
L'enseignement du vocabulaire dans les manuels

François Muller
Université Paris X-Nanterre

Quelles remarques vous inspirent le décalage entre la place effective accordée à l'étude du vocabulaire dans les manuels de votre discipline et la place souhaitable dans l'apprentissage d'une langue ?

A la lecture des comptes rendus des manuels de français et de langues étrangères parus dans ce même numéro, il apparaît déjà clairement que la place accordée à l'enseignement du lexique est très insuffisante. C'est d'ailleurs un point sur lequel tous les auteurs sont d'accord. On se demande aujourd'hui quel est le noyau dur de l'enseignement de la langue quand on sait que, parallèlement, le temps imparti à la grammaire se réduit lui aussi comme peau de chagrin. La grammaire et le dictionnaire sont, dans notre tradition occidentale, les deux outils linguistiques à la fois complémentaires et concurrents. La chronologie nous apprend que les premières grammaires apparaissent longtemps avant le dictionnaire bilingue, suivi par le monolingue. Mais la grammaire comme le lexique - qui relève du dictionnaire - étudient la forme, le sens et la catégorisation des mots. Le partage des tâches ne va pas de soi. Faut-il continuer à opposer grammaire et lexique ou élaborer une démarche qui permette de les réunir. (cf. point 5 ci-dessous).

Cette situation est-elle nouvelle ou non dans l'histoire de votre discipline ?

On peut, schématiquement, distinguer trois grandes périodes dans l'histoire de l'enseignement de l'allemand en France : de 1901 à 1968, de 1969 au début des années quatre-vingt-dix et les dix dernières années. L'apprentissage du lexique s'inscrit dans ces mouvements didactiques généraux. Son importance ne suit pas une évolution régulière.

Dans la première période, 1901-1968, on différencie l'enseignement des langues vivantes, donc l'allemand, du modèle des langues anciennes. C'est la conséquence des Instructions ministérielles de 1901 et des programmes de 1902 qui assignent comme but de parler et écrire et qui préconisent " la méthode directe [qui] comporte peu de syntaxe et moins encore de philologie ". La place réservée à l'enseignement du lexique est extrêmement variable dans les manuels de cette époque. La collection Charles Schweitzer, 1909, propose à travers des saynètes et des dialogues un lexique encyclopédique de 1800 mots pour la classe de 7^{ème} ; Bodevin & Isler, collection *Deutschland*, 1947, soulignent la nécessité d'une acquisition suffisante du vocabulaire courant et d'une base grammaticale et ne retiennent que 900 mots environ en 6^{ème} pour leur part, Spaeth & Real, *J'apprends l'allemand*, 1953, réduisent le vocabulaire à 600 mots environ en 6^{ème} .

En simplifiant quelque peu la situation qui prévalait à l'époque, on peut distinguer trois voies d'accès au lexique qui ont encore largement cours aujourd'hui jusque dans les classes préparatoires.

La première, que l'on pourrait appeler « **aléatoire** » consistait à relever dans les textes du manuel tous les mots nouveaux et à les reporter dans un cahier ou carnet avec un minimum d'informations grammaticales (genre et pluriel pour les substantifs ; formes abrégées du prétérit et du participe 2 pour les verbes forts). Ces mots étaient souvent signalés typographiquement, ce qui non seulement permettait de les dénombrer avec précision, mais aussi de constituer un double lexique (pour la version et le thème) situé à la fin du manuel à partir de 1950, avec parfois un système de renvoi vers les textes. Ce lexique était systématiquement réutilisé dans les exercices de traduction (surtout dans le thème, moins dans la version) afin d'en faciliter la mémorisation, conformément au vieux principe : *repetitio mater studiorum...* Cette voie vaut pour les deux grands types de manuels en présence : ceux conçus surtout comme livres de lecture (p. ex. Commarmond & Meister, *Otto der Bube*, 1910 ; Bouchez, *Wer will, der kann*, 1940 ; collection Denis & Roques, 1940] et ceux qui pratiquent vraiment la 'méthode directe' par désignation directe des référents dans la classe, puis sur des images.

