

Développer les stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de français langue étrangère et seconde

Résumé

L'objectif de cette contribution est d'étudier les stratégies d'apprentissage liées au lexique. Il s'agit de considérer quel est l'impact d'un éventuel manque de ces stratégies dans les pratiques de classe sur le développement de la compétence lexicale et si celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage systématique ou si les apprenants les possèdent de façon innée.¹

Introduction

Les stratégies d'apprentissage inconsciemment ou consciemment mises en œuvre par l'apprenant d'une langue sont particulièrement intéressantes du point de vue didactique. Ce sont des opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information. Pourtant, il semble que ce type connaissances soit le plus négligé en milieu scolaire (Tardif, 1992: 48)

La présente étude a donc pour but d'examiner comment est envisagé le développement des connaissances stratégiques liées au lexique dans les pratiques de classe de français langue étrangère et/ou seconde (FLES).

Au cours des dernières décennies, les chercheurs de la didactique essaient d'accentuer leurs recherches sur les problèmes, qui rendent l'apprentissage/acquisition des langues étrangères difficile. Parmi ces travaux surgit la question des stratégies d'apprentissage employées par les apprenants en classe de langue et le rôle crucial que celles-ci jouent dans le processus d'appropriation du français langue étrangère/seconde.

Pourtant, bon nombre d'apprenants du français en Grèce éprouvent des difficultés dans leur apprentissage du français. Les enseignants affirment que ceux-ci rencontrent des problèmes et ne peuvent pas communiquer facilement dans cette langue. C'est dans ce contexte que la notion de stratégie d'apprentissage a suscité notre intérêt afin de mieux comprendre et d'étudier comment exploiter ces ressources dans le but de favoriser l'apprentissage du FLES.

Une question centrale consiste à se demander comment les stratégies d'apprentissage développées par les apprenants reflètent l'acquisition du français en classe de langue.

Plusieurs chercheurs se mettent d'accord pour affirmer que l'apprenant fait usage de stratégies pour apprendre et tester son apprentissage:

la psycholinguistique a constaté ou supposé l'existence de processus ou de stratégies dans l'acquisition des L1, qu'elle a, dans un deuxième temps, transposés sur l'acquisition des L2 (Vogel, 1995: 94).

Dans le cadre de cette contribution nous essaierons de répondre à des questions comme les suivantes:

- Quels types de stratégies lexicales doit-on viser en matière lexicale?
- Comment peut-on procéder pour favoriser leur développement?
- Quelles stratégies d'enseignement doit-on adopter afin de rendre l'apprenant apte à se servir de stratégies d'apprentissage lexicales efficaces et quelles sont les conséquences d'un enseignement/apprentissage déficient de ces stratégies sur le développement de la compétence lexicale des apprenants?
- Est-ce que tous les apprenants de langue possèdent de façon innée des stratégies d'apprentissage efficaces pour acquérir le lexique?

Ces questions qui relèvent de la psycholinguistique intéressent tout particulièrement la didactique des langues.

1. Considérations théoriques

1.1 La notion de stratégie d'apprentissage

En didactique des langues cette notion s'inscrit dans une perspective plutôt psycholinguistique puisqu'il s'agit d'analyser et d'expliquer la manière dont l'apprenant acquiert une langue étrangère tout en s'impliquant dans son propre apprentissage.

Plusieurs spécialistes du domaine se sont intéressés à la notion de stratégie d'apprentissage et ont essayé de la définir, par exemple Wenden et Rubin (1987 : 19):

qu'un ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines employé par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information

D'après Oxford (1990), les stratégies d'apprentissage sont:

[des] étapes spécifiques franchies par des apprenants d'une langue étrangère pour d'améliorer leur propre apprentissage

ou encore, d'après O'Malley et Chamot (1990: 1) :

[des] manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations.

Wenden (1987: 7,8) a proposé quelques larges critères concernant les stratégies d'apprentissage d'une L2:

- Les stratégies sont des actions et des techniques spécifiques
- Quelques stratégies sont observables, mais d'autres peuvent ne pas l'être
- Elles sont généralement orientées vers un problème comme elles sont souvent utilisées dans le but de compréhension ou de production
- Certaines peuvent être apprises, d'autres sont conscientes, comme elles peuvent devenir automatiques à force de les utiliser.

Pour Tréville et Duquette (1996: 56):

Les stratégies d'apprentissage que certains appellent techniques ou tactiques, peuvent se définir comme des opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le rappel et l'utilisation de l'information.

Selon Cyr (1998: 5), on peut définir généralement la notion de stratégie d'apprentissage en langue étrangère comme «un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible».

Pour conclure, nous constatons que cette notion se présente sous forme d'actions, c'est-à-dire comme suite d'opérations, de démarches menées par un apprenant. Elles se manifestent donc comme des techniques adoptées par l'apprenant pour améliorer son apprentissage.

