

**MARIA d'ARCANGUES**  
Professeur stagiaire d'Allemand

# **L'ACQUISITION DU LEXIQUE**

**Classes de première langue vivante II  
et de seconde langue vivante II**

Lycée Alphonse Daudet – Nîmes

**M. Roland FISCHER** – Directeur  
**M. Joachim KÖBERICH** – Assesseur

I.U.F.M.- Académie de MONTPELLIER  
1999 – 2000

## Résumé

Comment aider l'élève à acquérir d'une manière efficace et autonome un nouveau vocabulaire ? Comment susciter son implication et de garantir ainsi un apprentissage réussi ?

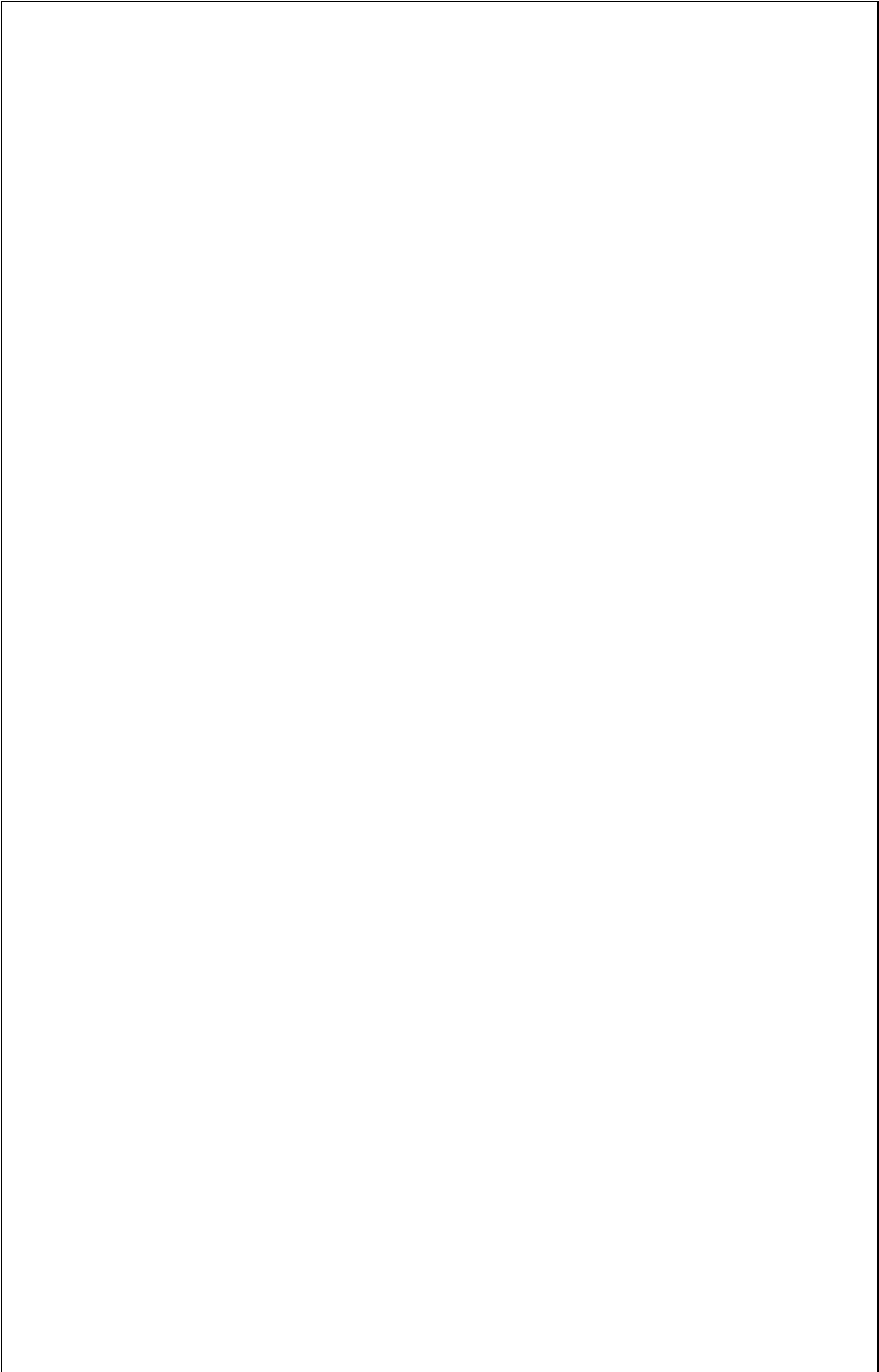
Il existe une multitude d'entraînements, qui, en passant par les différentes phases de l'acquisition du lexique, permettent à l'élève de s'approprier des techniques d'apprentissage et d'accéder progressivement à l'autonomie.

*Wie kann man dem Schüler helfen, sich wirksam und auf eine autonome Weise neuen Wortschatz anzueignen?*

*Es gibt eine Vielfalt von Übungen, die dem Schüler in den verschiedenen Stadien der Aneignung des Wortschatzes dazu verhelfen können, Lerntechniken zu erwerben und allmählich autonom zu werden.*

## Mots clés:

Le transfert, la progression spiralaire, les processus d'apprentissage, l'ancrage du lexique dans la mémoire, l'autonomie de l'élève, l'implication de l'élève.





## Introduction

Dès mes premières semaines d'enseignement, je fus confrontée au problème du lexique. En effet, je constatai que le vocabulaire était trop abondant : il y avait le vocabulaire contenu dans les textes, celui dont nous avons besoin pour parler de l'implicite du texte et celui qui devait faire partie du langage de groupe. Comment gérer cette masse de termes inconnus ?

J'ai dû prendre une décision, et je l'ai fait le jour où j'ai recensé tous les termes nouveaux d'une unité que j'allais aborder. A ma grande surprise, je suis arrivée à une centaine de mots sans compter le vocabulaire qui allait surgir lorsque nous allions aborder les différents supports. Je limite désormais le vocabulaire du texte à un ou deux champs lexicaux, et je préfère donner aux élèves les moyens de parler d'un support plutôt que de savoir le résumer avec des mots ou des formulations qui ne correspondent souvent pas à leur niveau.

Très vite, je rencontrai une autre difficulté qui était celle de la mémorisation du lexique. De ma propre scolarité je gardais le souvenir d'un vocabulaire appris au fur et à mesure de son apparition dans de différents contextes. Pourquoi en serait-il autrement pour mes élèves ? Mais je découvris très vite qu'il ne suffisait pas de dire « apprenez le vocabulaire » pour que ce dernier soit mémorisé, fixé et prêt à être réemployé.

Il fallait trouver une solution, car le lexique, qu'il soit associé ou non à la grammaire, est la base de l'enseignement des langues. On peut communiquer sans avoir aucune connaissance en grammaire, mais certainement pas sans posséder du vocabulaire. Lors d'un voyage à l'étranger nous avons tous pu constater à quel point il est gênant de ne pas pouvoir communiquer, ne serait-ce que par quelques mots ou bribes de phrases. Il est bien sûr possible de correspondre par des gestes, mais les limites de compréhension seront très vite atteintes. Dans le cadre de l'enseignement, tous les entraînements sont dépendants du lexique et il est important pour un enseignant de se pencher sur le problème de son acquisition.

Je décidai donc de le faire dans le cadre de mon mémoire professionnel, pensant en même temps trouver des idées pour l'enseignement de la grammaire. En effet, depuis la parution des instructions officielles de 1988, le concept des fonctions-notions qui associent la grammaire au lexique s'impose progressivement. De plus, leur fixation dans la mémoire obéit aux mêmes règles : celles du transfert.

Je me suis donc efforcée de trouver des réponses aux questions suivantes : quels dispositifs didactiques faudra-t-il mettre en oeuvre afin que l'élève puisse gérer son apprentissage d'une manière autonome et acquérir durablement un lexique qui lui permettra d'être compétent dans une situation de communication ? Comment l'enseignant peut-il susciter l'implication de l'élève, seule garantie d'un apprentissage réussi ?

## **CINQ DECENNIES D'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE**

### **1.1 - Les instructions de 1950**

Les instructions officielles de 1950 mentionnent ce qu'est une généralité pour l'enseignement de toute langue vivante : le lexique choisi doit appartenir à « la langue élémentaire d'aujourd'hui », et, associé à la grammaire, permettre à l'élève de « parler, puis de lire et écrire correctement », et de savoir exprimer « les faits et les idées de la vie la plus générale ». On pourrait en conclure que cet enseignement visait la communication, si on n'apprenait pas un peu plus loin que le vocabulaire sélectionné et manipulé par des exercices servait surtout à la compréhension directe d'un texte, choisi pour « sa valeur littéraire, humaine et sociale ». Le lexique n'était donc pas un instrument de communication, mais un support indispensable qui permettait de comprendre un texte.

La fixation du nouveau vocabulaire se fait par des exercices structuraux, son enseignement par les procédés de la méthode directe et d'une manière aussi concrète que possible (tableaux, dessins, gestes etc.), car il s'agit d'instituer une compréhension immédiate et directe. Le mot est toujours présenté en contexte et jamais associé à sa traduction française. Ceci implique un choix rationnel de termes à expliquer, car il faut partir de ce qui est déjà connu, et impose à l'enseignant un travail fastidieux, surtout pour les notions abstraites. Le nouveau vocabulaire est uniquement abordé en classe, et ne sert qu'à parler d'un texte, toute demande spontanée pour obtenir un terme hors contexte est exclue.

La façon d'enseigner le vocabulaire est fixée par un schéma de classe extrêmement rigide : Les cours en quatrième et troisième prévoient ainsi systématiquement, après une interrogation sur la leçon du jour, la révision totale du vocabulaire nouveau ainsi que des notions de base, suivie de l'exploration en commun d'un texte nouveau et de sa traduction finale en français. Le contrôle de l'assimilation du vocabulaire se fait au moyen de questions qui demandent une réponse simple et complète, sa fixation par la répétition individuelle et collective des phrases inscrites au tableau. Le but avoué de cet enseignement était d'exercer les élèves à la langue tout en « contribuant à leur enrichissement intérieur », mais dans quelle mesure peut-il prendre en compte les besoins des élèves dans une situation authentique de communication ? Et dans quelle mesure l'élève peut-il acquérir de l'autonomie ?

### **1.2 - Les instructions de 1977**

Ces instructions se fixent quatre objectifs qui sont « la compréhension de la langue à l'audition et à la lecture, sa pratique orale et écrite » dans le cadre de « l'allemand correct et courant d'aujourd'hui » que l'élève utilisera pour formuler les « notions acquises pour exprimer spontanément sa propre pensée ».

Cette méthode se traduit par un renouvellement profond qui vise à rompre avec la méthodologie traditionnelle : elle met la priorité sur la langue orale

en proposant un travail à partir de sketches dialogués et enregistrés, accompagnés d'images explicites. Ces sketches sont joués et répétés autant de fois que nécessaire pour créer des automatismes de langue.

L'utilisation de la méthode globale est préconisée : celle-ci vise une imprégnation psychologique maximale en n'utilisant que l'allemand, l'accent est donc mis sur l'acquisition des structures de la langue. Cette imprégnation repose sur la prosodie de la phrase, la structure morpho-syntaxique et le lexique, les exercices structuraux qui l'accompagnent concernent, dans le domaine de l'acquisition du lexique, surtout le caractère global de l'expression et l'intonation.