La seconde voie était entièrement **onomasiologique**. La réalité était mise en fiches et répartie en une vingtaine de chapitres. Chaque chapitre comprenait non seulement des listes de mots (substantifs, adjectifs, verbes), mais aussi une phraséologie (idomatismes, locutions, phrasèmes, proverbes), ainsi que des exercices d'application. Ces recueils, appelés tout simplement " Vocabulaire allemand ", étaient très utilisés et constituaient, avec la grammaire et le manuel proprement dit, les trois outils indispensables à l'apprentissage de l'allemand. Contrairement au manuel, mais comme la grammaire, ils accompagnaient d'ailleurs l'élève sinon tout au long de sa scolarité, du moins de la quatrième jusqu'au baccalauréat, voire au-delà.

La troisième voie était fondée sur **l'étymologie**. Rappelons que la linguistique historique a été constituée par les Allemands au cours du XIX^e siècle ; elle a renforcé une culture de l'étymologie qui a influencé l'université et l'école allemandes, et donc aussi les germanistes français. Cette importance du recours à l'étymologie peut surprendre le lecteur non familiarisé avec la langue allemande ; il faut savoir que cette langue se prête beaucoup mieux que le français à l'exploration étymologique, car la composition et la dérivation s'y font essentiellement à partir d'étymons qui proviennent de racines indigènes, et non sur des étymons latins comme dans les langues latines. S'il n'existait guère de recueil spécifique entièrement consacré à la présentation des familles étymologiques. En revanche, tous les manuels, à la suite de Bodevin & Isler, 1947, présentaient des tableaux relativement fournis de mots « de la même famille ». Signalons pour l'anecdote qu'aujourd'hui encore, un hebdomadaire bilingue publié en Alsace et en Moselle consacre une demie page dans chaque numéro à la présentation d'une racine précise...

À partir de 1969, l'enseignement de l'allemand subit lui aussi les changements qui affectèrent en profondeur l'ensemble des disciplines scolaires. Les manuels intégrèrent des illustrations : bandes dessinées surtout, dessins, photos et prirent des couleurs ; ils augmentèrent leur format ; la didactique mit la communication au cœur du dispositif d'apprentissage : l'audio-oral et l'audio-visuel devinrent le remède

à tous les maux. (Collection *Die Deutschen* 6^e, Martin & Zehnacker, 1969 ; Collection *Wir lernen Deutsch*, Holderith, 1972 ; Collection *Also los*, Chassard & Schenker, 1974.) Il est incontestable que cette « pédagogie active » contribua à délier les langues, mais à quel prix ? Des trois outils traditionnels : le manuel, la grammaire et le recueil de vocabulaire, seul subsista le premier. La grammaire fut remplacée par un « appendice grammatical » (ou « mémento ») situé à la fin du manuel. Quant à l'apprentissage systématique du vocabulaire, tant l'approche onomasiologique que l'étude étymologique, il passa bel et bien à la trappe. La lecture des textes, où les mots nouveaux n'étaient plus signalés typographiquement, devait à elle seule assurer – « naturellement » - l'acquisition du vocabulaire ; le corollaire en fut l'apparition du dictionnaire bilingue dès le collège.

Cette voie sans issue, trop étroite et partielle a connu un échec pourtant prévisible aggravé par une modification sensible de la population scolaire, plus nombreuse, moins sélectionnée. Une réaction discrète commença alors à se faire jour au début des années quatre-vingt-dix, mais sans que l'on assiste à un véritable retour en arrière. Les recueils de vocabulaire, à l'instar de ce qui se passait dans les autres langues, refirent leur apparition (produits du marché « parascolaire ») ; dans les manuels, la présentation des familles étymologiques cessa d'être considérée comme « élitiste ». C'est la situation qui prévaut toujours aujourd'hui, avec tout de même une approche plus élaborée de l'apprentissage du lexique, due à une meilleure formation des enseignants - qui sont aussi les rédacteurs des manuels - en linguistique générale. C'est ainsi que les exercices sur les synonymes et les antonymes ne sont pas rares même dans les manuels du collège. À cet égard, les trois manuels d'allemand examinés dans ce numéro sont assez représentatifs de l'ensemble de la production dans ce domaine.