1.2 Origine et place de la notion de stratégies d'apprentissage dans la recherche en didactique des langues: l'apport des sciences cognitives

Cette notion connaît un succès actuellement au sein de la recherche en didactique des langues. Quelle est donc l'origine de cet attrait pour cette notion et comment a-t-elle réussi à occuper une place importante dans les recherches, notamment celles des didacticiens?

Plusieurs facteurs ont contribué à la naissance et l'évolution de ce concept. Différents courants de recherche ont mis l'accent sur l'apprenant en s'interrogeant précisément sur les caractéristiques de ce dernier, sur les difficultés qu'il éprouve au cours de son apprentissage. Ils s'entendent sur le fait que le choix de certaines stratégies peut influencer l'apprentissage et faire la différence entre un apprenant efficace et moins efficace.

D'autres courants issus du domaine de l'acquisition des L2 se sont intéressés à l'analyse des erreurs et à l'interlangue, au moment où l'approche communicative venait de mettre en valeur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Le passage donc d'une psychologie behavioriste aux théories cognitives et constructivistes est la preuve de cette évolution, et a eu un impact remarquable sur les recherches sur les stratégies d'apprentissage. Ces dernières ont connu un développement important à partir des années 80, c'est-à-dire à partir du moment où la psychologie cognitive a fourni plusieurs cadres théoriques possibles à l'étude des stratégies d'apprentissage.

La notion de stratégie est rencontrée dans des champs disciplinaires variés, comme par exemple: psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, pédagogie et didactique. Dans le domaine de la didactique des langues elle apparaît dans différents travaux de recherche issus des espaces didactiques diversifiés (cf. Cyr, 1998).

Cyr (1998) a sans doute raison de dire que c'est par le biais de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des L2. La recherche appliquée sur les stratégies d'apprentissage s'intéresse spécialement à la question de savoir comment on peut aider les apprenants à s'approprier une langue étrangère d'une manière plus efficace.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage d'une L2 coïncide avec l'avènement de l'approche communicative, avec laquelle la didactique des langues se fixe pour objectif principal le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant. Ce courant de recherche centré essentiellement sur les différentes caractéristiques de l'apprenant fut influencé par les produits de divers facteurs cognitifs, acquisitionnels (L2) et psycholinguistiques.

Pour conclure, les sciences cognitives ont contribué d'une manière considérable au développement et à l'évolution de cette notion dans le domaine de la didactique des langues.

1.3 Classification des stratégies d'apprentissage

Plusieurs auteurs ont cherché à identifier les divers types de stratégies d'apprentissage, ce qui a mené à des classifications différentes. Nous avons choisi de focaliser notre synthèse sur trois typologies qui sont considérées comme les plus détaillées, que nous présentons par ordre chronologique: 1) Rubin (1989); 2) O'Malley et Chamot (1990); 3) Oxford (1990).

1.3.1 La classification de Rubin (1989)

Rubin (1998 :35) distingue trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage en situation exolingue, qu'il a cherché à grouper suivant les différentes opérations citées ci-dessus:

- Stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie de données
- Stratégies liées aux processus d'entreposage ou de mémorisation
- Stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation.

Poursuivant plus loin sa classification, Rubin subdivise les stratégies liées aux processus de compréhension en:

- Stratégies de classification et de vérification.
- Stratégies de devinement ou d'inférence.
- Stratégies de raisonnement déductif.
- Stratégies de ressourcement.

Les stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation sont quant à elles au nombre de trois:

- Stratégies de pratique
- Stratégies d'autorégulation
- Stratégies sociales indirectes.

Nous constatons que pour Rubin, les stratégies d'apprentissage sont des opérations psycholinguistiques mises en œuvre par l'apprenant dans le but de comprendre, mémoriser et réactiver la nouvelle information linguistique tout en s'appuyant sur les différentes ressources à sa disposition pour atteindre son objectif (communiquer en L2). L'auteur affirme que son modèle de classification des stratégies d'apprentissage contribue d'une façon directe ou indirecte à l'acquisition d'une langue étrangère.

Aikaterini Ioannidou

1.3.2 Les stratégies d'apprentissage identifiées par O'Malley et Chamot (1990) :

O'Malley et Chamot (1990 :1) distinguent trois grandes catégories:

- Stratégies métacognitives
- Stratégies cognitives
- Stratégies socio-affectives.

Les stratégies métacognitives ont trait à la planification, surveillance ou évaluation du succès de l'apprentissage (1990 : 44) et sont identifiées par O'Malley et Chamot comme suit:

- L'anticipation ou la planification
- L'attention générale
- L'attention sélective
- L'autogestion
- L'autorégulation
- L'identification d'un problème
- L'autoévaluation.

Considérant que les stratégies cognitives se manifestent directement sur l'information entrante, les auteurs répertorient les stratégies cognitives suivantes:

- La répétition
- L'utilisation de ressources
- Le classement ou le regroupement
- La prise de notes
- La déduction ou l'induction
- La substitution
- L'élaboration
- Le résumé
- La traduction
- Le transfert
- L'inférence (deviner intelligemment).

Enfin, les stratégies socio-affectives, quant à elles, sont subdivisées en quatre catégories:

- La clarification /vérification
- La coopération
- Le contrôle
- L'auto-renforcement.