Il y a peu d'explications détaillées ni de la grammaire ni du lexique, car l'allemand est « l'expression d'une civilisation », on évitera donc « une procédure faite d'analyses abstraites et de classifications conventionnelles »

Ceci soulève plusieurs questions : comment l'élève peut-il accéder à une bonne compréhension des termes employés ? Par quel moyen peut-il les ancrer dans sa mémoire de façon à ce qu'ils soient disponible dans un autre contexte que dans celui d'origine ? Comment peut-il avoir recours à des techniques de compensation comme par exemple découvrir le sens d'un mot à partir d'une dérivation ou d'une composition si l'on s'abstient de toute explication ? Même si le lexique à assimiler ne comporte qu'« un éventail relativement étroit d'éléments de base, mais dont cette langue tient admirablement partie par un système de combinaisons rigoureuses et simples », il faut tout de même connaître ces combinaisons pour pouvoir compenser certaines lacunes ou augmenter le capital du vocabulaire passif.

Si l'élève doit « exprimer spontanément sa propre pensée », quel lexique faut-il donc introduire pour qu'il soit capable d'exprimer son opinion, de dire ce qu'il ressent ? Dans un premier temps, le vocabulaire enseigné devrait être celui de la vie courante, prendre en compte l'âge de l'élève, ses intérêts et son vécu personnel et lui donner les moyens de parler en son propre nom. Mais on constate malheureusement que si le vocabulaire est bien celui de la vie de tous les jours, ce qui constitue déjà un progrès énorme, la méthode ne donne toujours pas la parole à l'élève qui est toujours amené à parler de ce qu'il voit, mais pas de ce qu'il ressent. Et comment le vocabulaire fixé uniquement « par le professeur ou le manuel » et les « interventions actives soigneusement contrôlées » des élèves pourraient-ils susciter une communication spontanée. ?

### **1.3 - Les instructions en vigueur : 1988 et 1996-99**

#### **1.3.1 - Le lycée, les instructions de 1988**

La lente évolution des objectifs d'apprentissage qui se dessine depuis les années cinquante et qui culmine dans les dernières instructions avec le principe de la centration sur les besoins de l'élève se traduit déjà clairement en 1988, car l'objectif de l'enseignement ne consiste plus en la seule « compréhension de la langue à l'audition et à la lecture, sa pratique orale et écrite », il est communicationnel, culturel et linguistique. Les instructions parlent d'une « valeur appréciable dans la vie professionnelle ». Ceci est sans doute vrai pour l'anglais,

langue « économique » et quasiment incontournable dans la vie professionnelle, et que l'on ne considère souvent que sous l'aspect de l'utilité. Mais la langue est également un enrichissement de l'individu que l'école se propose de construire, un pas et une ouverture vers d'autres pays, d'autres cultures, des modes de pensées différentes.

L'apprentissage de l'allemand se trouve ainsi placé sous le signe de la communication interculturelle, un objectif qui est lié à l'acquisition de savoir-faire linguistiques et non plus sur la simple transmission de savoirs et d'où résulte le choix de fonder l'ensemble de la didactique sur l'élaboration et l'acquisition d'automatismes

Mais que comprend-on par communication ?

On pourrait tenter de le formuler de la manière suivante : Savoir communiquer dans une langue étrangère est de réinvestir les compétences acquises qui répondent aux besoins d'une communication authentique orale ou écrite lors d'un échange avec un étranger.

Les occasions de ces échanges sont souvent suscitées par les transactions de la vie courante comme par exemple demander ou chercher un renseignement, vouloir entrer en contact avec quelqu'un ou bien encore intervenir dans une conversation. Ces échanges requièrent la mise en oeuvre de savoir-faire langagiers relatifs aux domaines suivants : échanger des informations (émettre et recevoir) ; créer ou maintenir un contact, émettre une appréciation ou un jugement, exprimer un sentiment personnel. Dans toutes ces situations évoquées qui ne sont qu'un infime échantillon des transactions de la vie possibles l'élève doit pouvoir intervenir activement. Cela suppose que le langage actif de l'élève est essentiellement construit en fonction de ces situations qu'il pourrait rencontrer.

Selon les instructions officielles, le « langage actif » est un langage général, c'est celui « que parlent les élèves avec leur professeur et entre eux. Il se forme et s'exerce et tout en s'exerçant se forme au cours des phases d'entretien en classe et à l'occasion des travaux écrits qui les prolongent ». Il correspond au langage de classe et n'est pas à confondre avec « langage spécifique » qui se rattache à des centres d'intérêt ou des thèmes civilisationnels précis. Le langage actif est un outil lié à une situation de communication. Ces outils sont de deux sortes : « ceux qui illustrent la mise en oeuvre de catégories constantes de la pensée traditionnellement appelées « notions » qu'il s'agisse de propriétés sémantiques telles que quantité/qualité ou de concepts d'ordre logique donnant sa cohérence au discours tel que cause/conséquence » ou « ceux qui servent à mettre en oeuvre des rôles interlocutifs précis traditionnellement appelés « fonctions » (par exemple, comment, en tenant compte des niveaux de langue, échanger avec autrui des informations, exprimer des intentions, désirs, sentiments ou points de vue, comment influencer sur des personnes en situation) ». Ce vocabulaire sert à l'interaction dans le groupe, il doit permettre à l'élève de parler en son propre nom afin de défendre un point de vue, d'émettre un jugement ou de réagir spontanément. Si l'on examine les besoins d'expression qui naîtront de l'entretien sur le texte, on s'aperçoit que celles-ci aboutiront à des ensembles plus vastes qui rendront non seulement possible la reformulation du texte, l'exploration de son implicite et son commentaire, mais pourront également être facilement réinvestis

dans d'autres contextes. Il est donc très important que le professeur sache repérer les axes sémantiques qui traversent le contexte d'un document.

Pour introduire un nouveau vocabulaire, il est nécessaire de créer le besoin de greffes lexicales dans une phase d'entraînement oral : les nouveaux apports apparaissent ainsi en situation et à la demande des élèves. L'élève retiendra mieux un vocabulaire demandé par lui-même qu'une liste de mots imposés.

Le professeur doit donc organiser l'enseignement lexical de façon à enrichir et regrouper les notions et fonctions qui permettent aux élèves de communiquer entre eux, mais aussi à accroître le langage spécifique. Nous sommes loin du lexique choisi « pour sa valeur littéraire, humaine et sociale » ou de celui fixé « par le professeur ou le manuel »!

A quels autres critères le professeur peut-il se référer pour le choix du lexique ? Il y a tout d'abord le critère de la productivité, la « propriété qu'a un terme de servir dans le plus grand nombre possible de situations », qui sera déterminant pour le choix du lexique. Ce seront donc naturellement les verbes qui seront enseignés en priorité. Un autre critère est la fréquence d'emploi des unités lexicales, on enseignera plutôt « etwas kaputt machen » que « zerbrechen ». Le programme grammatical fournit également quelques indications sur le vocabulaire à introduire. Il s'agit cette fois du lexique nécessaire pour modifier un discours et qui comprend les négateurs (nichts, nie, keineswegs...), les modalisateurs (wohl, etwa...), les appréciatifs (hoffentlich, leider...), les temporels (schon, wieder...) etc. et les mots-outils qui signalisent l'orientation logique du discours (coordination, corrélation, différents subordonnants).

La fixation et le maintien des éléments acquis précédemment est garantie par leur réemploi fréquent et décontextualisé. Les documents étudiés et les actes pédagogiques doivent par conséquent être agencés de façon à ce que le réemploi du nouveau lexique (ainsi que des faits de grammaire) s'impose naturellement dans une situation de communication : l'élève réemploie le lexique sous la contrainte du sens et prend conscience de l'utilité de ce vocabulaire. Il est de même pour les fonctions et les notions qui s'adaptent à de nombreuses occasions.

Les récapitulations que l'on fait à la fin du cours au tableau servent aussi bien à la fixation du vocabulaire dans la mémoire visuelle de l'élève qu'à la préparation par écrit du cours suivant, ce qui est une autre manière de mémoriser le vocabulaire.

Ces récapitulations peuvent aussi être faites dans la rubrique lexicologique en fin d'unité. Dans ces rubriques on peut sensibiliser l'élève aux différents niveaux de langage, lui donner des indications comment structurer le lexique afin de faciliter l'apprentissage en regroupant le lexique selon des critères formels (p.ex. mots formés sur le radical sprech) ou sémantiques (synonymes – antonymes, champs notionnels...). Ce n'est qu'ensuite que le professeur donnera des exercices lexicaux adaptés

Parmi les exercices qui visent l'autonomie de l'élève figurent notamment des entraînements pour savoir utiliser un dictionnaire.

A la fin de sa scolarité, l'élève doit être capable « d'intervenir efficacement comme auditeur, comme lecteur, comme locuteur ou comme rédacteur ; de recourir à des stratégies de compensation lorsqu'il ne dispose pas dans l'instant de tous les moyens linguistiques adaptés à une situation précise ; de parvenir en milieu naturel à une acquisition plus rapide et plus complète de la langue, car sa compétence de communication repose sur sa capacité à intégrer des

apports nouveaux dans un système organisé, que ses apports soient d'ordre linguistique ou culturel. » Plusieurs questions se posent alors, et pas seulement dans le domaine qui nous intéresse : comment peut-on acquérir ces stratégies de compensation ? Et comment les intégrer dans un système si nous ignorons tout de son organisation ? Quels sont les stratégies et les exercices à mettre en oeuvre pour atteindre cet objectif qu'est la communication ? Quel est son incidence sur le choix du lexique ? L'enseignement lexical obéit aux mêmes critères que l'enseignement grammatical qui doit se faire selon la notion du transfert, et c'est peut-être dans cette notion que nous allons trouver des réponses à nos questions.

### **1.3.1.1 - La notion du transfert**

Le transfert, qui s'adresse aux structures morpho-syntaxiques, et dont l'aboutissement est l'automatisme de langue, est composé de trois phases précédés d'une phase d'approche : « La phase initiale, dans laquelle l'acte grammatical demeure parfaitement conscient et volontaire, la phase intermédiaire, où, grâce à des exercices appropriés, la prise de conscience grammaticale s'avère de moins en moins nécessaire, et la phase terminale, caractérisé par l'apparition d'automatismes. » « Un automatisme de langue est la faculté psychologique de lier ensemble le signe linguistique et sa signification d'une manière si étroite qu'ils se confondent. » Il est étonnant que cette formulation ne se réfère qu'aux structures morpho-syntaxiques, car elle est également valable pour l'acquisition du lexique. Et pourquoi avoir séparé la grammaire et le lexique, alors que les deux sont intimement liés, voire indissociables ? Et quels exercices faudra-t-il mettre en place afin d'aboutir à un automatisme ?

Quelles informations sur l'enseignement du lexique pouvons-nous trouver dans la notion du transfert ?

La phase d'approche n'est pratiquement pas mentionnée dans les instructions officielles. « Rarement, et surtout lorsque sa compréhension conditionne l'appréhension globale du document de base, l'élucidation du terme nouveau fait partie de l'aide préalable. (Vorentlastung) » « Pour des raisons d'économie de moyens, il est admis que [...] l'élucidation d'un tel mot difficile consiste dans l'indication du correspondant français. »

La phase initiale, pendant laquelle le nouveau lexique est manipulé sous différents aspects dont chacun sera, comme la grammaire, « l'objet d'une description claire et accessible aux élèves ». Cette première phase doit permettre « d'amorcer l'élaboration d'automatismes ».

