessaire.

## **Projet 3**

### Objectif

Vérifier la dimension culturelle des réseaux d'association dans lesquels s'insèrent les mots.

Il s'agira, plus spécifiquement, d'analyser la variabilité culturelle de certains scripts et inventaires (cf. G. Vigner, « Thèmes, champs lexicaux et activités discursives », in *Le Français dans le monde*, n° spécial *Lexiques*, août-septembre 1989, et ses références bibliographiques, mais aussi la notion de « domaine d'expérience » de R. Galisson) d'une part, et de leurs corrélats lexicaux d'autre part.

Motivation de la recherche : préciser, en la concrétisant dans le domaine du lexique, la dimension interculturelle de tout apprentissage de langue; à terme, élaborer des procédures d'enseignement/apprentissage du vocabulaire raisonnées prenant en compte cette spécificité de l'acquisition d'une langue non maternelle.

### Hypothèses

L'état culturel de l'apprenant au moment de son entrée dans un apprentissage de langue étrangère est en partie représenté dans son potentiel lexical par des réseaux d'association de mots fondés sur des scripts et inventaires culturellement déterminés.

### Méthodologie

Différents types d'activité seront proposés à un certain nombre d'apprenants étrangers de français : association d'idées; constitution de séries de mots à partir d'un mot pivot; phrases à compléter; analyse d'images et de photos; descriptions de programmes d'action; etc. Ces activités se dérouleront dans la langue maternelle des apprenants.

Les productions recueillies seront analysées et comparées afin de dégager les variations d'origine culturelle qui s'y trouveront matérialisées.

### ***Conclusion***

Si des recherches concernant le lexique ont été menées de manière systématique et continue depuis de nombreuses années dans un certain nombre de disciplines des sciences du langage, les études réalisées en et pour la didactique des langues sont encore peu nombreuses et le domaine reste encore largement à explorer. Les difficultés rencontrées sont nombreuses : quelles sont les questions que nous devons nous poser ? Comment devons-nous nous y prendre pour trouver les réponses ? C'est dans le but de contribuer à ces clarifications nécessaires qu'ont été décrits, dans les pages qui précèdent, les premiers essais de didactique lexicale auxquels nous nous livrons au CRAPEL.