1.3.3 Les stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990)

Le système de classification proposé par Oxford a contribué d'une manière considérable à la recherche et la promotion des connaissances concernant les stratégies d'apprentissage d'une L2. L'inventaire de stratégies d'apprentissage des langues réalisé par Oxford sépare les stratégies dans deux grandes orientations (1990 :9): les stratégies qui concernent directement la langue et celles indirectes qui concernent la gestion du processus d'apprentissage. Ces deux grandes catégories rassemblent six grands groupes de stratégies: les stratégies directes comprennent les stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires; les stratégies

indirectes retiennent les stratégies métacognitives, affectives et sociales. Chacune de ces six catégories de stratégies est subdivisée en sous-catégories, au total 62 stratégies spécifiques.

Nous nous attarderons à présenter le modèle de classification de stratégies d'Oxford, car elle décrit une taxinomie bien détaillée et complète qui convient mieux dans notre cadre de recherche. Ce qui nous intéresse surtout dans le modèle d'Oxford et qui retiendra notre attention, ce sont les stratégies directes telles qu'elles sont présentées dans sa typologie, car cette catégorie correspond à notre objectif visé: tenter d'étudier les stratégies mnémoniques et compensatoires développées chez nos élèves au cours de l'apprentissage du français (L2). Ce choix sera justifié plus bas lors de l'exposition de notre recherche. Procédons toutefois par les stratégies indirectes qui sont au nombre de trois:

- Stratégies métacognitives: ce sont des opérations utilisées par l'apprenant pour organiser, focaliser et évaluer son propre apprentissage (par exemple, se concentrer, organiser, planifier, se fixer des buts, s'évaluer...)
- Stratégies affectives: elles impliquent des aspects qui aident l'apprenant à prendre le contrôle de ses sentiments et de ses attitudes (par exemple, diminuer son anxiété au moyen du rire, de la musique, ou de la méditation, s'auto-encourager...)
- Stratégies sociales: elles sont employées pour faciliter l'apprentissage par le biais du contact avec l'autre, (par exemple, poser des questions, coopérer avec les autres ...).

Les stratégies directes se repartissent en trois catégories:

- a) - Stratégies mnémoniques: elles consistent à enregistrer l'information dans la mémoire pour la réutiliser à des fins communicatives; elles regroupent divers types de techniques:
 - Création de liens mentaux: par exemple le regroupement en unités significatives, l'association d'un mot à un contexte facilitant la mémorisation
 - Utilisation d'images ou des sons: comme l'emploi de l'imagerie, la création des chevauchements sémantiques ou des liens entre les mots, la représentation des sons en mémoire (par exemple par la rime)
 - Répétition: par exemple la révision du vocabulaire à intervalles réguliers, ou l'utilisation des modes kinésiques ou tactiles (par exemple l'utilisation d'une fiche sur laquelle le mot est inscrit d'un côté et la définition de l'autre côté).
- b) - Stratégies cognitives: sont employées pour lier la nouvelle information linguistique avec celle déjà existant pour la traiter et la transformer.

Elles ont trait à:

- la pratique de la langue : répétition, recombinaison des éléments connus, pratique naturelle en L2...
- l'analyse et le raisonnement : raisonnement déductif, analyse contrastive, traduction, transfert des connaissances antérieures....
- la structuration de l'apport langagier et de la production : mise en évidence des éléments importants, prise de notes....

- c) - Stratégies compensatoires: sont nécessaires pour combler toutes les lacunes au cours de l'apprentissage d'une L2.

Elles concernent:

- les stratégies de devinement: la pratique de l'inférence est une technique qui permet de pallier les carences lexicales et de surmonter les problèmes de compréhension liés au sens des mots au travers d'indices fournis par le contexte interne du mot (les racines, les affixes, les congénères) et le contexte externe du texte (définitions, synonymes, antonymes, exemples)
- les stratégies de compensation des carences en production: recours à la langue maternelle, évitement de la communication, emploi de mots généralisants ou d'exemples, utilisation de synonymes, de périphrases ou de circonlocutions...

Pour conclure, le modèle d'Oxford décrit une taxinomie bien concrète et précise, qui présente au total 62 stratégies.

D'après l'analyse des trois systèmes de classification exposés plus haut, nous constatons que les auteurs ont cherché à rassembler les diverses stratégies dans de plus grandes catégories. Les critères qui ont prévalu dans cette catégorisation ont été des critères cognitifs, métacognitifs ou bien des critères ayant trait à l'enregistrement de la nouvelle information linguistique en mémoire. Nous pouvons dire que les systèmes de typologie utilisés par Rubin et O'Malley et Chamot ont groupé d'une manière synthétique les six types de base de stratégies d'apprentissage proposés par Oxford (1990), (mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales).

Quant aux stratégies qui sont directement liées à la langue, elles ont été classées autour des trois moyens menant au savoir: la compréhension, la rétention et la réutilisation. Enfin ce qui attire notre attention, dans le cadre de notre analyse, ce sont les stratégies directes comme elles sont présentées dans la typologie d'Oxford. Parmi celles-ci, nous retiendrons principalement les stratégies mnémoniques et compensatoires.