« La séquence grammaticale peut alterner avec une séquence lexicale, également destinée à provoquer une réflexion sur la langue. Il ne s'agit pas, en général, d'y présenter des mots nouveaux pour les élèves (ceux-ci font leur apparition dans une situation), mais de regrouper et de récapituler les unités lexicales par familles ou par thèmes, notamment ; cette séquence donne lieu à des commentaires et à des explications lexicologiques, présentés en français, à propos de leur signification, de leur emploi, de la formation (dérivation, composition, etc.) du vocabulaire étudié. » Bien qu'il ne le soit nulle part précisé, la phase initiale du transfert ne peut avoir lieu qu'après l'élucidation du texte, le nouveau vocabulaire étant obligatoirement introduit par un des documents de base.

En ce qui concerne le lexique, les instructions officielles gardent le silence sur les entraînements de la phase intermédiaire du transfert, on peut seulement lire « que l'élucidation et le réemploi du vocabulaire nouveau ne donnent pas lieu à des actes pédagogiques particuliers ». L'entretien d'élucidation du texte de base, pièce maîtresse de la stratégie du transfert, doit à la fois assurer et vérifier à travers le contexte situationnel la compréhension des termes nouveaux qui apparaissent dans les documents de base et susciter un premier réemploi des mots nouveaux. « Ultérieurement, des exercices lexicaux spécifiques, oraux ou écrits, contribueront au transfert de ces unités lexicales à l'expression spontanée. » Quels sont donc « ces exercices lexicaux spécifiques » dont parlent les instructions officielles ? La « séquence lexicologique, qui représente un acte pédagogique distinct » et qui est à introduire périodiquement, ne semble pas en faire partie. Cette séquence consiste en des « regroupements d'unités lexicales préalablement apparues dans les documents de base successifs », auxquels « les exercices mentionnés plus haut peuvent y être rattachés » et dont les critères sont les suivants : familles de mots, centres d'intérêt, mode de fonctionnement (dérivation, composition...), contenu sémantique, rapports entre synonymes, etc.. Nous voilà bien instruits, car si tous ces critères ne sont valables que pour un « acte pédagogique distinct », si le vocabulaire ne peut être classé, expliqué avant cette séquence lexicologique, que nous reste-il pour la phase intermédiaire du transfert ? De plus, il est mentionné que la séquence initiale du transfert peut donner « lieu à des commentaires et à des explications lexicologiques, présentés en français, à propos de la signification, de l'emploi, de la formation (dérivation, composition, etc.) du vocabulaire.

Dans la phase terminale du transfert, un automatisme doit être créé ou du moins être amorcé, la compréhension et l'expression doivent être directes. « On fait appel à la collaboration des élèves en leur demandant d'écarter délibérément tout recours à l'analyse grammaticale ou à la traduction mentale. Ils s'efforcent plutôt d'appréhender le document de façon directe. Pour soutenir leur effort, on présente le document [...] dans sa forme sonore[...]. Cette séquence peut être précédée d'une aide préalable à la compréhension, qui [...] ira de l'explication rapide de quelques termes inconnus jusqu'au résumé du contenu, total ou partiel [...] » A ce stade, le nouveau vocabulaire doit donc déjà faire partie du vocabulaire actif, et il faut préciser que la fonction du document en question est uniquement de présenter le nouveau vocabulaire dans un autre contexte pour permettre à l'élève de prendre conscience que le même vocabulaire peut être employé différemment.

Pour qu'il y ait un automatisme de langue, il convient d'entraîner l'élève à une écoute directe, éventuellement avec une aide préalable comme dans les manuels « Bahnfrei » ou « Klipp und Klar » qui cherchent dans un premier temps à entraîner l'élève à une écoute directe en présentant le nouveau vocabulaire sous sa forme orale, souvent inclus dans les phrases du texte et suivi de sa traduction en français. Cette aide doit permettre une compréhension directe dès le départ, donc dès la phase d'approche du transfert. L'entraînement à l'inférence ainsi que des stratégies de compensation, par exemple savoir reformuler une phrase ou chercher des synonymes, jouent également un rôle dans l'élaboration d'automatismes de langue, mais appartiennent au domaine de la compréhension.

L'enseignement du lexique serait donc une stratégie d'introduction du vocabulaire, de greffes et de réactivations (aspect communicationnel) séance après séance selon la notion du transfert et d'une analyse qui trouverait sa traduction dans l'organisation des rubriques lexicologiques ou des regroupements (tenant compte de la formation des mots, de leur sens, de leur emploi en contexte...), ce qui permettrait à l'élève de prendre progressivement conscience des structurations possible du lexique (aspect cognitif) afin de réinvestir ces connaissances lors des activités de réception ou de production (aspect global). Vouloir transférer tout le lexique à un même niveau de production conduit à l'échec.

### **1.3.2 - Le collège : les instructions de 1996-1999**

Les programmes d'accompagnement du cycle central du collège ainsi que les programmes les plus récentes, ceux de troisième, ne mentionnent plus la notion de transfert, mais parlent de « compétences acquises » que l'on « développe et perfectionne tout au long de sa vie et qui s'élaborent selon une complexification progressive ». Ils indiquent que « l'acquisition de connaissances lexicales comprend un certain nombre d'étapes indispensables » qui sont « la découverte du lexique nouveau, sa manipulation et/ou le rebrassage de celui qui a déjà été découvert, sa fixation dans la mémoire de l'élève, la « phase-bilan, ou phase cognitive, la seule où le lexique est objet d'étude en soi » et « l'évaluation des connaissances lexicales ».

Ce sont la notion de « complexification progressive » ainsi que ces étapes qui guideront ma réflexion sur le lexique.

#### **1.3.2.1 - La progression spiralaire**

Une question se pose : pourquoi remplace-t-on la notion du transfert par celle des « compétences acquises qui s'élaborent selon une complexification progressive », même si le but recherché est forcément l'automatisme de langue ? En quoi cela peut-il modifier l'enseignement du lexique ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord s'interroger sur ce que l'on entend par « complexification progressive » ou progression spiralaire. C'est une notion qui apparaît dans les nouvelles instructions du collège et qui s'impose petit à petit.. Elle est définie comme suit :

« Cependant, en raison du caractère global d'une langue vivante, il est difficile à chaque palier de l'apprentissage, d'isoler ou de délimiter avec précision les compétences spécifiques. L'apprentissage d'une langue est en effet un processus continu que l'on développe et perfectionne tout au long de sa vie et qui s'élabore selon une complexification progressive. Au collège, il s'agira surtout de construire, en une sorte de progression en spirale, un niveau minimal de compétences par un enrichissement progressif et une reprise constante de ce qui a été enseigné, appris et peut-être oublié. » Que cela signifie-t-il pour l'enseignement du lexique ?

Il est clairement dit que « le niveau des compétences acquises par les élèves à la fin de la troisième représente la formation de base d'une langue vivante » et qu'il « convient de définir ces compétences ainsi que les connaissances qu'elles impliquent ». Les acquisitions lexicales, presque un « vocabulaire de base » à l'instar des fonctions qui sont la réponse à « la

centration sur l'élève », c'est-à-dire à un « besoin » prioritaire que pourrait avoir l'élève en milieu naturel, sont indiqués dans la rubrique « orientations thématiques » des instructions. Ces thèmes sont des centres d'intérêt en relation avec la vie quotidienne des élèves. Si le début de l'apprentissage est marqué par des supports qui évoluent dans l'environnement immédiat de l'élève (famille, maison, amis, école, loisirs etc.), les centres d'intérêt s'élargissent et s'enrichissent progressivement. Les différents thèmes s'entrecroisent et permettent ainsi dans le cadre de la progression en spirale les rebrassages et l'enrichissement des moyens langagiers. Les instructions de troisième l'indiquent distinctement à la fin de la rubrique « contenus thématiques » : « La reprise des thèmes abordés dès la sixième permettra bien entendu de confronter les élèves à un vocabulaire progressivement enrichi. Il n'est guère possible dans le cadre d'une progression spiralaire de décider de ce qui relève obligatoirement des connaissances lexicales actives à un niveau d'apprentissage défini. Néanmoins, de la sixième à la troisième et à propos d'un thème donné, les élèves auront eu l'occasion de rencontrer, de comprendre, de reconnaître, voire de s'approprier un certain nombre d'unités lexicales qui, selon des compétences variables, peuvent prendre place dans une progression. » Un exemple d'enrichissement lexical sur le thème « reisen » se trouve dans les instructions de troisième.

Le rebrassage et l'enrichissement progressif du vocabulaire ainsi que la centration sur l'élève permettent à celui-ci de faire un apprentissage personnalisé : en plus d'un vocabulaire qu'il partage avec toute la classe, il se constitue un lexique qui correspond à ses besoins propres ou à son vécu personnel.

Le manuel « Bahnfrei » que j'utilise en seconde s'inspire de la progression spiralaire, il reprend et enrichit progressivement le lexique, les fonctions et les points de grammaire, ce qui est reposant pour l'enseignant !

### **1.3.2.2 - Les réflexions qui guident l'apprentissage au collège**

Comme dans les instructions de 1988, « la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes est le développement de la compétence de communication ». Pour communiquer, il faut habituer l'élève à utiliser « les règles du code linguistique de manière appropriée et pertinente ». Si, dans le domaine linguistique, la classe de sixième a pour priorité la maîtrise de l'énoncé, le cycle central du collège doit permettre l'apprentissage d'un discours « encore modeste, mais déjà organisé », l'élève doit acquérir « les moyens de nuancer la formulation de sa pensée ». Le chemin qui mène vers ce discours « encore modeste » passe par les notion-fonctions.

Dans le domaine cognitif, l'élève « développe sa capacité d'observation du rapport entre graphie et phonie, de la formation des mots et du fonctionnement de la langue. Par l'observation et la réflexion guidés, il consolide également son aptitude à interpréter les indices porteurs de sens à divers niveaux tant linguistiques que contextuel.

La prise de conscience progressive du fonctionnement d'une langue contribue au développement de « facultés conceptuelles et favorise l'autonomie d'expression » ; les technologies nouvelles et leurs possibilités d'interactivité contribuent à l'autonomie de l'élève.

La langue vivante revêt un caractère global, et « il est difficile, à chaque palier d'apprentissage, d'isoler ou de délimiter avec précision des compétences spécifiques ». Au collège, « il s'agira surtout de construire, en une sorte de

progression en spirale, un niveau minimal de compétences par un enrichissement progressif et une reprise constante de tout ce qui a été enseigné, appris et peut-être oublié. »

« Il importe également de l'aider à s'approprier des méthodes personnelles de travail lui permettant d'accéder à un certain niveau d'autonomie » Concernant le lexique, l'élève doit être en mesure de connaître les tâches usuelles d'apprentissage et les différentes démarches qui permettent de les mener à bien (la mémorisation du lexique), de connaître les attentes de l'enseignant pour une tâche donnée et les modalités d'évaluation (les paramètres de l'apprentissage du lexique), de consulter un dictionnaire ou un précis grammatical pour y chercher un renseignement ponctuel, de constater les progrès qu'il a réalisés, les erreurs à rectifier et les ignorances à combler et de - recourir à des stratégies de compensation lorsqu'il ne dispose pas, pour une tâche donnée, des moyens linguistiques adéquats.

Pour qu'un apprentissage soit réussi, il faut que l'élève s'implique dans son apprentissage.