Que vous inspire la comparaison entre les choix faits dans les manuels de langue maternelle, seconde, étrangère (vivante ou ancienne) ?

Les choix des rédacteurs de manuels sont manifestement fonction du statut de la langue étudiée : on n'aborde pas le lexique d'une langue ancienne de la même façon que celui de la langue maternelle (cf. point 4 ci-dessous). C'est ainsi que le travail sur le lexique français est en général plus élaboré que celui sur les langues étrangères, vivantes ou anciennes, ce qui n'étonnera personne. En revanche, le travail sur le lexique des langues vivantes permet de développer des approches contrastives. Les manuels d'allemand se distinguent des autres par le rapprochement entre lexique et grammaire (cf. Collection *Aufwind*) et par un recours plus fréquent à l'étymologie non pas en tant que telle, mais à la reconstitution de mots à partir d'étymons et d'affixes (cf. Collection *Warum*, qui est assez représentative de la production actuelle sur ce point). Sur l'ensemble des manuels, on note deux constantes : les approximations, voire les erreurs manifestes ne sont l'exclusivité de personne (cf. *Warum* et *A portée de mots*) et l'on déplore partout l'absence d'une véritable progression organisée dans l'apprentissage. Le seul point vraiment positif est l'intégration de l'apprentissage du lexique dans une démarche englobant aussi d'autres démarches didactiques (cf. *Aufwind* et *La langue française, mode d'emploi*.)

Un même élève apprenant simultanément plusieurs langues à des régimes différents, quelles convergences pourraient être recherchées ?

Il est inexact de dire qu'au sein de l'institution scolaire les élèves apprennent « simultanément plusieurs langues ». Tant que dans les jardins d'enfants et à l'école maternelle les enfants ne seront pas exposés " simultanément " et dans les mêmes proportions à au moins deux langues différentes, l'apprentissage de la langue maternelle restera toujours très largement privilégié, avec toutes les conséquences qu'implique ce monolinguisme, dont les pédagogues n'ont peut-être pas mesuré toutes les conséquences. En effet, si dès le départ la mise en place des concepts se fait chez l'enfant dans une seule langue, toutes les autres langues apprises par la suite auront toujours le statut de langues secondes, c'est-à-dire que dans le cerveau de l'enfant se met en place une unité conceptuelle dont l'une des deux faces sera un ensemble de traits définitoires (le signifié) et l'autre la matière sonore correspondante (le signifiant) ; on notera au passage que tous les schémas de type signifiant / signifié sont toujours présentés avec un seul signifiant, ce qui est pour le moins étrange, car il existe des millions d'authentiques bilingues pour lesquels à un signifié correspondent deux signifiants.

Cette réserve étant faite, on peut s'interroger sur les convergences possibles et souhaitables quant à l'acquisition du vocabulaire dans l'apprentissage de deux (ou de plus de deux) langues secondes. En fait, les moyens à mettre en oeuvre dépendent très largement, mais pas uniquement, des couples de langues mises en présence. Pour des élèves dont la langue maternelle est le français, les passerelles jetées vers les autres langues latines (et vers le latin et l'anglais, une langue dont le vocabulaire est largement d'origine latine) sont évidemment plus faciles à franchir que celles qui mènent à des langues d'autres groupes linguistiques, comme - par ordre de difficulté croissante - les groupes germanique (alsacien, flamand, néerlandais et les langues scandinaves), et celtique (breton, irlandais, etc.), et bien entendu le basque, totalement isolé. Le rapprochement avec d'autres langues latines aide non seulement à mémoriser plus facilement du vocabulaire étranger, mais aussi à préciser le sens de certains mots français (cf. *librairie* / *library*). L'intérêt du rapprochement avec les langues germaniques est différent ; il permet de rendre les élèves attentifs à la " ténébreuse et profonde unité " de la culture européenne, dans une approche à la fois onomasiologique (cf. les jours de la semaine : lun-di / *Mon-tag* / *mon-day*) et sémasiologiques. Si un petit nombre de termes sont transparents (mer / Meer), d'autres, plus nombreux, nécessitent le recours à quelques règles élémentaires de phonétique historique (par ex. W ↔ G : *Guillaume* / *Wilhelm* / - (Pays de) *Galles* / *Wales* / - *Guêpe* / *Wespe* - *Guerre* / *War* - *Garde* / *Warden*, etc.). On peut aussi jouer systématiquement sur les trois langues, comme le montre l'exemple de la variation sur *vif* :