1.3.4 Les stratégies d'apprentissage liées au vocabulaire

Les stratégies spécifiques à l'apprentissage du vocabulaire ne sont, en fait, que des applications particulières des stratégies d'apprentissage en général, et par conséquent elles conditionnent la mise en œuvre d'un enseignement véritablement «stratégique». Selon Trévillat (2000: 88), la compétence lexicale est formée de quatre composantes basées sur des connaissances d'ordre linguistique, discursif, référentiel et socioculturel. Ces connaissances dynamiques, tant réceptives que productives, tant en étendue qu'en profondeur (ibid.: 65, citant Wesche et Paribakht, 1996) portent sur le sens et la forme des mots, ainsi que sur leur fonction et leur positionnement syntagmatique dans le discours (ibid. : 64, citant Nation,

1990), sur les mots en relation avec d'autres mots (ibid., citant Laufer, 1994), sur leur valeur pragmatique et leur portée en contexte culturel.

S'ajoute à ces quatre composantes une composante dite «stratégique» (ibid. : 88), soit «l'aptitude à manipuler les mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance des mots par des procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production)» (ibid.: 88).

La maîtrise donc de la dimension stratégique du vocabulaire est nécessaire pour le développement de la compétence lexicale.

2. Le cadre de la recherche

2.1 Méthodologie

La présente étude vise à mettre en évidence la place des stratégies d'apprentissage liées au lexique dans les pratiques de classe du français. Les données de cette recherche résultent de l'analyse d'un test soumis à un échantillon d'élèves, ainsi que du manuel du français qu'ils utilisent.

Pour étudier les stratégies d'apprentissage lexicales qui sont mises en œuvre dans les pratiques didactiques nous sommes inspirée de la grille de lecture établie par Oxford (1990, présentée plus haut).

2.2 Nos hypothèses

La réalisation de cette recherche découle de deux hypothèses:

a) les stratégies d'apprentissage lexicales jouent un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire et un enseignement/apprentissage déficient de ces dernières peut avoir des conséquences néfastes sur le développement de la compétence lexicale.

b) les stratégies d'apprentissage lexicales ne sont pas à la portée de tous les apprenants de façon innée, donc une intervention pédagogique systématique doit être de mise. D'autant plus que les résultats médiocres de certains apprenants peuvent être dus à l'emploi de stratégies peu efficaces.

2.3 Justification du choix des stratégies d'apprentissage

Nous avons opté pour l'analyse des stratégies d'apprentissage cognitives, mnémoniques et compensatoires, car nous avons voulu étudier en priorité les stratégies, qui se manifestent directement dans l'appropriation de L2. Par ailleurs, nous rejoignons le point de Tréville et Duquette (1996: 83). qui affirment que, sur le plan lexical, les stratégies de type mnémorique et compensatoire sont les plus appropriées et les plus utiles.

En général, dans le processus d'apprentissage, la mémoire occupe une place centrale. Apprendre, c'est surtout stocker des informations dans la mémoire.

Les stratégies mnémoniques peuvent renforcer la mémoire et faciliter l'acquisition des mots.

Les stratégies compensatoires, quant à elles, permettent à l'apprenant de communiquer efficacement en L2 malgré ses lacunes; en réception, il peut deviner le sens de mots nouveaux à l'aide du contexte, en production il est à même de s'exprimer en L2 malgré ses carences lexicales, en recourant à divers procédés communicatifs comme nous venons de les décrire.

Pour notre part dans le cadre de notre travail de recherche, nous retiendrons aussi les stratégies cognitives car, les limites entre les diverses catégories de stratégies ne sont pas toujours fixes et certaines stratégies cognitives sont aussi des stratégies compensatoires, comme par exemple le transfert des connaissances antérieures, ou bien mnémoniques comme la pratique de la langue par le biais de la répétition.

Enfin, nous pensons que les stratégies métacognitives intéressent plutôt la psycholinguistique, que la didactique des langues.

2.4 L'analyse du manuel de français

L'examen du manuel visait à voir les pratiques d'enseignement/apprentissage prévues dans ce matériel didactique, utilisé par un grand nombre d'élèves en 3^{ème} année du collège. Cet ouvrage a été spécialement conçu pour répondre aux besoins d'un public hellénophone d'apprenants de français langue étrangère (FLE) en milieu scolaire. Il s'agit d'une méthode communicative de niveau 2 de compétence en langue, comme la première de sa couverture nous le signale, qui:

vise à faire acquérir les savoirs linguistiques, communicatifs et culturels permettant de communiquer de façon simple dans les situations de la vie courante (2004, Avant-propos: 3).

Nous avons examiné la place de stratégies relatives au lexique (mnémoniques, cognitives et compensatoires) dans cet ouvrage. De façon plus détaillée nous avons étudié les questions suivantes.

a) stratégies mnémoniques

Les points examinés dans cette partie concernent: la création des liens mentaux, l'utilisation d'images ou de sons, la révision, l'utilisation de techniques kinésiques ou tactiles.