### **1.3.2.3 - L'organisation de l'apprentissage lexical**

« Mémoire et réflexion entrent de même, à parts égales, dans l'assimilation du lexique. Une fois reconnue la nécessité de hiérarchiser les urgences selon le degré de fréquence et de productivité des unités lexicales que l'on veut rendre disponibles pour l'expression, l'apprentissage lexical ne peut faire l'économie de récapitulations qui font appel à l'observation des équivalences et des oppositions de sens, ainsi qu'à la compréhension des processus de formation de mots. »

L'apprentissage du lexique doit, comme tout apprentissage, être structuré. Ceci ne signifie pas qu'il n'existe qu'une entrée dans cet apprentissage, les entrées sont au contraire multiples pour éviter une ritualisation du cours d'allemand. Les activités doivent être finalisés et fédérées dans un projet à moyen terme.

L'action du professeur évolue entre plusieurs pôles entre lesquels il faut garder l'équilibre : la communication (sens, l'intention, la situation), l'analyse (activités diversifiées en fonction de l'objectif), l'aspect cognitif (pratique raisonnée de la langue), aspect global (activités de réception et/ou de production exigeant le croisement des capacités et la mobilisation de connaissances variées). Tous ces aspects visent l'automatisme de langue.

Comment organiser cet apprentissage lexical, qui, rappelons-nous, comprend un certain nombre d'étapes indispensables qui sont « la découverte du lexique nouveau, sa manipulation et/ou le rebrassage de celui qui a déjà été découvert, sa fixation dans la mémoire de l'élève, la « phase-bilan, ou phase cognitive, la seule où le lexique est objet d'étude en soi » et « l'évaluation des connaissances lexicales » ? Quelles exercices faudra-t-il proposer à chaque étape de l'apprentissage ? Pour pouvoir répondre à cette question, il me paraît indispensable d'éclairer deux points qui ne sont pas mentionnés dans les instructions officielles : Les problèmes du lexique auxquels sont confrontés l'enseignant et les élèves et les différentes étapes de la mémorisation du nouveau vocabulaire.

## II - LE LEXIQUE ET LES PROBLEMES AUXQUELS SONT CONFRONTES L'ENSEIGNANT ET L'ELEVE

Le lexique en étant objet d'enseignement soulève un certain nombre de questions quant à son volume, le choix qu'il impose à l'enseignant, sa structuration et ses différentes composantes qui varient en fonction des objectifs de l'apprentissage et du niveau des élèves. Les deux critères imposés par les instructions officielles sont la productivité et la centration sur l'élève et ses « besoins » (orientations notionnelles-fonctionnelles). En raison de la complexité du lexique, l'élève rencontrera également des difficultés qui relèvent de la structure de la langue et que l'enseignant devra prendre en compte en proposant une aide ciblée à tous les niveaux de l'apprentissage.

### 2.1 - La richesse du vocabulaire

On estime que la langue allemande comprend actuellement entre trois cents et cinq cents mille mots auxquels s'ajoutent quatre mille nouveaux mots par an. C'est sans compter avec les mots qui relèvent des domaines spécifiques comme la médecine, la biologie ou encore l'informatique : il inutile de dire qu'aucun Allemand maîtrise complètement ce vocabulaire. Le lexique passif dont dispose un Allemand comprend environ cent mille mots, le lexique actif entre deux et vingt mille mots. Outre ce grand nombre de mots qui peut s'expliquer en partie par l'existence de mots composés, il existe un certain nombre de difficultés constantes que l'on retrouve, à l'exception des mots composés, dans toutes les langues, et auxquelles il convient de sensibiliser les élèves :

Les mots pouvant avoir plusieurs sens comme « der Zug » (selon le contexte « le train », « la colonne », « la traction », « le courant d'air », « le trait » (de caractère) pour n'en nommer que quelques uns )

Les mots composés qui ont la même base, mais des significations différentes comme « der Anzug », « der Auszug », « der Aufzug », der Güterzug (« le costume », « l'extrait », « l'ascenseur », « le train de marchandises »)

Les mots qui ont un sens propre et un sens figuré comme « in einem Zug » qui se traduit soit par « dans un train », soit par « d'un trait » ou encore l'expression « in den letzten Zügen liegen » qui signifie « être à l'article de la mort

Les mots dont le sens référentiel et culturel diffère. Il suffit de prendre l'exemple du terme « das Abendessen ». Le Français traduira « le dîner » et pensera à un dîner chaud, servi vers vingt heures, alors que le même mot sera interprété par un Allemand comme « Abendbrot », repas froid à base de pain servi entre dix-huit et dix-neuf heures.

Comme nous venons de le voir, la langue allemande est une langue riche en vocabulaire dont l'enseignement scolaire ne pourra enseigner qu'une infime partie. Mais si un Allemand d'un niveau moyen arrive à communiquer avec un vocabulaire de base de deux mille mots et un vocabulaire passif de huit mille mots, ne pourrait-on pas tenter de dresser une liste de deux milles verbes à apprendre tout en rendant huit mille autres disponibles à la compréhension ? De telles listes existent, par exemple « Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache », édité par le deutscher Volkshochschulverband et le Goethe-Institut, mais sont-elles

vraiment pertinentes dans leur choix du vocabulaire ? Ne sont-elles pas plutôt centrées sur les besoins de l'adulte qu'adaptées aux besoins de l'élève ? De surcroît, ces listes ont une orientation nettement fonctionnelle car elles doivent assurer l'autonomie de l'apprenant dans un pays étranger, l'aspect culturel de la langue peut-être occulté.

La question qui se pose à l'enseignant est donc la suivante : Selon quels critères faut-il choisir le vocabulaire à retenir ? Voici quelques réponses, sorties de « Probleme der Wortschatzarbeit » :

Le vocabulaire devrait être inséré dans un contexte et être en rapport avec le « Weltwissen » et le vécu des apprenants. Ce contexte dépend de l'environnement culturel des élèves et de leur âge, il est variable.

Le vocabulaire doit être utile et utilisable lorsque l'apprenant est en contact avec des germanophones. Les notions-fonctions répondent à ce besoin.

## **2.2 - La structuration du vocabulaire**

Comment structurer le lexique qui sera appris ? Il paraît évident qu'il ne faut pas sortir ce vocabulaire de son contexte, car celui-ci facilite la compréhension et donne des indications précieuses sur l'utilisation des mots : en effet, un mot toujours associé à d'autres mots, il y a des combinaisons possibles et celles qui ne le sont pas. Les phrases sont reliées entre elles par des anaphoriques, des pronoms personnels, des conjonctions et des coordinateurs, il existe donc une logique interne de la phrase qu'il faut absolument garder, car comment entraîner les élèves à percevoir les articulations logiques d'un texte ou d'inférer un mot sinon en contexte ?

En restant toujours dans un contexte précis, on pourrait donc structurer le vocabulaire de différentes façons selon l'objectif recherché : soit par catégories de mots (mots à sémantisme plein / mots ayant une certaine fonction), soit par leur formation (dérivation / composition), par leurs relations entre elles (synonymes, antonymes, homonymes), par leur provenance (mots d'origine étrangère), par familles ou champs de mots. Lors de l'exploitation d'un texte, il me paraît judicieux de classer les mots par champ lexical et de procéder à des regroupements à l'intérieur de ce champ lexical. On peut par exemple regrouper les mots à sémantisme plein appartenant à la même famille de mots, montrer lequel de ses mots est une dérivation ou un mot composé, indiquer également des synonymes ou des antonymes et les illustrer par les fonctions correspondantes.

La distinction entre vocabulaire passif et actif ne me paraît pas pertinente pour une structuration du vocabulaire. Avant d'exister sous forme de vocabulaire passif, le vocabulaire a été actif, il est passé dans le domaine passif parce qu'il n'est pas suffisamment employé. Le professeur sait souvent d'avance quels termes feront partie du vocabulaire passif, mais il a tout intérêt de ne pas faire la distinction devant les élèves, car ceux-ci pourraient mal l'interpréter et ne plus vouloir apprendre ces mots.

## **2.3 - Les paramètres d'apprentissage**

Les composantes des mots représentent également une difficulté énorme pour les élèves et l'utilisation d'un mot sous-entend des performances complexes

(les paramètres d'apprentissage) : il faut savoir prononcer et écrire ce mot, en connaître le sens, savoir sa morphologie et l'utiliser dans un contexte en veillant de le mettre à la place qui lui convient. Enseigner le lexique et donc enseigner le sens d'un mot associé à sa composante combinatoire, à savoir avec quels autres mots ou quelle structure grammaticale l'élève peut-il combiner ce mot, ses composantes phonétiques et graphiques ainsi que la composante grammaticale (déclinaison, conjugaison...) afin de donner à l'apprenant les moyens nécessaires de réussir son apprentissage. Il en ressort clairement que l'enseignement lexical est à la fois une des bases et une composante majeure des quatre compétences qui sont la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que l'expression orale et écrite.

Selon les objectifs de l'enseignant et les performances que l'on cherche à développer chez les élèves, on peut ne travailler qu'une composante d'un ou de plusieurs mot. Si l'on veut travailler la rection prépositionnelle des verbes, on aura tout intérêt à réunir plusieurs verbes à rection prépositionnelle et de n'insister que sur cet aspect.

Les difficultés d'apprentissage du lexique liées aux composantes énumérées ci-dessus sont prévisibles et l'enseignant doit en tenir compte dans son enseignement. Les difficultés rencontrées sont par exemple la prononciation différente dans la langue étrangère, la polysémie de certains mots ou les mots qui ont un contenu abstrait.

## **111 - LES DIFFERENTES ETAPES DE L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE**

### **3.1 - La phase d'approche**

#### **3.1.1 - Les aides autres qu'orales fournies par le professeur ou le manuel.**

Quelle première approche pour un nouveau lexique ? Les aides rencontrées dans les manuels sont surtout des textes introductifs, des aides visuelles comme les images ou les statistiques, les aides à la compréhension auditive qui introduisent et traduisent le vocabulaire nécessaire à une compréhension globale du texte comme dans les manuels « Klipp und Klar » ou encore des listes de mots. Le professeur est libre de choisir l'aide qu'il juge la mieux adaptée, même si celle-ci diffère des aides proposées par le manuel. Seule une aide ciblée et adaptée au niveau de la classe peut assurer à la fois la compréhension et constituer la base d'un travail ultérieur. Pour pouvoir effectuer ce travail, il convient de s'assurer de la compréhension du nouveau vocabulaire. Un certain nombre des formes de présentation et d'explication peuvent également servir d'exercices.

Les images, accompagnés d'une légende explicative ou non, peuvent servir de « Vorentlastung » à partir de laquelle le lexique nécessaire à la compréhension globale ou sélective du texte sera introduit. Des images explicites peuvent apporter une aide très efficace car elles créent des attentes, visualisent une situation donnée et aident la mémoire visuelle. Même si l'élève ne connaît pas encore le vocabulaire, l'inférence peut alors intervenir et aider la compréhension. Une variante des images sont le pictogramme et le dessin, souvent destinés à

introduire un vocabulaire spécifique tel le vocabulaire des différentes activités sportives ou de la voiture. De simples gestes peuvent également être efficaces et faciliter la mémorisation d'un terme. L'explication unilingue des nouveaux termes est par contre à prescrire, elle embrouille plus souvent les choses qu'elle ne les clarifie.