Chaux « viv » = **quicklime** ; *quick* veut dire « vivant, **vif** » ; (cf. allemand : *erquicken* : revigorer. - *sich erquicken* : se désaltérer) ; *the quick and the dead* : les vivants et les morts ; **quicksilver** : (allemand : **Quecksilber**), c'est le **vif-argent** des alchimistes, auquel on a donné plus tard le nom de " mercure " connu pour sa rapidité - d'où ses sandales ailées... Quant à la planète **Mercure**, elle tire également son nom du dieu grec, parce qu'elle tourne « très vite » autour du soleil, etc.

Une telle pratique requiert de la part de l'enseignant une bonne connaissance d'une ou de deux langues étrangères. Ce prérequis n'est nullement rédhibitoire. Un

nombre croissant de futurs professeurs des écoles viennent des filières LCE. Par ailleurs, les enseignants de lettres classiques travaillent depuis toujours sur trois langues. Il n'est donc pas illusoire de compléter la formation de tous les enseignants de français en développant leurs bases en langues étrangères. Par ailleurs il est admis que ce type d'approche n'exige qu'un nombre limité de connaissances théoriques, faciles à acquérir, et nullement les compétences d'un interprète de conférence.

Acquérir du vocabulaire, utiliser des dictionnaires et comprendre les principes de structuration du lexique sont trois objectifs poursuivis tout au long de la scolarité. Quelles démarches sont selon vous de nature à les associer dans une dynamique d'apprentissage ?

On a relevé, dans la première partie, le peu de place accordée dans l'enseignement des langues au lexique et à la grammaire, ainsi que les limites de l'opposition entre ces deux domaines. Avant de chercher à optimiser cet apprentissage, il faut bien avoir présent à l'esprit les conditions dans lesquelles sont enseignées les langues (donc aussi la langue maternelle) actuellement en France : un enseignant se trouve face à une classe qui compte de dix à trente élèves, la moyenne se situant aux alentours de vingt-cinq. Il s'agit de trouver un compromis entre le cours magistral, totalement inapproprié pour ce type d'enseignement, et la leçon particulière, certes très efficace, mais impossible à mettre en oeuvre à l'école. Il ne reste donc que le travail de groupes, animés par l'enseignant. La démarche didactique idéale devrait poursuivre simultanément quatre objectifs :

1. acquisition du vocabulaire (mots et phrasèmes nouveaux ; sens nouveaux d'un mot ou d'un phrasème connu.
2. utilisation des dictionnaires, unilingues pour le français, mais aussi pour les langues étrangères ; dictionnaire de traduction pour les langues anciennes.
3. familiarisation avec les outils théoriques de la linguistique diachronique et synchronique (on ne se limitera pas à la seule structuration du lexique, mais s'intéressera aussi aux questions de sémantique référentielle).
4. évaluation des acquis par des pratiques de production d'oral et d'écrit.

En travaillant par groupes sur un document, quel qu'il soit, on peut réunir ces objectifs dans une approche holistique en faisant expliciter le sens par le recours à la paraphrase (et non à la définition), ce qui constitue l'objectif 1. On incitera les apprenants à échanger - voire à marchander - avec les autres groupes des informations recueillies dans les dictionnaires différents d'un groupe à l'autre (objectif 2), le tout sous le contrôle lexical et grammatical de l'enseignant (objectif 3). Un réemploi des acquis permettra ensuite d'évaluer l'ensemble de la démarche (objectif 4).

Une réflexion approfondie devrait être amorcée sur l'objectif 3 pour préciser le contour de ce qui constitue l'appareil théorique (lexical et grammatical), ainsi que la meilleure façon de le répartir sur l'ensemble de la scolarité. Il serait vain de vouloir faire l'impasse sur ce point, car ce serait renoncer à un outil très efficace qui est à portée de main.