Qu'en est-il du manuel considéré?

- **création des liens mentaux**: les techniques de regroupement par similarité ou opposition conceptuelle (exemple: chaud-tiède), ou de l'association/élaboration (exemple: associer la forme sonore ou graphique du mot de L2 et de mots d'une autre langue connue, ne sont pas développées dans cet ouvrage.

Quelques exemples:

- Construction d'un récit à partir d'une série de mots liés à un domaine donné:

Raconte l'histoire d'amour de Spiros et de Cléopâtre à l'aide des mots et des expressions suivantes : vivre, une déclaration d'amour, tomber amoureux de, être sa petite amie, rencontrer, être fou de, coup de foudre, se marier. (*C'est clair!*2, 2004 : 39).

- regroupement par similarité conceptuelle : *un écrivain-un auteur-un poète* (ibid. : 64).

- **utilisation d'images et de sons:** l'emploi de l'imagerie, des liens sémantiques entre les mots comme dans l'exemple suivant, sont peu développés dans cette méthode : *Le professeur peut aussi demander aux élèves de relever dans le premier dialogue tous les mots qui ont un rapport avec la musique (groupe, rock, batteur, CD, concert, écouter)* (Guide pédagogique : 18). En revanche les auteurs de ce manuel prévoient relativement assez d'exercices qui entraînent à la représentation des sons en mémoire comme dans le paradigme suivant : *Écoute la comptine et souligne les différentes graphies du son [s] au stylo rouge, et du son [z] au stylo bleu.* (*C'est clair !*2 : 37).

- **révision et emploi des modes kinésiques et tactiles :** ces moyens d'apprentissage, comme la révision structurée, l'association des mots avec des modes kinésiques ou mécaniques ne sont pas prévus dans ce manuel.

b) stratégies cognitives

Le but de cette rubrique était d'analyser les stratégies cognitives qui sont mises en œuvre dans ce manuel à savoir: la pratique de la langue, la réception et envoi de messages, l'analyse et le raisonnement.

- **pratique:** l'entraînement à la répétition des éléments de la langue, tout comme à la reconnaissance et l'emploi de formules stéréotypées est presque inexistant dans cet ouvrage. Les activités de recombinaison des mots connus y sont également très peu développées. En revanche les exercices visant la pratique des sons et des graphèmes sont relativement plus nombreux dans ce manuel.

- **réception et envoi de messages:** on ne trouve pas dans cette méthode d'exercices visant la recherche rapide de l'information ou favorisant la consultation d'un dictionnaire ou d'un autre matériel d'appoint.

- **analyse et raisonnement:** de telles techniques sont peu exploitées comme par exemple les activités portant sur le raisonnement déductif (par exemple: faire des hypothèses de signification à partir de règles connues) et l'analyse de nouveaux éléments (par exemple: découpage d'un mot en unités significatives). En général on ne trouve aucune remarque sur le mode de formation des mots. Aucune séquence didactique n'est consacrée aux procédés de dérivation ou de composition des mots. Or selon Nation (2001: 263), la manipulation morphosémantique des mots constitue une des trois principales manières pour enrichir son vocabulaire, les deux autres étant l'appropriation des mots par le biais d'un enseignement direct et indirect à travers l'étude de textes. L'analyse contrastive est étudiée de façon succincte par le biais de petits encadrés-drapeaux qui soulignent les différences entre L1 et L2 (français-grec) comme dans l'exemple qui suit:

la main et le bras; le pied et la jambe.
Τό χέρι το πόδι
Elle se brosse les dents.
Βουρτσίζει τα δόντια της. (C'est clair! 2 : 12).

Quant à la stratégie du transfert on ne trouve pas dans cette méthode d'exercices favorisant l'utilisation des connaissances antérieures pour faciliter l'intégration de nouveaux éléments de L2 (par exemple: les congénères). Enfin la traduction, comme technique facilitant la compréhension et la production, est rarement mise en œuvre.

c) stratégies compensatoires

Nous avons aussi considéré la place et l'enseignement/apprentissage des stratégies compensatoires dans ce manuel: procédés d'identification et de déduction du sens des mots à l'aide du contexte, de compensation des carences en production au moyen des techniques comme le recours à la langue maternelle, à la simplification du message, à l'utilisation de synonymes, d'antonymes, de périphrases et circonlocutions.

- **devinement:** aucune technique approfondie n'est envisagée dans cet ouvrage pour développer les capacités d'inférence du sens de mots nouveaux. Par ailleurs les élèves ne sont pas encouragés à exploiter les indices fournis par le contexte immédiat et lointain de termes nouveaux, afin de clarifier leur sens ni à tolérer l'approximation dans l'interprétation des éléments nouveaux.

- **compensation des carences en production :** l'utilisation de synonymes, de périphrases et de circonlocutions ne font pas partie des priorités de cette méthode : ils y sont rarement exploités et de façon dispersée comme dans les exemples suivants:

a) Ses parents lui permettent de recevoir des copains à la maison.