Il y a bien sûr d'autres moyens de faire une « Vorentlastung » : un texte simple, relevant généralement de la même problématique que le sujet abordé, voire un résumé, peuvent introduire le nouveau vocabulaire ainsi qu'une brève explication orale en français ou en allemand.

Les listes de vocabulaire sous forme d'inventaire lexical bilingue ou non ont tendance à refaire leur apparition dans les manuels. Elles peuvent constituer une aide précieuse pour l'élève à condition de lui fournir non seulement la traduction du mot, mais aussi des explications complémentaires comme le genre du mot, son pluriel, le cas qu'il entraîne, la valence des verbes, l'accent du mot et la leçon dans laquelle ce mot apparaît afin que l'élève puisse trouver la composante combinatoire du mot. Là encore, la tâche du professeur consiste à fournir des explications à l'élève pour que l'inventaire lexical soit véritablement une aide pour l'élève.

Au fur et à mesure de l'apprentissage le lexique utilisé se complexifie, le nombre de mots composés et dérivés augmente et constitue une entrave supplémentaire à la compréhension. Alors que le nombre des préfixes ou suffixes qui servent à la dérivation d'un mot est restreint, les mots nouvellement formés sont nombreux. Le même phénomène peut s'observer pour les mots composés qui ont des bases d'un nombre limité, mais forment un grand nombre par leur composante combinatoire. Afin d'aider l'élève à acquérir de l'autonomie et à augmenter ne serait-ce que son vocabulaire passif par la simple reconnaissance de ces mots, il convient de le familiariser avec les règles de composition et de dérivation ainsi qu'à l'inciter à déduire leur sens d'après leur composante sémantique. Cet entraînement se fait dans le cadre d'un texte. Les mots dérivés qui doivent entrer dans le vocabulaire actif doivent être appris par cœur, car il est presque impossible pour un élève de les former lui-même. Par contre, il lui est possible de former des mots qui sont composés de deux noms, comme par exemple « die Haustür » ou « das Schlafzimmer ».

La familiarisation avec des dictionnaires bilingues ou unilingues peut également aider les élèves à acquérir une certaine autonomie. L'utilisation d'un dictionnaire permet à l'élève de vérifier la correction de sa langue, de la varier et de l'enrichir. Toutefois, l'utilisation d'un dictionnaire n'est pas une chose, car les informations que l'élève peut y trouver sont complexes. De plus, chaque dictionnaire a ses particularités et le « Duden » par exemple ne présente pas le vocabulaire de la même manière que le « Wahrig ». Il faut donc entraîner les élèves à tirer un maximum d'informations d'un dictionnaire.

### **3.1.2 - Les aides fournies oralement**

Les aides peuvent être fournis dans en allemand ou depuis peu en français, car on s'est rendu compte les aides unilingues ne facilitent pas toujours la compréhension, la langue étrangère étant à la fois l'objet et le moyen de l'explication. Un mot peut donc rester partiellement, voire complètement incompris d'où la nécessité pour l'enseignant d'avoir souvent recours à des

méthodes explicatives autres qu'orales ou, si nécessaire, au français. Les explications en français s'imposent là où le niveau de langue d'une classe n'est pas suffisant pour expliquer un fait ou lorsqu'il s'agit de mots ayant la même signification dans les deux langues. Donner la traduction d'un mot peut être un gain de temps non négligeable.

Avoir recours à des explications en allemand peut augmenter la compétence en langue étrangère, et notamment dans le domaine de l'inférence. On peut entraîner les élèves à l'inférence en leur présentant par exemple un mot inconnu ou inventé dans un contexte qu'ils connaissent et qui leur permet d'inférer le sens de ce mot. Ce procédé que j'ai expérimenté et qui peut s'utiliser en guise de préliminaires, amuse généralement l'élève et le rend plus attentif au contexte. Ayant trouvé une solution par lui-même, il acquiert de la confiance en lui-même et essayera par la suite de comprendre un mot inconnu par la même méthode. L'enseignant peut également expliquer le mot inconnu par des synonymes, des antonymes, la dérivation ou la composition du mot ou en l'insérant dans une série de mots qui obéit à une logique interne. Pour expliquer le nombre « dreißig », on peut l'insérer dans une suite de nombres décimales, « zehn, zwanzig, dreißig, vierzig... ». Si l'enseignant ne veut pas s'attarder sur un terme, il peut aussi avoir recours à un terme générique, en disant par exemple « Die Kiefer ist ein Baum ». D'autres mots sont compréhensibles par analogie : « Der Schüler braucht einen Füller um zu schreiben. Der Maler braucht einen *Pinsel* um zu malen. » ou encore par une paraphrase simple, mais dans la pratique parfois difficile à trouver : « gut aussehen : sehr schön sein ».

Comme nous venons de voir, il existe un certain nombre d'aides à la compréhension lexicale que le professeur peut proposer aux élèves. Sachant qu'un mot a d'autant plus de chances d'être mémorisé qu'il a été expliqué de manières différentes, le professeur a tout intérêt de varier les aides à la compréhension ou d'avoir recours à plusieurs stratégies d'explication pour les mots difficiles. Il peut ainsi présenter un mot oralement, par écrit, accompagner sa présentation de gestes, de mimiques ou d'un dessin. Pour que le mot ait le plus de chances possibles d'être fixé dans la mémoire de l'élève, on lui fait répéter oralement et sans qu'il puisse consulter son cahier le nouveau lexique à la fin du cours.

De temps à autre, les différentes aides lexicales possibles devraient être données par écrit et figurer dans le cahier de l'élève qui peut s'y référer. On peut leur donner une forme amusante en rajoutant des dessins ou en les présentant sous une forme inhabituelle (« klein – größer – am größten »).

Avant de passer aux étapes suivantes, à savoir la manipulation et/ou le rebrassage du vocabulaire, sa fixation dans la mémoire de l'élève et la phase-bilan, le professeur doit s'assurer que celui-ci est compris : c'est la condition préalable pour une bonne acquisition du vocabulaire. Il y a autant de façons de vérifier la bonne compréhension du vocabulaire qu'il y en a pour l'expliquer : il suffit de reproduire le processus à l'envers, c'est l'élève qui explique le nouveau vocabulaire à la place du professeur. Il peut le faire par écrit, oralement ou en s'appuyant sur des images, on peut l'inciter à présenter lui-même une partie du nouveau vocabulaire à ses camarades de classe, les élèves peuvent s'interroger mutuellement ou concevoir à plusieurs des exercices pour le reste de la classe.

### **3.2 - De la manipulation à la fixation du nouveau vocabulaire**

Cette étape est capitale, d'elle dépend le réemploi actif et passif du vocabulaire. Dans cette phase se déroulent les processus complexes de l'apprentissage, de la mémorisation et de la production du vocabulaire. En étudiant ces processus, des chercheurs ont découvert de nouvelles pistes qui pourraient conduire vers une meilleure mémorisation du vocabulaire. Il y a toutefois deux conditions préalables pour une bonne mémorisation dont l'une est l'apprentissage autonome des élèves, ce qui nécessite de leur part une prise de conscience des stratégies d'apprentissage en général et de leur propre stratégie en particulier, et de la part de l'enseignant une information préalable sur ces stratégies ainsi que leur mise en oeuvre. Il existe une large palette d'exercices qui suscitent la production lexicale et utilisent le nouveau vocabulaire en contexte (la composante combinatoire), préparant ainsi l'acquisition d'automatismes.

L'autre condition est la suivante : il faut lier le lexique à un contexte aussi bien grammatical que situationnel de façon à ce que la mémoire puisse intégrer toutes les composantes linguistiques et sémantiques d'un mot (genre, pluriel, polysémie, registres de langue, idiomatismes...).

De toute manière, les apprentissages lexicaux et grammaticaux sont étroitement liés, car l'élève ne peut s'exprimer correctement qu'en associant le lexique à la morpho-syntaxe. Il n'est pas concevable que l'élève apprenne le verbe « sich erinnern » sans apprendre en même temps la rection prépositionnelle « an », qui lui servira en même temps pour le substantif « die Erinnerung (an) ». Sans cela, il ne sera pas capable de construire un énoncé cohérent à moins de le limiter à « Ich erinnere mich. ». Le verbe « sich erinnern » peut être associé à un autre verbe du même registre, par exemple « ein gutes / schlechtes Gedächtnis haben », ou à son antonyme « vergessen », mais sans transformer cette petite récapitulation lexicale en « liste de vocabulaire » exhaustive.

Tous les enseignants et tous les élèves le savent : le nouveau vocabulaire n'est que très rarement acquis après une première phase d'approche, et a très peu de chances d'être disponible ultérieurement s'il n'est pas appris. Mais même appris, il a tendance à être oublié. Quelles sont les raisons de ce constat et que peut-on faire pour lutter contre l'oubli ?

La façon la plus courante d'apprendre le nouveau vocabulaire est la suivante: l'élève note, sous forme de colonnes, les mots dans l'ordre de leur apparition dans un cahier de vocabulaire, et associe pour les apprendre le terme allemand à gauche au terme français à droite. Un mot est considéré comme appris (et acquis) par l'élève lorsque celui-ci arrive à faire cette association et rares sont les élèves qui pensent à réactiver le vocabulaire une, voire deux fois ou plus. S'il est vrai que le vocabulaire noté et appris est, du moins en apparence, complètement sorti de son contexte, cette méthode reste celle qui demande le moins d'efforts à l'élève.

### **3.2.1 - La notion de l'apprentissage**

A ce stade de l'apprentissage qui est la phase intermédiaire du transfert, il convient de s'interroger sur la notion de l'apprentissage. On distingue deux types d'apprentissage : l'acte volontaire qui demande en effort et l'acte inconscient qui n'en demande aucun, mais requiert une exposition massive et répétée aux mots, fonctions et structures. Les élèves apprennent donc sans s'en rendre compte en lisant, en écoutant ou en employant le nouveau vocabulaire à plusieurs reprises. La lecture suivie d'un roman me paraît un excellent moyen pour y parvenir, car certains mots connus des élèves, mais ne faisant pas encore partie du vocabulaire actif, peuvent être transférés, d'autres, encore inconnus en début de lecture, peuvent être inférés ou expliqués et transférés par la suite. Leur répétition en contexte les définit et remplace la réactivation parfois artificielle telle qu'elle se produirait en cours.

Il est évident qu'il faut également s'interroger sur d'autres méthodes qui pourraient aboutir à un résultat similaire. En restant dans la perspective communicationnelle, on pourrait obliger les élèves à employer les nouveaux termes sous la contrainte du sens en les incluant par exemple dans une discussion, un jeu de rôles, une devinette où il seront l'objet d'une écoute ciblée. Ce brassage continu s'adresse à tous les élèves, et en particulier à ceux qui sont en difficulté : ils sont stimulés en permanence et trouvent suffisamment d'éléments connus pour intervenir.

### **3.2.2 - Les processus d'apprentissage : la fixation du nouveau lexique dans la mémoire**

Parmi les compétences qu'un élève doit avoir acquis à la fin du collège (et du lycée) figure celle de « connaître les tâches usuelles d'apprentissage et les différentes démarches qui permettent de les mener à bien ». L'élève doit donc être mis au courant des différents procédés de mémorisation.

