

# Introduction

Maria-Alice Médioni

- Introduction de GFEN (2002). *(Se) construire un vocabulaire en langues*  
Lyon : Chronique sociale (pp. 5-6)

Pourquoi nous pencher plus particulièrement sur la question du vocabulaire dans cet ouvrage que nous vous présentons ici ? N'est-ce pas prendre le problème de la langue par "le petit bout de la lorgnette", alors que par ailleurs, nous défendons une conception de la langue comme objet d'apprentissage complexe et ouvert et pour un rééquilibrage du pragmatique et du linguistique<sup>1</sup> ? Ne risque-t-on pas d'enfermer à nouveau dans une vision strictement linguistique, les jeunes collègues — et les moins jeunes — dont la demande de réflexion et d'outils dans ce domaine, nous a obligés, à notre tour, à y réfléchir plus particulièrement et à produire cet ouvrage qui témoigne de **nos pratiques** et de **notre recherche** ?

La question du vocabulaire est en effet une préoccupation importante pour un enseignant de langue qu'elle soit étrangère ou pas — un incontournable du métier —. Si parler c'est autre chose que communiquer une information, alors il faut beaucoup de vocabulaire. Si parler c'est dire le monde, son rapport au monde, sa vision du monde, de la réalité, ses émotions, ses peurs... alors un vocabulaire trop limité va provoquer une souffrance par l'impossibilité à se dire et à se positionner. De là, les questions légitimes que se pose tout enseignant — comment enseigner le vocabulaire ? — et tout apprenant — comment l'apprendre ? — qui ne sont pas toujours suivies de réponses assez satisfaisantes, faute sans doute d'une réflexion suffisamment approfondie et d'un éventail d'outils suffisamment varié.

Notre point de vue sur la question et nos choix quant à la façon de la traiter en classe de langue, s'inscrivent dans une conception de la langue et de l'apprentissage qui prenne en compte l'apprenant dans sa **dimension de sujet et d'acteur social**, c'est-à-dire de personne agissant, transformant, apprenant, en interaction avec les autres. C'est donc dans des rapports de coopération et dans une perspective de création collective que nous pensons possibles et fructueux les échanges linguistiques. L'activité en classe ne se réduit pas à un échange duel entre l'enseignant et l'élève soumis l'un à des questions à poser, l'autre à des réponses à apporter, mais à un engagement de tout le groupe — enseignant compris — dans un processus de création collective dont chacun est partie prenante. Pour sortir justement du duel, nous proposons de tenter la coopération où chacun apprend de l'autre et lui permet d'apprendre à son tour. La question du vocabulaire n'échappe pas, pour nous, à **ce processus de création collective**, comme on le verra à travers un certain nombre des pratiques qui sont proposées ici.

L'apprentissage de la langue ne peut pas se faire sans mise en relation du pragmatique<sup>2</sup> et du linguistique. Si la (dé)formation professionnelle de l'enseignant le conduit à privilégier avant tout l'aspect linguistique, l'élève, lui, va préférer, face à tout document, l'entrée par le sens, par le contexte, parce que c'est celle qui lui est la plus familière, la plus proche de son expérience. Dans le cas des activités de compréhension, tout comme dans celles de production ou de mise en mémoire dans leur composante lexicale, nous proposons de **donner une place plus**

**importante à l'aspect pragmatique de la langue pour faciliter la construction du sens** des mots ou expressions, en privilégiant, plutôt que la reproduction ou la répétition, les mises en contexte, en relation, la justification par l'argumentation. Re-donner une place plus importante au sens construit du vocabulaire, et non pas donné, signifie, pour nous, mettre en place des activités qui intègrent le doute, l'insolite, le questionnement et redonnent de la saveur et de l'épaisseur aux mots de la langue.

Notre parti pris c'est de penser également l'apprentissage comme une **situation de réussite** pour les élèves. Cela passe nécessairement par la reconnaissance des savoirs existants — et donc forcément des savoirs lexicaux — qui rassure d'une part et permet d'autre part le travail qui va faire opérer des déplacements. Comment l'élève va-t-il accepter de prendre des risques si l'enseignant ne sait pas installer un **climat de confiance** propice à la recherche, le questionnement et l'argumentation ? Surtout dans le domaine de la langue de l'autre où les risques paraissent plus grands encore, et les craintes de perdre son identité, d'être ridicule, exposé au regard des autres, souvent paralysantes ? Il s'agit donc de **penser également notre conception de la relation** : le rôle de l'enseignant c'est d'être à la fois accompagnateur et stimulant dans le processus de recherche, y compris lexicale, proposant davantage des tâches fonctionnelles que des inventaires linguistiques, des situations de coopération plutôt que de compétition, et une évaluation dont l'objectif est de prendre conscience avant tout de ce que l'on sait pour pouvoir concevoir le projet d'en savoir davantage.

C'est à cette réflexion et à une découverte — ou redécouverte — d'outils diversifiés que nous invitons le lecteur. Notre particularité, en tant que collectif chercheur, c'est de puiser aux différentes sources qui s'offrent à nous et de construire, sur le terrain, des mises en œuvres concrètes pour tenter de résoudre des problèmes. C'est donc une invitation au lecteur à poursuivre la réflexion et le travail. Nous sommes certains qu'à son tour, il inventera — ou réinventera —, encore bien d'autres outils.