Danaé a la permission de rentrer tard.

Ses parents l'autorisent à sortir seule.

J'ai l'autorisation d'aller à la boum de Julien.

b) cool, sympa, indulgents, compréhensifs (pour le mot parents) (ibid.: 55).

2.4.1 Résultats

Comme on peut le constater de l'analyse de ce manuel, l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage relatives au lexique (stratégies mnémoriques, compensatoires, utilisation du dictionnaire etc.) est très peu développé. À part le regroupement de certains mots ou expressions par thèmes aucune autre stratégie favorisant la mémorisation n'y est envisagée. Or les sciences cognitives ont montré que l'acquisition d'un mot est un processus à caractère cumulatif et l'aptitude à mémoriser un mot se développe graduellement. Il faut plusieurs rencontres significatives avec un vocable avant que celui-ci ne soit fixé durablement dans le lexique mental; l'apprenant doit le lire, l'écrire, le rencontrer dans des contextes différents et enfin le répéter pour l'ancrer dans sa mémoire.

«Le contact avec un mot nouveau doit être répété une dizaine de fois à intervalles

progressifs pour qu'il laisse une trace dans la mémoire» (Tréville, 2000: 102).

Dans l'ouvrage examiné la plupart des mots nouveaux ne réapparaissent pas dans les textes si ce n'est qu'une ou deux fois, et sont peu repris dans les exercices. L'acquisition d'un vocabulaire solide par les élèves-utilisateurs de ce manuel reste alors assez improbable.

Quant aux stratégies cognitives et compensatoires, elles ne sont pas suffisamment exploitées; leur étude y est disparate et sommaire.

En bref, l'enseignement/apprentissage de stratégies d'apprentissage liées au lexique est déficient dans le manuel considéré.

2.5 L'étude de cas

La seconde partie de cette recherche porte sur une étude de cas réalisée sur le terrain, dont l'objectif était d'analyser les compétences stratégiques de 30 élèves utilisateurs du manuel examiné, à partir de simples tâches de production écrite.

2.5.1 Les apprenants

Les participants de cette recherche étaient des Grecs apprenant le français comme langue étrangère, en contexte scolaire en troisième année du collège. C'était un groupe homogène formé par 30 élèves âgés de quatorze ans ayant suivi une formation en FLE dès la première année du collège, à raison de deux heures par semaines.

Au moment où s'est réalisée la recherche les sujets avaient acquis un niveau de compétence en français proche ou équivalent du niveau élémentaire (entre le niveau A1 avancé et A2 selon l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues).

Précisons que les sujets apprenaient le français comme deuxième langue étrangère étant donné qu'ils avaient commencé l'apprentissage de l'anglais plus tôt.

2.5.2 La tâche

La tâche imposée au groupe témoin s'est appuyée sur un test en deux parties.

Dans la première partie du test, nous avons étudié la mémorisation différée à partir d'un texte lacunaire que les sujets devaient compléter avec des mots qu'ils avaient récemment appris; le contexte formel pour ces mots était nouveau.

Cet exercice mettait en jeu deux types de stratégies; cognitifs: recombinaison des éléments linguistiques connus et mnémotechniques: identification et récupération des mots appropriés récemment appris.

Les mots ou expressions à identifier portaient principalement sur la thématique de la piscine (cf. *maillot de bain, lunettes, plonger, plongeur, bonnet, faire un plat, etc*). Le texte comprenait aussi deux blancs à compléter avec des expressions renvoyant à d'autres sujets.

Le second exercice du test, intitulé *dire autrement*, visait à examiner la capacité des élèves à paraphraser des énoncés simples (stratégies communicatives compensatoires). Les sujets ont été encouragés à employer des mots déjà connus et le cas échéant à déployer tous les moyens verbaux disponibles, afin d'exprimer approximativement le sens des énoncés donnés. Ainsi la consigne de l'exercice les incitait à utiliser toutes sortes de formulations, quitte à donner des paraphrases aux allures d'un «bricolage lexical» (par exemple *élève* : celui qui va à l'école, etc.).

Les expressions à paraphraser étaient: *vestiaire, s'amuser, il est chouette, une vieille dame, sauter, sportif, contente, élève, elle est assise, bouche, j'ai peur* et *collège*. Tous ces mots faisaient partie du vocabulaire connu des élèves.

Les exercices ont été conçus afin de mettre en évidence le comportement de l'élève vis-à-vis des stratégies liées au vocabulaire et leur capacité à transférer leurs connaissances préalables.

2.5.3 Analyse du corpus

L'analyse du corpus nous a permis de dégager des problèmes/des lacunes reliés à la composante stratégique de la compétence lexicale des sujets, ayant participé à l'expérience.

Le texte lacunaire

Dans la première épreuve un grand nombre des sujets a éprouvé des difficultés à se remémorer et utiliser les mots cibles en production. Dans le corpus dans dix cas (soit 33%) les sujets n'ont pas pu reconnaître la plupart des mots cibles manquants. Dans six cas (soit 20%), les sujets, bien qu'ils aient identifié le mot «plongeoir», n'ont pas reconnu son dérivé «plonger», ce qui laisse suggérer un déficit des connaissances morphosémantiques (stratégies cognitives).