Un mot peut être disponible dans notre mémoire sur une courte durée, une durée moyenne ou pour toujours. Pour être fixé définitivement sous forme de vocabulaire actif ou passif, il doit passer par toutes les étapes. J'ai souvent constaté en cours qu'un nouveau mot est disponible pendant l'heure, mais oublié l'heure suivante. Afin que le processus du transfert se mette en marche, il est indispensable que l'élève réactive ce mot le plus vite possible, et ensuite régulièrement selon un rythme idéal qui serait d'après Robert Kleinschroth une réactivation après quelques heures, donc le soir même, le lendemain, après une semaine, après un mois et six mois plus tard. Ce rythme peut être suivi d'une manière autonome à deux conditions : l'élève doit être motivé et connaître les techniques d'apprentissage et, s'il est en âge de les comprendre, les processus de mémorisation.

Le rôle de l'enseignant consiste donc de toute évidence à mettre l'élève au courant de ces processus et des différentes techniques d'apprentissage, à l'aider ou à l'inciter par des exercices faisant appel à sa créativité et son esprit analytique, à réactiver les mots qui doivent faire partie du vocabulaire actif ou passif. Cette distinction entre le vocabulaire actif qui est disponible pour l'expression, et le

vocabulaire passif que l'élève reconnaît simplement à l'audition et à la lecture, mais dont l'acquisition repose sur une analyse préalable qui lui permet de classer un mot dans une catégorie, par exemple dans celle des mots dérivés, impose des exercices d'entraînement différents.

### **Le types de mémoire**

Le type de mémoire des élèves qui peut être visuelle, auditive, olfactive ou bien passer par le toucher ou le goût demande quant à lui des supports différents. Tel élève aura plus de facilité de mémoriser le mot «Erdbeere » s'il est accompagné d'un joli dessin, tel autre mémorisera plus facilement la graphie ou les phonèmes, un autre encore associera « Erdbeere » à son goût. Afin de pouvoir développer sa propre stratégie d'apprentissage, l'élève, aidé par le professeur, doit déterminer son type de mémoire. On peut présenter un test déjà élaboré aux élèves, mais il suffit, surtout avec les plus jeunes, de proposer un « jeu » simple et ludique à faire avec un partenaire : les élèves doivent mémoriser puis nommer des mots qu'ils entendent, les objets qu'ils voient ou qu'ils peuvent tâter derrière leur dos, les aliments qu'ils mangent sans les voir. Cette « leçon » plutôt originale a certainement plus de chances d'être retenue par les élèves qu'un exposé théorique et je regrette de ne pas l'avoir faite avec mes élèves de seconde. Nous avons pourtant parlé pendant une heure des processus et des techniques d'apprentissage ainsi que des différents types de mémoire, j'ai montré des transparents et distribué des photocopies, j'ai rappelé à plusieurs reprises ce qui avait été dit : à chaque fois que je mentionne les différents types de mémoire, j'ai l'impression que les élèves font une découverte !

Il y a d'autres facteurs qui interviennent dans le processus de mémorisation et qui peuvent constituer une aide pour l'élève : un mot est parfois plus facile à retenir s'il est associé à un geste ou une mimique. Une de mes élèves de seconde a ainsi bien retenu le mot « bescheuert » parce qu'il lui a été expliqué par le geste adéquat. Cette manière de présenter et de faire deviner des mots peut motiver et je pense qu'il faut surtout en profiter au début de l'apprentissage au collège, car les élèves ont encore envie de jouer et le type de vocabulaire enseigné s'y prête bien.

Afin d'offrir le maximum de chances à l'élève de retenir le nouveau vocabulaire, il faut toujours tenir compte de ces différents types de mémoire lors de la présentation du lexique. Bien sûr, cette méthode à ses limites, le vocabulaire abstrait ne s'y prête pas toujours. Mais il est souvent possible de trouver un astuce : Les fonctions « d'accord – pas d'accord » peuvent ainsi s'accompagner d'un petit dessin ( tête qui sourit ou qui n'a pas l'air contente), d'un geste de la main, d'une mimique. J'explique souvent les prépositions spatiales ou temporelles par un dessin et j'ai constaté que les élèves s'en souviennent plus facilement. N'étant pas vraiment douée pour le dessin, il m'arrive de me faire aider par un élève.

### **L'ancrage du mot dans la mémoire**

La créativité que l'élève peut développer pendant les exercices qui accompagnent cette phase joue un rôle important dans le processus de mémorisation. En effet, un mot n'est pas mémorisé seul dans notre cerveau, il entre en contact avec des informations déjà existantes parmi lesquelles il peut être

classé. Ces informations forment un réseau complexe (das « Weltwissen »), constitué d'une multitude de réseaux partiels. Faire appel à la créativité de l'élève en l'incitant par exemple à trouver une phrase personnelle qui illustre le nouveau mot revient à lui laisser le choix du réseau dans lequel il souhaite l'ancrer. Il est certain qu'un mot qui est ancré dans plusieurs réseaux partiels a plus de chances d'être disponible qu'un autre qui ne fait partie que d'un seul réseau. Le mot « Erdbeere » peut ainsi rentrer dans la classe des fruits, mais également dans celle des plaisirs (tout ce qui est sucré) ou des couleurs. En raison de la faible étendue de leur réseaux dans la langue étrangère, ce choix libre peut ne pas convenir à des élèves débutants : le professeur leur fournira alors une aide en leur indiquant les critères de classement possibles et les incitera par la suite à associer le nouveau vocabulaire à d'autres réseaux qui seront créés au cours de l'apprentissage.

Joindre ainsi le mot « Erdbeere » à la fois au réseau « Obst » et au réseau « süß » au moyen de la phrase « Die Erdbeere ist süß » permet ensuite de faire des associations qui peuvent aller très loin. Imaginons que le mot « Eis » fasse partie du même réseau « süß » ainsi que du réseau différent « Ferien ». Avec ces cinq mots, nous pouvons déjà créer les associations « Obst – Erdbeere – süß – Eis – Ferien », et, comme nous avons à notre disposition tout le contenu linguistique des différents réseaux, à savoir le lexique et des structures grammaticales, nous réussissons à produire des énoncés cohérents et variés.

Dans un sondage effectué auprès des élèves de ma seconde il apparaît clairement qu'aucun des élèves a cherché à mettre en place une telle stratégie personnelle dont il pourrait se servir d'une manière régulière : trois élèves seulement sur les neuf qui ont répondu (les résultats du sondage sont donc peu fiables) indiquent que cela leur arrive peu. La stratégie d'apprentissage la plus courante semble toujours être celle qui consiste à faire des colonnes de mots sans aucun classement, seuls deux élèves trient de temps à l'autre leur vocabulaire par catégorie grammaticale ou par ordre alphabétique. Même si trois élèves intègrent souvent le nouveau mot dans une phrase, cinq autres ne le font peu et pas du tout, seul un élève l'intègre dans son contexte grammatical et deux élèves l'associent souvent d'autres mots de la même famille. Cette absence d'organisation du vocabulaire ne favorise pas son ancrage dans un des réseaux dont nous avons parlé plus haut. Il appartient donc au professeur de réfléchir à une méthode qui pourrait aider les élèves à agrandir et mettre en relation leurs réseaux partiels.

Une telle méthode est celle de Monsieur Obiols. Monsieur Obiols cherche et réussit à développer des réseaux d'associations chez les élèves, ce qui leur permet très vite d'avoir un champ de discussion assez vaste. Tout à fait dans l'esprit des nouvelles instructions du collège et de leur objectif premier, à savoir la communication, Monsieur Obiols impose comme tronc commun une fonction aux élèves. Dans la première phase du transfert, ce tronc est enrichi individuellement par le vécu de chaque élève ce qui empêche la monotonie d'un vocabulaire commun et motive les élèves qui prennent la parole en leur nom. L'exposition répétée aux fonctions et notions remplace les exercices traditionnels et permet à l'élève d'amorcer la deuxième partie du transfert. Bien évidemment, il faudra toujours passer par la phase de l'apprentissage, mais celui-ci est largement facilité par le brassage continu du vocabulaire en classe. Peu à peu le nombre de troncs en commun s'agrandit, le vocabulaire s'élargit et l'élève saute au gré de ses besoins de « tronc en tronc », donc de fonction en fonction. Si le dialogue est plutôt artificiel en début d'apprentissage, il devient de plus en plus authentique car chaque élève est en mesure d'exprimer sa propre pensée ou de répondre à une

question personnelle qui concerne son vécu, par exemple « Wohin fährst du dieses Jahr in Urlaub ? » La réponse à cette question est ouverte, et dans la mesure où il possède les moyens linguistiques, l'élève peut répondre « Ich weiß es nicht genau, wir fahren vielleicht gar nicht in Urlaub, denn meine Oma ist krank » ou bien « Wir reisen nach Holland. Warst du schon einmal dort ? ».

Je me suis aperçu au cours de cette année qu'il était indispensable de donner ces « troncs » aux élèves aussi bien au lycée qu'au collège, ce sera désormais une de mes priorités. J'ai voulu organiser il y a peu de temps un grand débat sur un texte très riche et qui avait plu aux élèves. Nous avons donc soigneusement préparé les rôles de chacun, le jour de la discussion est arrivé et tout allait bien jusqu'au moment où il ne fallait plus parler de quelque chose, mais en son propre nom. Les idées ne manquaient pas, mais les structures qui auraient permis de les exprimer rapidement faisaient défaut : les élèves étaient handicapés à un tel point qu'il renonçaient à la discussion. Les structures pour donner son avis, être pour ou contre un fait, contredire ou approuver l'autre existent pourtant, mais elles ne sont pas encore devenues des automatismes. J'ai donc décidé de remédier à ces lacunes par un travail régulier et progressif à l'image de celui qu'entreprend Monsieur Obiols avec ses élèves et qui s'intègrera dans le cours.

### **3.3 - Comment amener les élèves à gérer leur apprentissage d'une manière autonome ?**

Après avoir incité les élèves à réfléchir à leur type de mémoire, on peut les amener à réfléchir à leur façon d'apprendre. Quelles stratégies mettent-ils en place pour mémoriser un mot ? Chaque élève a ses propres stratégies et il est intéressant de les échanger.

Dans un sondage que j'ai effectué auprès de mes élèves de seconde et qui devrait me renseigner entre autres sur la stratégie employée par les élèves pour mémoriser un nouveau vocabulaire difficile à apprendre, il apparaît que chacun des élèves a sa propre technique : un élève regarde les mots, les écrit, les imagine et les répète, un autre les répète plusieurs fois à haute voix, en fait des phrases et les répète encore, un troisième les révise au bout de quelques jours, un quatrième a besoin de se faire des « pense-bêtes ». Même si ces stratégies sont individuelles, le professeur peut tout de même fournir quelques aides en informant des élèves sur des mnémotechniques existantes qui peuvent être un simple vers « J'ai mis Cerbère en enfer », des acronymes, ou une ressemblance des mots dans les deux langues.

#### **3.3.1 - L'auto-évaluation**

Analyser dans quelles circonstances on apprend un mot inconsciemment (voir plus haut) peut également inciter l'élève à une meilleure gestion de son apprentissage. Je pense que les résultats d'un tel test fait individuellement et dont on compare les résultats avec ceux des autres peut inciter les élèves à s'investir davantage dans les activités de la classe. On pourrait également lui faire comparer les résultats qu'il obtient avant et après avoir réfléchi aux stratégies

d'apprentissage et lui demander de s'auto-évaluer sur une période de plusieurs mois.