Les résultats disparates de cette épreuve ne permettent pas de les quantifier de façon concrète.

Dire autrement

L'analyse des données de la seconde épreuve du test fait ressortir que 11 sujets sur 30 (soit 37%) n'ont pu expliquer aucun mot cible.

Rappelons que la paraphrase joue un rôle majeur dans l'apprentissage du vocabulaire; elle permet à l'élève, d'une part, de mieux appréhender les liens intralexicaux qui régissent le lexique et d'autre part, en situation de communication, de se faire comprendre en dépit de ses lacunes lexicales.

Les mots cibles *élève, collège* et *vestiaire*, ont été reformulés par un grand nombre d'élèves soumis au test (14 élèves sur 30 soit 47%). Au total 94 mots cibles ont été reformulés.

Ce qui nous a impressionnée était la grande gamme de procédés paraphrastiques relevés dans le corpus des élèves. Nous les présentons ci-dessous par ordre décroissant et en citant des exemples pour chaque type de stratégie compensatoire relevé:

a) les périphrases et circonlocutions: ont été prédominantes dans le corpus examiné avec un taux de 60% (au total 56 mots paraphrasés).

élève: «c'est celui qui mémorise maths, physics » ou « le jeune qui va à l'école »,
sportif: «c'est celui qui adore un sport», «c'est celui qui va au plongeur», «c'est celui qui aime les sports»,
contente: «quand on est bonne humeur»,
vestiaire: «c'est le lieu où il porte ses maillots», «c'est le lieu où porter changer», «c'est le lieu où nous mettons notre vêtements»,
sauter: «c'est celui qui plonge au plongeur».

b) simplification du message: l'emploi de mots généralisants ou d'exemples a atteint un taux de 17%.

bouche: «ne parle pas», «fermez la bouche ne parlez pas», «la tête a bouche»,
elle est assise: «c'est celle qui n'est pas debout»,
film: «quand tu vois un film d'horreur tu as peur»,
élève: «allez au collège»,
sauter: «elle saute sur la mur», «je saute dans l'eau»,
élève: «je suis un bon élève»,
j'ai peur: «c'est quand pour faire un exercice», «la nuit j'ai peur»,
contente: «quand tu es contente tu es souriant».

c) antonymie, (para)synonymie: le recours aux relations de (para)synonymie/antonymie s'est élevée à un taux de 12%.

Antonymie: *elle est assise:* «elle est debout», «c'est celle qui ne saute pas», «elle se lève»,
une vieille dame: «celle qui n'est pas jeune», «une nouvelle dame»,
sauter: «je suis assise»,
synonymie/paronymie: *collège:* «école»,
s'amuser: «content»,
vestiaire: «changer»,
sauter: «plonger», «se lever».

d) association d'idées: le pourcentage de cette technique a été de 5%.

j'ai peur: «la mort», «c'est quand je déteste quelque chose comme Spider», «la nuit j'ai peur»,
élève: «un livre»,
collège: «apprendre».

e) Alternance codique: le taux de fréquence de cette stratégie a été de 4%.

s'amuser: «c'est quand je vais à la **party**» (le mot anglais *party* est aussi utilisé en grec, la L1 des élèves),
vestiaire: c'est le lieu où «**αλλάζω**» (le mot grec *αλλάζω* signifiant *changer*),
école: c'est le lieu où *διαβάζω* (le mot grec *διαβάζω* est traduit comme étudiant),
collège: «gymnasium» (*gymnasium* en grec signifie *collège*).

f) Divers: nous en avons relevé un exemple de devinette (1%): *bouche:* «il y a sous le nez et quand tu veux parler tu as besoin», et un exemple de relation tout-partie /contenant-contenu (1%): *bouche:* «la dent».

2.5.4 Les résultats

Une grande part de nos attentes a été confirmée. L'analyse des données des élèves dans la première épreuve montre qu'un grand nombre des sujets testés n'a pas pu reconnaître et réutiliser les mots cibles manquants, ce qui laisse suggérer un manque dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage (mnémoniques principalement mais aussi cognitives) efficaces.

Aikaterini Ioannidou

Dans la seconde épreuve sur un corpus de 360 mots ou groupes de mots à paraphraser, seuls 94 mots (soit 26%) ont été reformulés, ce qui témoigne d'une faiblesse de la part des sujets élèves d'utiliser les moyens paraphrastiques.

Concernant le type de paraphrase le plus utilisé par les sujets testés, on peut avancer, après l'analyse des données du corpus *dire autrement*, que le taux du recours aux périphrases et circonlocutions est le plus élevé soit (60%), suivie de celle de l'exemple (17%), viennent juste les ressources liées à l'antonymie/(para)synonymie avec un pourcentage de (12%), tandis que les stratégies de l'association d'idées et de l'alternance codique bénéficient, quant à elles, d'un pourcentage très proche (soit et par ordre de fréquence 5% et 4%).

Finalement, les autres types de stratégies compensatoires ont un pourcentage très faible soit 1%.

Comme on peut le constater à partir des pourcentages statistiques présentés ci-dessus, le taux d'emploi de l'alternance codique concernant la langue maternelle est très bas, même si elle représente le moyen le plus rapide dont dispose l'apprenant pour combler une lacune lexicale, puisqu'elle implique l'utilisation d'un mot ou d'un groupe de mot propre à L1(grec), en vue de produire un énoncé en L2 (français).

Le même cas pour les stratégies liées à la deuxième langue étrangère (ici l'anglais), qui est quasi absente dans le corpus des élèves testés.

Cette pénurie de ressources liées à l'alternance codique peut être due au fait que les élèves hésitent à se référer à leur langue maternelle ou à une autre langue connue en vue de produire en L2, car ils pensent que celles-ci sont exclues du processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. Le pédagogue doit donc dédramatiser l'emploi de toute langue connue L1, 2... et encourager les apprenants à s'y référer, afin de favoriser le transfert de leurs connaissances antérieures.

En revanche les taux d'emploi élevés des stratégies liées aux périphrases et circonlocutions (60%), ainsi qu'aux exemples (17%) et aux antonymes/(para)synonymes (12%) par rapport aux autres procédés de reformulation, indiquent que, dans l'interlangue des sujets, les rapports (sémantiques mais aussi syntagmatiques) entre les mots de L2 sont en pleine construction. Une intervention pédagogique, par le biais de stratégies d'apprentissage, pourrait favoriser, promouvoir et structurer ce processus.

Quant aux autres stratégies, ayant enregistré des taux de fréquence très bas, elles pourraient faire l'objet d'un enseignement systématique afin de développer la compétence lexicale des apprenants.

Rappelons que la capacité de paraphraser joue un rôle essentiel dans l'apprentissage lexical. Lüdi (1993-94: 115), écrit que ces techniques communicatives font penser aux procédés de la *dénomination médiate*, employés par les natifs lorsqu'ils doivent désigner des «choses» qui n'ont pas de nom, ou dont ils veulent garder le nom secret (par exemple, des enclosures: *une espèce de X*, de métaphores ou de périphrases).

Les apprenants apprennent petit à petit à maîtriser et à employer les moyens de dénomination médiate les plus efficaces, ceux employés par un natif ou par un énonciateur compétent.

Par ailleurs ces procédés:

font partie des cibles à acquérir et remplacent progressivement, chez des apprenants avancés, la simple stratégie compensatoire pour résoudre des lacunes lexicales personnelles (Lüdi, id : 118).

Pour ainsi conclure la grande variété dans l'emploi des procédés paraphrastiques des collégiens testés, montre le désir de ces derniers de communiquer en L2 malgré leurs carences linguistiques.

Conclusion générale

Les résultats de cette recherche montrent que l'enseignement des connaissances stratégiques liées au lexique est lacunaire et qu'il faudrait intervenir beaucoup plus systématiquement dans ce domaine. Par ailleurs ce constat est confirmé par les données d'une étude antérieure que nous avons faite sur le même sujet (Ioannidou, 2008: 264). La compréhension constitue la première étape dans le processus d'apprentissage qui mène à la production. Elle est appréhendée comme un processus de traitement de l'information à travers d'activités de perception, de mémorisation et de récupération. Son développement est envisagé en termes de stratégies principalement. L'apprentissage lexical est un processus lent et graduel. Il est important donc de développer des stratégies efficaces adaptées à chaque stade de l'apprentissage, de la compréhension à la production.

Selon les résultats de cette étude, tous les individus ne possèdent pas de façon innée des stratégies efficaces ni pour la compréhension ni pour la production. Celles-ci, pour beaucoup d'individus, doivent faire l'objet d'un entraînement intégré à l'enseignement de la langue.

Références

- Cyr, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
Ioannidou, A. (2008) *Pour une méthodologie flexible de l'enseignement du vocabulaire en français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier 3.
Laufer, B. (1994) The lexical profile of second language writing: does it change over time? *RELC Journal*, 25/2: 21-33.
Lüdi, G. (1994) Dénomination médiate et bricolage lexical. *Aile*, 3: 115-142.

- Nation, I.S.P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. et Chamot, A.U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies. What every teacher should know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions logiques.
- Tréville, MC. (2000) *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde: Recherches et théories*. Outremont: Les Editions Logiques.
- Tréville, M.-C. et Duquette, L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Vogel, K. (1995) *L'interlangue. La langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Wenden, A. et Rubin, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1987) How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 Learners. In: A. Wenden et J. Rubin (éds.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice-Hall. 103-116.
- Wesche, M. et Paribakht, T. (1996) Assessing vocabulary knowledge: Depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53 (1): 13-40.

Le manuel examiné

Apartian, S. et Bertin, N. (2003) *C'est clair! 2*. Athènes: Trait d'union.

Aikaterini Ioannidou
Université Montpellier 3