### **3.3.2 - Le fichier de vocabulaire**

Le professeur peut apporter certaines aides à l'apprentissage par ses informations. Une aide possible serait le fichier de vocabulaire, une alternative au cahier de vocabulaire qui n'est pas très souple d'emploi. Pour pouvoir classer le vocabulaire, il faut le réécrire, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on utilise un fichier de vocabulaire qu'on peut agrandir à volonté, ou dans lequel on peut classer les mots selon un thème ou une famille de mots. Bien que cette méthode soit efficace (je l'ai expérimentée moi-même), elle donne plus de travail que le cahier de vocabulaire (je l'ai d'ailleurs abandonnée pour cette raison), et seulement une élève l'a adoptée. Je pense que l'ordinateur peut également remplacer avec succès le cahier de vocabulaire. Une autre aide à l'apprentissage serait de structurer le vocabulaire sous forme d'associations, de l'accompagner de dessins qui le rendent plus intéressant, et surtout de l'ancrer dans le vécu de l'élève.

### **3.3.3 - Le dictionnaire**

Une autre aide importante est le travail avec le dictionnaire, qu'il soit bilingue ou unilingue. J'ai commencé ce travail avec un dictionnaire unilingue dans ma classe de première après avoir constaté de nombreux contresens lexicaux dans les devoirs rendus. Il est évident que le niveau du « Wahrig » dépasse de beaucoup les compétences linguistiques d'un élève de première dont c'est la deuxième langue vivante. Dans un premier temps, nous avons travaillé uniquement sur l'utilisation du dictionnaire, à savoir sur les informations qu'il nous fournit. Sachant que le niveau des élèves est trop faible pour une utilisation « normale » de ce type de dictionnaire, j'ai simplement incité les élèves à vérifier globalement le sens d'un mot trouvé dans un dictionnaire bilingue ou de voir si l'expression employée existe, mais je leur ai également montré que le dictionnaire est le moyen le plus simple de trouver des synonymes ou des antonymes, de vérifier l'orthographe ou la prononciation des mots. Je compte continuer ce travail prochainement en donnant des définitions de mots que le contexte pourrait rendre possibles (recherche ciblée d'informations et vérification d'hypothèses), mais je pense également réactiver les préverbes séparables de cette manière en incitant les élèves à chercher dans une liste de verbes allemands ceux qui correspondent au verbe français. Et pourquoi pas réactiver en même temps quelques prépositions spatiales, ce qui donnera la chaîne suivante : arriver – ankommen – kommen an (+acc.). ?

## **3.4 - Les exercices qui pourraient convenir à cette phase**

Comme nous l'avons déjà vu, les étapes indispensables à l'acquisition du lexique telles qu'elles figurent dans les programmes d'accompagnement du cycle central du collège, sont les suivantes : «la découverte du lexique nouveau, sa

manipulation et / ou le rebrassage de celui qui a déjà été découvert, la fixation dans la mémoire de l'élève, la phase-bilan, ou phase cognitive, la seule ou le lexique est objet d'étude en soi » et « l'évaluation des connaissances lexicales ».

A la fin du collège, l'élève doit avoir acquis des compétences qui lui permettent « d'accéder un à un certain niveau d'autonomie ». Les exercices proposés pendant les différentes phases mentionnées ci-dessus doivent donc permettre à l'élève d'accéder à ces compétences : L'élève doit avoir « la capacité d'observation du rapport entre graphie et phonie, de la formation des mots et du fonctionnement de la langue. Par l'observation et la réflexion guidés, il consolide également son aptitude à interpréter les indices porteurs de sens à divers niveaux tant linguistiques que contextuels », il doit savoir « recourir à des stratégies de compensation lorsqu'il ne dispose pas, pour une tâche donnée, des moyens linguistiques adéquats » et être en mesure de « consulter un dictionnaire ou un précis grammatical pour y chercher un renseignement ponctuel ». Nous avons déjà abordé ce dernier point plus haut.

### **3.4.1 - Les critères de classement**

A ce stade, le sens du vocabulaire est déjà connu, et les exercices peuvent et doivent être adaptés en fonction de la classe et de ses besoins. Ils peuvent être destinés à développer ou à étayer un savoir-faire chez les élèves, chercher à remédier, à réactiver (notamment dans le cadre du lexique structurant), ou rendre l'élève plus autonome dans son apprentissage.

On pourrait également, comme le propose le livre « Probleme der Wortschatzarbeit » de Rainer Bohn, prendre en compte d'autres critères : des exercices peuvent viser l'acquisition d'un vocabulaire actif ou passif, ils peuvent être fait au niveau des mots, des phrases ou du texte. Ces derniers, assez rares dans les manuels, concernent généralement la logique et la organisation interne du texte (coordination, subordination, chronologie...) ou la reformulation. Je trouve ce dernier exercice particulièrement utile, car, dans un même contexte, il associe la grammaire au lexique. Le nouveau lexique est ainsi rebrassé oralement, et, sous une forme ou une autre, rendu disponible pour tous les élèves, même pour les plus faibles qui retiendront une reformulation à leur niveau. Ceci est très important pour les élèves, car les formulations qu'ils trouvent dans un texte appartiennent au registre de la langue écrite, plus élevé que celui de la langue orale, et relèvent souvent du vocabulaire passif qui n'est pas disponible pour l'expression. Un autre exercice que j'ai trouvé dans mon manuel de première et que je fais de temps à l'autre consiste à traduire une expression ou une tournure courante et de la faire repérer et réutiliser par les élèves.

Je reviens aux exercices que l'enseignant peut proposer à ses élèves. Existe-il un rapport entre les différents exercices, selon quel critère pourrait-on les classer ? En me référant aux instructions les plus récentes, j'ai décidé d'opter pour le critère de progression donné par la rubrique « lexique » dans l'accompagnement des programmes du cycle central du collège qui donne d'une manière cohérente les étapes ou phases indispensables à l'acquisition du lexique. Nous avons déjà parlé de la phase d'approche et des exercices et aides que l'on pourrait proposer, ainsi que des exercices qui visent l'autonomie de l'élève. Les exercices dont nous parlerons ici concernent donc la manipulation du nouveau

lexique, sa fixation ainsi que la phase-bilan. La liste qui figure ci-dessous est bien sûr loin d'être exhaustive, elle doit seulement donner un aperçu de ce que l'on peut faire.

### **3.4.2 - Les exercices adaptés à la mémorisation ou au rebrassage du vocabulaire**

Les exercices adaptés à la manipulation ou au rebrassage du vocabulaire déjà découvert sont donc des exercices de phonétique qui permettent d'associer un mot entendu au même mot représenté sous sa forme écrite ou par un dessin, ceux qui visent une reconnaissance du vocabulaire, des exercices qui concernent le vocabulaire structurant (coordination, subordination (but, cause...), modalisation, chronologie etc.). Il faut y rajouter ceux qui concernent la formation des mots (mots composés, dérivés), des exercices qui demandent un classement du vocabulaire selon une certaine logique (ou, au contraire, ceux qui demandent à démasquer l'intrus dans une liste de mots), et ceux qui concernent l'entraînement à l'inférence, ainsi que des exercices de reformulation. Les exercices qui visent l'autonomie de l'élève ont déjà été abordés.

On peut proposer un « Buchstabenquadrat » avec les termes que le professeur juge particulièrement importants, faire des exercices lacunaires qui reprennent les termes apparus pendant l'heure de cours précédant ou accompagner les récapitulations dans le cahier par un dessin ou par une image.

Les exercices de substitution sous forme de Kettenspiel visent la manipulation des verbes ou de noms. Ils entraînent à l'expression semie-guidée, et comme ils ne sont pas structuraux, ils demandent l'attention de tous les élèves si on y fait participer toute la classe. Ces exercices peuvent d'abord être faits en binômes. Les jeux de rôles ont une fonction semblable.

L'ordinateur peut se révéler être très efficace à ce stade : il fait appel à la fois à la mémoire visuelle (représentation graphique et référentielle), à la mémoire auditive (prosodie et prononciation), il permet de répéter et de réécouter autant de fois que nécessaire le mot ou la phrase abordés, les élèves peuvent travailler à leur rythme et choisir le niveau de langue qui leur convient. De plus, le travail sur l'ordinateur est généralement perçu comme une activité ludique, d'autant plus que certaines activités se présentent sous forme de jeu. J'aurais aimé essayer ce travail, mais le lycée ne dispose pas de suffisamment de places dans les salles d'informatique.

Bien que l'inférence relève plutôt du domaine de la compréhension et ne devrait pas être traitée ici, je la trouve trop liée à l'apprentissage lexical pour en être dissocié. Le sondage que j'ai effectué en seconde le révèle : cinq élèves sur neuf arrivent souvent à comprendre un mot par inférence, huit sur dix formulent des hypothèses avant de chercher un mot dans le dictionnaire.

L'inférence est une « opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies », dit le Petit Robert. Entraîner l'élève à l'inférence, c'est-à-dire à l'aider à « trouver le sens de ce qui n'est pas connu à partir du contexte », c'est l'entraîner à distinguer l'accessoire de l'essentiel, de repérer les articulations logiques d'un texte ainsi que les indications des lieux ou de temps, de vérifier le sens des termes inconnus à partir des principaux procédés de formation des mots (composition, dérivation, préfixation), et, pour la compréhension de l'oral, savoir reconnaître un

phonème, un mot dans une série de mots, la syllabe accentuée d'un mot (formation du parfait), l'élément mis en insistance, l'accent de phrase, le type d'intonation de la phrase. Pour le jeune enfant qui apprend sa langue maternelle, l'inférence est un phénomène naturel qui lui permet de découvrir progressivement et souvent après une période de tâtonnements le sens à partir de l'environnement situationnel. En milieu scolaire et surtout au début de l'apprentissage au collège, l'inférence ne se produira que très rarement car l'élève n'est pas suffisamment familiarisé avec la langue pour que l'inférence agisse. Bien que l'inférence relève surtout de la compréhension, sa réussite dépend dans la plupart des cas de la compréhension du contexte, et donc du lexique employé. Il est par conséquent indispensable de s'assurer que le contexte lexical est bien compris. L'inférence représente un inconvénient, elle ne permet souvent pas de trouver le sens exact d'un terme, et il ne faut pas, sous prétexte d'inférence, laisser l'élève dans l'à-peu-près en s'abstenant de lui dire la signification précise d'un mot ou d'un fait grammatical. Si, dans le texte « Das Internat », extrait de Bahnfrei, seconde, qui a pour contexte l'école, un élève infère le sens du mot « Qualifikationsvermerk » en lui donnant le sens « examen » dans les phrases « Es geht jetzt um den Qualifikationsvermerk fürs Gymnasium. Meine sechzehnjährige Tochter wird ihn bestimmt nicht schaffen .», il ne pourra comprendre le texte que partiellement, et les raisons qui incitent la mère à chercher un internat pour sa fille lui resteront obscures.

### **3.4.3 - Les exercices qui fixent le vocabulaire**

Les exercices qui permettent la fixation du vocabulaire dans la mémoire de l'élève sont ceux qui lui permettent de l'ancrer dans un de ces réseaux dont nous avons parlé plus haut, donc tous les exercices qui concernent la sémantique des mots, leur définition, leur association à un autre vocabulaire déjà connu (familles de mots ou champs lexicaux), leur association à un texte à trous, ainsi que les exercices guidés ou semi-guidés de production écrite ou orale.

Le vocabulaire peut également être classé notion ou par famille de mots ou être réinvesti dans un autre contexte : cela signifie qu'on rebrasse le nouveau lexique qu'à partir d'une situation parallèle. L'élève s'exprime donc oralement ou par écrit sur un nouveau document en employant le lexique nouveau, ce qui lui permet de prendre conscience que celui-ci n'est pas lié à une situation précise. L'élève aura un cadre de référence précis pour pouvoir s'exprimer, mais sera libre de choisir parmi les moyens lexicaux à sa disposition ceux qui lui conviennent. Un exemple : Voulant décontextualiser le lexique de la colère et de l'injustice découvert dans un texte du manuel « Bahnfrei » que j'utilise en seconde, j'ai proposé une « Bildgeschichte » « Der verlorene Sohn » tiré de « Vater und Sohn ». Cette façon de réinvestir le vocabulaire est apparemment plus facile pour les élèves qu'un exercice qui propose une rubrique de « Bahnfrei », intitulée « d'un texte à l'autre ». A partir d'un petit résumé d'un texte récemment étudié, et en conservant les verbes en gras, les élèves doivent construire un résumé du dernier texte abordé. Les élèves trouvent cet exercice pénible, ce qui prouve que les liens entre les différents réseaux d'associations sont difficiles à établir et que ceci demande un entraînement constant. Les résultats de mon sondage l'ont d'ailleurs confirmé : deux élèves seulement essaient d'employer le vocabulaire dans un autre contexte, quatre ne le font jamais, ils se contentent de le reconnaître.

Un autre moyen de fixer le nouveau vocabulaire consiste à demander une rédaction ou en compte-rendu oral aux élèves.

A la fin d'une unité, on peut demander des moments de réflexion sur le vocabulaire déjà appris. Cette réflexion se traduit en une récapitulation thématique ou fonctionnelle qui est le fruit de travail de la classe et peut servir de fiche lexicale. J'ai fait ce travail récemment, et j'ai constaté que les élèves s'impliquent bien d'avantage car leur fiche sera publiée, que le travail en groupe (trois ou quatre élèves) leur permet de se corriger mutuellement (orthographe, rection, le mot en contexte), et les oblige à un retour supplémentaire sur le travail. De plus, ces récapitulations permettent un travail différencié, les plus forts du groupe se sont occupés des fiches grammaticales, les plus faibles d'un vocabulaire simple et souvent répété. Se poser la question : comment puis-je faire pour expliquer clairement quelque chose à mes camarades ?, selon quelles critères puis-je regrouper le vocabulaire ?, demande un effort qui servira à la structuration du vocabulaire et son ancrage dans la mémoire.

#### **3.4.4 - Les exercices qui servent à l'évaluation**

Il faudra y ajouter la phase de l'évaluation du nouveau vocabulaire, qui indique à l'enseignant si les élèves ont assimilés le vocabulaire ou s'il y a toujours des difficultés, mais aussi sur l'efficacité de son enseignement. Le vocabulaire doit, pour ne pas désorienter l'élève, être évalué avec les mêmes exercices qui servent également dans les phases décrites ci-dessus. Ces exercices auront déjà appris à l'élève de « connaître les tâches usuelles d'apprentissage et les différentes démarches qui permettent de les mener à bien », il saura donc quelles sont « les attentes de l'enseignant pour une tâche donnée et les modalités d'évaluation ». Il est souhaitable de regrouper ces attentes et de les donner par écrit à l'élève. J'ai ainsi distribué une fiche faite par un de mes formateurs et qui donne les paramètres d'apprentissage pour le lexique. A vrai dire, cette fiche, même expliquée, n'a pas « inspiré » les élèves. Afin de leur prendre conscience de ces paramètres, je varie les modalités d'évaluation du nouveau vocabulaire et celles des verbes irréguliers que nous faisons toutes les semaines. Je l'évalue soit en contexte (en donnant une phrase en français qui contient ce mot), soit en dictant des formes (l'élève doit repérer de quelle forme il s'agit), ou encore en faisant un contrôle oral qui tient compte de la prononciation.

Les instructions officielles ne prévoient pas de phase de réactivation du lexique acquis, car dans le cadre de l'enseignement spiralaire celle-ci se fait naturellement lorsqu'on reprend un sujet déjà abordé sous un angle différent. Mais la réactivation du vocabulaire ne concerne pas uniquement l'enseignant, elle est également l'affaire de l'élève qui est le mieux placé pour se rendre compte de ses lacunes. Nous avons déjà évoqué la fréquence de réactivation du nouveau vocabulaire : l'élève doit connaître cette fréquence et savoir qu'il risque d'échouer dans son apprentissage s'il réactive le vocabulaire massivement, à des intervalles irréguliers et toujours selon la même méthode. Le sondage effectué a confirmé que pratiquement tous les élèves apprennent le vocabulaire pour un contrôle et ne pensent pas à le réactiver. Une solution pourrait être de faire régulièrement des contrôles de vocabulaire, et si je n'y ai pas toujours pensé, je le ferai certainement dans les semaines à venir.

#### **IV - LES CONDITIONS D'UN APPRENTISSAGE REUSSI**

Tous les enseignants savent ce dont j'ai fait l'expérience cette année : ce n'est pas uniquement la qualité des exercices proposés qui conditionne le succès d'un apprentissage, mais aussi leur régularité, leur diversité et leur implantation dans un contexte. Une autre condition trop souvent négligée, mais indispensable, est l'implication de l'élève dans son apprentissage. Un élève qui n'est pas motivé n'a pas envie d'apprendre. Les instructions officielles en tiennent compte dans la rubrique « la créativité en classe d'allemand » (dans « accompagnement des programmes du cycle central du collège ») en qualifiant les activités créatives et ludiques de « moteur de l'apprentissage ».

« Du point de vue de la production langagière, on peut dire qu'il y a créativité dès lors qu'un élève se montre capable, à partir d'une situation suscitée par le professeur, de combiner de manière inattendue des acquis linguistiques. Dans cette mesure, la recherche de la créativité, loin d'être un simple moyen d'animation, est un moteur de l'apprentissage. [...] Elle s'appuie souvent sur l'imagination, l'intuition et certaines formes de gestuelle. Les réussites avérées ont souvent en commun une devinette, un mystère, une énigme, dont le professeur peut ne pas lui-même posséder la clé. »

Les exercices créatifs ou ludiques se font aussi bien au niveau de la phrase qu'au niveau du mot. Voici quelques exemples :

On peut demander aux élèves de faire une chaîne de mots. Ils commencent avec un mot donné par le professeur et le transforment en changeant une lettre (p. ex. Suppe – Puppe – Pappe – Mappe...). L'élève (ou le tandem) qui réussit à faire la plus longue chaîne a gagné. On peut également donner les mots de la chaîne en désordre en demandant de mettre de l'ordre. La chaîne de mots peut également être faite par associations (Blume – Garten – schönes Wetter – grillen.../ Blume – Geburtstag – Geschenk ...). Les élèves peuvent également faire des phrases ou chacun rajoute un mot, ou un créer un petit récit avec des phrases. Et pourquoi pas faire un dessin collectif (un élève dessine ce que les autres lui disent de faire) ? On peut ainsi dessiner une chambre, une salle de cours, un paysage, un professeur... . Voici deux propositions trouvées dans les instructions officielles et qui me paraissent intéressantes: les jeux de cartes (retrouver les cartes qui vont ensemble, faire le plus de phrases possibles avec le mot de la carte etc.) et l'identification de l'élève à un personnage de son choix qui raconte un événement de sa perspective (p.ex. la petite souris qui assiste au nettoyage de printemps et qui est outrée : Mensch ! So was ! Du lieber Himmel ! Mein altes Stück Käse!).

Quel que soit l'exercice choisi, il demande l'implication personnelle de l'élève, et rares sont les élèves qui ne se laissent pas « prendre au jeu » !

C'est peut-être ainsi que nous arriverons, cinquante ans après les instructions de 1950, à ce que l'élève exprime « les faits et les idées de la vie la plus générale ».

## Conclusion

Dans le cadre d'une séance sur l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire, j'ai expliqué à mes élèves de seconde que « nous retenons 10% de ce que nous faisons, 20% de ce que nous écoutons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous voyons et écoutons, 70% de ce que nous disons et 90% de ce que nous faisons ».

Arrivée à la fin de ce mémoire je peux affirmer avoir acquis des connaissances qui me seront utiles au cours des prochaines années, sinon tout au long de ma carrière. Je me suis rendue compte que j'ignorais presque tout des différentes phases de l'acquisition du vocabulaire, et que je ne pouvais donc pas offrir une aide efficace à mes élèves. De plus, les exercices adaptés me faisaient souvent défaut, ce qui se traduisait par la répétition des moyens mis en oeuvre et une certaine monotonie des cours. Grâce au travail effectué, je suis désormais en mesure d'offrir à mes élèves des exercices diversifiés qui les impliquent dans leur apprentissage et les incitent à la créativité.

On pourrait reprocher à ce mémoire d'être trop théorique : il est vrai que je n'ai pas pu, par manque de temps, expérimenter tout ce que j'aurais voulu mettre en oeuvre, mais ce travail sera le point de départ d'un enseignement dont j'espère tirer autant de plaisir que les élèves.

## Bibliographie

INSTRUCTIONS OFFICIELLES. 1<sup>er</sup> décembre 1950

INSTRUCTIONS OFFICIELLES. *Allemand, classes de sixième et de cinquième* (circulaire du 29 avril 1977)

INSTRUCTIONS OFFICIELLES. *Allemand, classes de seconde, première et terminale*. 1<sup>re</sup> réédition 1997

INSTRUCTIONS OFFICIELLES. *Allemand, accompagnement des programmes de sixième*, 1996

INSTRUCTIONS OFFICIELLES. *Allemand, accompagnement des programmes de cinquième et de quatrième*. 13 février 1997

INSTRUCTIONS OFFICIELLES. *Allemand, accompagnement des programmes de troisième*, 1999

BOHN, RAINER. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheid, 1999

BOHN, RAINER / SCHREITER INA. *Sprachspielereien für Deutschlernende*. Leipzig, Verlag Enzyklopädie, 1992

FAVARD, JEAN. *Didactique de l'allemand*. Nathan Pédagogie.

BUTZKAMM, WOLFGANG. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Franke 1989

KLEINSCHROTH, ROBERT. *Sprachenlernen. der Schlüssel zur richtigen Technik*. Rowohlt, 1992

ZEHNACKER, JEAN. *La déculturation par les langues*. Nouveaux Cahiers d'Allemand, 1995

## ANNEXES

Quelques exemples d'exercices lexicaux. Unité 3 de « Bahnfrei », Thema « Schule »

**Annexe 1** : « Vorentlastung » à partir d'une caricature (réactivation des notions de la peur, introduction partielle du champ lexical « Schule », les notes, la menace)

**Annexe 2** : « Vorentlastung » à partir d'un prologue. Introduction d'éléments indispensables à la compréhension du texte.

**Annexe 3** : « Donner un conseil », exercice du manuel. Ici : Le même type d'exercice sous une forme plus ludique faisant appel à la mémoire visuelle.

**Annexe 4** : S'excuser ou protester. Exercice de manipulation qui associe l'écoute et la parole, la vue.

**Annexe 5** : Bildgeschichte, « Vater und Sohn ». Décontextualisation des notions « inquiétude », « la colère »

**Annexe 6** : Rédaction. Manipulation de vocabulaire en cours d'acquisition.

**Annexe 7** : Exercice de composition / décomposition de mots. Cahier de l'élève.

**Annexe 8** : Entraînement à la compensation. L'inférence, la composition des mots.

**Annexe 9** : Exemples de fiches de vocabulaire faits par les élèves.